Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Рівненський державний гуманітарний університет
Маріупольський державний університет
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Національний університет водного господарства та природокористування
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

МАТЕРІАЛИ

Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції

«ТРАЄКТОРІЯ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ»

30 листопада 2021 року

Бердянськ – 2021

ОСНОВНІ НАПРЯМИ КОНФЕРЕНЦІЇ:

Секція 1. Стратегії формування життєвих перспектив особистості в умовах сучасного освітнього простору.

Секція 2. Освітній потенціал сучасної української школи у формуванні життєвих перспектив особистості.

Секція 3. Формування життєвої перспективи в процесі фахової підготовки здобувачів освіти.

Секція 4. Трансформація життєвих перспектив особистості: онтогенетичний аспект.

ОРГАНІЗАТОР КОНФЕРЕНЦІЇ

Бердянський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Голова оргкомітету – Ігор БОГДАНОВ, ректор Бердянського державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України.

Члени оргкомітету:

Людмила КОВАЛЬ – декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, докторка педагогічних наук, професорка, заслужена працівниця освіти України.

Лариса ЛІСІНА – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Алла КРАМАРЕНКО – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Олена МАРТИНЕНКО – кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету, заслужена діячка культури України.

Олена ГОРЕЦЬКА – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

Тетяна МАЛИХІНА – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

Ірина ЧЕРЕЗОВА – кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

Наталія ВАРБАНСЬКА – старша лаборантка кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

СПІВОРГАНІЗАТОРИ КОНФЕРЕНЦІЇ

Рівненський державний гуманітарний університет
Маріупольський державний університет
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Національний університет водного господарства та природокористування
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

За зміст поданих матеріалів і правильність цитування відповідальність несе автор.

У збірнику зібрані матеріали, присвячені теоретичному та емпіричному дослідженню питань навчання, виховання та розвитку особистості в контексті її життєвих перспектив.

Т65 Траєкторія розвитку життєвих перспектив особистості в умовах сучасного освітнього простору : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Бердянський державний педагогічний університет, 30 листопада 2021 року) / За заг. ред. доц. Т. Малихіної. Бердянськ : БДПУ, 2021. 261 с.

УДК [159.9+37.09](082)

© Автори тез, 2021
© Бердянський державний педагогічний університет, 2021

ЗМІСТ

Секція 1

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

1. ГРИГОРЧУК Яна, ГОРЕЦЬКА Олена. ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ МОДЕЛЬ СІМ'Ї В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……...13

2. КАРАПЕТРОВА Олена. ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ВИБІР СТРАТЕГІЙ РЕАГУВАННЯ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ……..…15

3. КАТКОВА Любов, ЮДКОВСЬКА Вікторія. СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ І УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТИ……18

4. КАТРИЧ Олена, ПОПОВИЧ Олена. ҐЕНДЕРНІ АСПЕКТИ В ЕФЕКТИВНОСТІ ТРУДОВИХ КОЛЕКТИВІВ……22

5. КІРЄЄВА Юлія. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ……24

6. КОНЕЛЬСЬКА Ірина, ОРЕШЕЧКО Надія. САМООЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ……..……26

7. КУЛІКОВА Тетяна, МАРТИНЕНКО Олена. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА В РОБОТІ З ДИТЯЧИМ ХОРЕОГРАФІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ……..…28

8. ЛІСІНА Лариса. ЖИТТЄВА ПРОГРАМА ЛЮДИНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ……..…31

9. ЛУКАЩУК Світлана. МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ……...…36

10. МАЛИХІН Андрій. ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ……..39

11. МАЛИХІН Володимир. РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ

ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИЙ ВИМІР……..…42

12. МАЛИЦЬКА Олена. ТЕХНОЛОГІЇ ХУДОЖНЬОГО СИНТЕЗУ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……..46

13. МАРТИНЕНКО Олена. СОЦІАЛЬНО-МИСТЕЦЬКІ ПРОЄКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМУ: БІНАРНИЙ ПІДХІД…...……48

14. НАЗАРЕВИЧ Вікторія. МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ОСТРАКІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ІНДИВІДА……....52

15. РОМАНЮК Володимир. ЖИТТЄВА ПЕРСПЕКТИВА ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ…….55

16. САВИЦЬКА Олена, ГОРЕЦЬКА Олена. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ……..58

17. СМОЛЬСЬКА Людмила. ПРОФЕСІОНАЛИ-«ТРАНСФОРМЕРИ» ПРОТИ ПСИХОЛОГІЇ БІДНОСТІ ТА ПАСИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ…..61

18. СТАВИЦЬКА Олена. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ…….....65

19. ФІЛЬ Тетяна. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ……..…68

20. ШУМІЛОВА Ірина. МЕТОДОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ…….....71

Секція 2

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ

1. БОРИСОВА Олена, ЖИЖЕМА Анастасія, КАЧЕРОВА Ольга. ЦИФРОВИЙ ЖИВОПИС НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА..75

2. ВАЩЕНКО Тетяна. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……...79

3. ГОГУНСЬКА Антоніна. ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТЕЙ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ……...82

4. ГОМЕНЮК Дар'я, МАЛИШ Яна, КАЧЕРОВА Ольга. КОЛІР ТА ЗВУК – ФОРМУВАННЯ КОЛЬОРОВО-ТОНАЛЬНОЇ ВІДПОВІДНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ…….84

5. ДОЛЖЕНИЦЯ Марія, КРАВЧУК Яна, КОЧУБЕЙ Алла. ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ……..87

6. ІВАНОВА Ганна, МАДЖАРОВА Софія, КАЧЕРОВА Ольга. ЕСТЕТИКО-МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ ВИД ІНТЕГРАЦІЇ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ СПОРІДНЕНИХ ПОНЯТЬ І КАТЕГОРІЙ ДЛЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВ……..89

7. ІЗДЕБСЬКА Вікторія. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ШЛЯХОМ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ……...91

8. КРАМАРЕНКО Алла. УПРАВЛІННЯ АКТИВНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ПЛОЩИНІ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ОЦІНКИ ЇХ ПОВЕДІНКИ……...……94

9. НІКОЛАЄВА Ольга. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……..…97

10. ПРИДНЯ Віта. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ...100

11. САПРАНКОВА Катерина, ГОЛУБ Олена. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ…….……103

12. СТЕПАНЮК Катерина. ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……...106

13. ЧЕМОНІНА Лада. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА ЛІВОРУКИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ……...108

Секція 3

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

1. АРУШАНЯН Амалія, КАТКОВА Тетяна. ВИЗНАЧЕННЯ МОДЕЛІ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА УСПІХ……...111

2. БАРБАШОВА Ірина. НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ……...114

3. БОЛЮХ Тетяна, ГЛАВІНСЬКА Олена. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ……..……118

4. БРАГА Ірина, ВАРІНА Ганна. ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ІНТЕГРАЛЬНОЇ ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ……...120

5. КАМІНСЬКА Ольга. ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ……..…123

6. КОЛОМІЄЦЬ Валерія, ЮДКОВСЬКА Вікторія. ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ……...126

7. КОНОВАЛОВА Валентина, ЮДКОВСЬКА Вікторія. ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ СУЇЦИДАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДЛІТКІВ……...130

8. КОЧУБЕЙ Алла, ЯКУБОВСЬКА Світлана. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ……...133

9. КРИВЕНКО Дарья, МАЛИХІНА Ольга. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІКУ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ……..136

10. МАЛИХІНА Тетяна. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СВОЮ МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ……..…139

11. НАЗАРЕНКО Юрій, АЛЄКСЄЄВА Ганна, ГОРБАТЮК Лариса. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ І-Т СПЕЦІАЛІСТІВ……..142

12. ПОЛУЛЯХОВ Артем, КОЛПАКЧИ Олена. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ У СЕСІЙНИЙ ПЕРІОД…….145

13. СОЗОНЮК Ольга. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ……...…147

14. ТИМОФЄЄВА Наталія. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЖИТТЄВОГО ПРОЄКТУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ……..…152

15. ТИЩЕНКО Лілія. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ……..155

16. ФЕДОРИК Вікторія. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ……157

17. ФРОЛОВА Ольга. РОЗВИТОК «SOFT SKILLS» СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПІДПРИЄМНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ»……160

18. ЦИМБАЛЮК Кирило, СЕРДЮК Наталія. ПОГЛИНАЧІ ЧАСУ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ……163

Секція 4

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ: ОНТОГЕНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

1. БОГУСЛАВСЬКА Ірина. АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ З НАДАННЯ ДОПОМОГИ ДІТЯМ І СІМ'ЯМ, ЩО ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ……..…165

2. ВАРБАНСЬКА Наталія. МІЖОСОБИСТІСНА АТРАКЦІЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ СПІЛКУВАННЯ…….168

3. ВЛАСОВА Олена, СЕРДЮК Наталія. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ……..…..171

4. ГЛАДКОВА Світлана, ВАРАВА Людмила. ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ……..…173

5. ГОРДЄЄВА Наталя, РАДІОНОВА Марина. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВОЇ ТЕРАПІЇ В КОНСУЛЬТУВАННІ ПІДЛІТКІВ…….175

6. ГОРЕЦЬКА Олена. СПЕЦИФІКА ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ……..…179

7. ДОРОШЕНКО Марина, ШЕСТАКОВА Наталія. УЯВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ПРО ВЛАСНЕ МАЙБУТНЄ……..…182

8. ДОРОШЕНКО Ольга, СЕРДЮК Наталія. ПРИЧИНИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ……..….185

9. ІВАНОВА Альона, РАДІОНОВА Марина. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПЕДАГОГІВ ІЗ СИНДРОМОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ……...187

10. КИТ Ірина, СТУЛІКА Олена. ДИСФУНКЦІЙНА СІМ'Я ЯК ЧИННИК ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ……...191

11. КИТЮШКО Світлана, КАМІНСЬКА Ольга. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ……193

12. КОБЗАР Заряна, ГЛАВІНСЬКА Олена. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ……..…197

13. КОЛПАКЧИ Олена. ЦІННОСТІ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА……...…199

14. КОРОЛЬОВА Анастасія, ГОРЕЦЬКА Олена. ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ЩАСЛИВОЇ/НЕЩАСЛИВОЇ ОСОБИСТОСТІ……...201

15. КОРОТКОВА Єлизавета, МАЛИХІНА Тетяна. АГРЕСИВНІ ПРОЯВИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СТРОКОВОЇ СЛУЖБИ В АСПЕКТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ……204

16. КОРЧАКОВА Наталія. АТИТЮДИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ЩОДО ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК З ОСОБЛИВОСТЯМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ……..207

17. КОСТЮК Анастасія, МАЛИХІНА Тетяна. ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕНЕДЖЕРІВ ТРАНСПОРТНОЇ КОМПАНІЇ……...…211

18. КУЗНЕЦОВ Микита, РАДІОНОВА Марина. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ НЕЗРІЛОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……...214

19. КУЛАКОВ Руслан. ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ……...…218

20. КУЛАКОВА Лариса. ЖИТТЄВІ ОРІЄНТИРИ ТА ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ……221

21. ЛЯШЕНКО Діана, КОЛПАКЧИ Олена. ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА САМОІДЕНТИФІКАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ……..224

22. МАЛИХІНА Ольга. ҐЕНЕЗА РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ: ДЕТЕРМІНАНТИ ПОБУДОВИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ…..226

23. ПАРАПАНОВА Валерія, КОЛПАКЧИ Олена. ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……...230

24. РАДІОНОВА Марина. РОЛЬ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ…...233

25. СЕЛЕЗНЬОВА Ірина, ГОРЕЦЬКА Олена. ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЄ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ ДЕПРЕСИВНІ ПРОЯВИ……..…238

26. СЕРДЮК Наталія. ПОШУК ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ МОЛОДДЮ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ……240

27. СКЛЯР Олександр. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СЛІДЧОГО ОРГАНІВ ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ……242

28. СТУЛІКА Олена. ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНИЙ АКТИВІЗМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МАСОВИХ НАСТРОЇВ……..……246

29. ХОМЕНКО Анастасія, КОЛПАКЧИ Олена. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ……249

30. ХУДОЛЄЄВ Олександр, РАДІОНОВА Марина. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АБ'ЮЗИВНИХ ВІДНОСИН……..…251

31. ЧЕРЕЗОВА Ірина. САМОПРОГНОЗУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ……254

32. ЧУМАК Віктор. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……258

Секція 1

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

ГРИГОРЧУК Яна,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
ГОРЕЦЬКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ МОДЕЛЬ СІМ'Ї В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Розвиток нової, незалежної держави України неможливий без зміцнення інституту сім'ї. Підготовка до шлюбу й сімейного життя завжди була одним із головних завдань юнацького віку та розглядається як складний цілісний процес, показником результативності якого є готовність молодих людей правильно будувати свої взаємини у подружньому житті.

Серед факторів, що визначають стабільність молодих родин, виділяють готовність молоді до шлюбу й створення сім'ї: це система соціально-психологічних установок особистості, що визначає емоційно-психологічне ставлення до способу життя, цінностей шлюбу та сім'ї (Н.В. Малярова).

У психолого-педагогічній науці накопичено багато теоретико-емпіричних досліджень про сучасну сім'ю (Ю.Е. Альошина, Г.Я. Варга, Т.В. Говорун, С.І. Голод, І.В. Дубровіна, З.Г. Кісарчук, О.Т. Соколова, А.С Співаковська, А.М. Прихожан, І.А. Трухін, А.В. Черніков, Е.М. Ейдеміллер, В.В. Юстицкіс, M. Bowen, S. Mimuchin, V. Satir та інші), які стимулювали інтерес до дослідження проблеми формування різних аспектів готовності до шлюбу й створення сім'ї.

Аналіз наукової літератури і життєва практика свідчать про те, що молодята часто зазнають труднощів, обумовлених їх психологічною непідготовленістю: низьким рівнем психологічних знань, не сформованістю якостей сім'янина, невмінням вирішувати міжособистісні проблеми, нездатністю проявляти емпатію, взаємоповагу, турботу. Все це викликає у них незадоволення, розчарування, невпевненість у собі, небажання разом з партнером налагоджувати сімейні взаємини, зниження мотивації шлюбу.

У період юності, виникають психологічні передумови для створення шлюбу й сім'ї: потреба в коханні, сексуальна орієнтація, незалежність від

батьків у виборі подружжя і рішення одружитися тощо. Труднощі в шлюбі найчастіше виникають через невміння вирішувати міжособистісні проблеми, невміння турбуватись про когось, окрім себе, через невірні уявлення молодих людей про розподіл ролей чоловіка і жінки в родині.

Ґендерна ідентичність – аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника визначеної статі, є одною з базових характеристик особистості і формується в результаті психологічної інтеріорізації чоловічих або жіночих рис, у процесі взаємодії «Я» та інших, у ході соціалізації [1, с. 77].

На формування особливості ґендерних уявлень юнацтва про майбутню сім'ю впливають такі фактори: приклад батьківської сім'ї, дублювання їх ролей, сімейна мотивація, власні уявлення про майбутнього чоловіка чи дружину, які часто не співпадають з реальністю.

Під моделлю сім'ї розуміється система гендерних відносин в сукупності гендерних ролей в процесі первинної соціалізації в батьківській родині і функцій, ієрархії влади, структури, участі членів сім'ї у виконанні її функцій, характеру репродуктивної поведінки [3].

Вибір моделі майбутньої сім'ї – це вироблення певних гендерних установок на основі гендерного досвіду особистості, отриманого в батьківській родині.

На вибір моделі сім'ї впливають таки фактори: соціокультурний розглядається як суб'єктивна оцінка традиційно чоловічої або жіночої моделі; соціально-психологічний, який пов'язаний з впливом сім'ї та значимих інших особистісних факторів; психологічний фактор зумовлює вибір шляхом впливу особливостей менталітету, характеру індивіда, наявністю звичок робити усвідомлений вибір [3].

Результати проведеного емпіричного дослідження показали, що родина представляє для молоді важливу життєву цінність. Тип ґендерної ідентичності суттєво впливає на систему сімейних цінностей молоді, на погодженість рольових очікувань і сподівань у шлюбі.

Респонденти жіночої статі у юнацькому віці більше схильні до орієнтації на створення сім'ї, ніж респонденти чоловічої статі, які в свою чергу, з усіх представлених ролей більш за все орієнтовані на соціальні й професійні ролі.

Ґендерні особливостей уявлень про майбутню сім'ю в юнацькому віці відрізняються недостатньою повнотою, розбіжностями в поглядах юнаків і юначок, заниженою оцінкою себе як майбутнього чоловіка чи дружини.

Визначена вузькість образів у таких аспектів шлюбно-сімейних уявлень юнаків про якості ідеального чоловіка і жінки, мужності і жіночності, ґендерної ідентичності, сімейних ролях та їх розподілі між чоловіком і дружиною. Особливо ж неповними є уявлення молодих людей про функції сім'ї й організації сімейного життя. Розходження виявляються в розумінні юнаками і дівчатами понять «мужність» і «жіночність», трактуванні змісту деяких сімейних ролей, уявленнях про значимість ролей чоловіка і дружини.

Виявляються також і в оцінюванні власних можливостей організації сімейного життя.

Виявлені особливості ґендерних уявлень молоді свідчать про недостатню обізнаність юнаків та юначок про шлюб та сім'ю; неправильні, нереалістичні погляди на виконання сімейних ролей, розподіл домашніх обов'язків, прийняття рішень, які позначаються на їхньому ставленні до інституту сім'ї в цілому, що необхідно враховувати в процесі цілеспрямованої підготовки молоді до сімейного життя.

Список використаних джерел

1. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Ґендерна психологія : навчальний посібник. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.
2. Федоренко Р.П. Психологія молодої сім'ї та сімейна криза : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 168 с.

КАРАПЕТРОВА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри інноваційних технологій з педагогіки психології та соціальної роботи університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ВИБІР СТРАТЕГІЙ РЕАГУВАННЯ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Серед проблем сучасної психології поняття «соціальний інтелект» і проблеми його дослідження привертає увагу наукових дослідників та практиків. Вивчення соціального інтелекту в сучасній психологічній науці має відносно коротку дослідницьку історію, але численні дослідження науковців довели його значущість у соціальному житті людини.

Саме з соціальним інтелектом пов'язують успішність життєдіяльності людини. Науковий інтерес щодо особливостей формування соціального інтелекту значною мірою пов'язаний з пошуком засобів розвитку сучасної інтегрованої особистості [1, с.45, 2,с 24].

У науковій літературі проблемами походження й сутності соціального інтелекту займалися Ґ.Ю. Айзенк, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, М.О. Саллівен, Ч.Спірмен, Р. Стернберг, Л. Терстоун, Р. Торндайк, М. Тісак, та інші. В своїх роботах вони довели, що соціальний інтелект це самостійне утворення в структурі інтелекту особистості і є інтегративною здатністю адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей

Соціально-психологічні властивості особистості та індивідуальні здібності, які складають структуру соціального інтелекту людини ґрунтовно досліджено у працях О.В. Бєлоконь, О.І. Власової, І.Б. Кудінової, М.О. Лукичової, Г.М .Молокостової, О.О. Федорової та інших .

З позицій вікового підходу основні завдання вивчення соціального інтелекту полягають у тому, щоб визначити роль соціального інтелекту у вирішенні завдань розвитку особистості у межах психологічного віку [3, с 302].

Не дивлячись на численні дослідження, проблема розвитку соціального інтелекту і його вплив на вибір стратегії реагування у конфліктних ситуаціях залишається відкритою.

Для вивчення впливу рівня розвитку соціального інтелекту на вибір стратегії реагування у конфліктних ситуаціях, було сформульовано припущення, що рівень розвитку соціального інтелекту та особистісні особливості юнаків визначають їх вибір стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях.

Для вирішення емпіричних завдань та перевірки гіпотези нами були використані такі діагностичні методики: для дослідження соціального інтелекту досліджуваних була використана методика діагностики Дж. Гілфорда та М.О. Салліван «Тест соціального інтелекту» (адаптація О. С. Михайлової); для вивчення індивідуально-психологічних особливостей застосовувався опитувальник Г. Айзенка (підлітковий варіант); тест «Стиль конфліктної поведінки» К.Н. Томаса (в адаптації Н.В. Гришиної) призначений для визначення стилю реагування особистості у конфліктній ситуації; опитувальник А. Баса-А.Дарки (в адаптації Г.А. Цукерман) для виявлення особливості емоційного реагування особистості; особистісний опитувальник В. Мегедь-А. Овчарова .

Дослідження дозволило встановити позитивний зв’язок рівня соціального інтелекту та стратегії поведінки у конфліктній ситуації: вищій рівень розвитку СІ співвідноситься з конструктивними стратегіями; нищій рівень розвитку СІ співвідноситься з неконструктивними стратегіями.

Достовірні негативні кореляційні зв’язки виявилися між показником екстраверсії і стратегією відходу від конфлікту ($r=-0,53$, $p<0,05$) та почуттям провини ($r=-0,41$, $p<0,05$). Наявність такого зв’язку свідчить: чим вищі показники екстраверсійної спрямованості особистості, тим менше вона схильна до відходу від конфліктів та почуття провини.

Показник нейротизму (емоційної нестабільності) негативно пов'язаний зі стратегією співробітництва ($r=-0,36$, $p<0,05$) та схильністю до неправди ($r=-0,36$, $p<0,05$): чим більш виражена емоційна нестабільність, тим менш виражена схильність до співробітництва та більш до брехні.

Виявлений позитивний кореляційний зв'язок емоційної нестабільності й таких типів емоційного реагування, як непряма агресія ($r=0,49$, $p<0,05$),

роздратування (r=0,61, p<0,05), негативізм (r=0,41, p<0,05), образа (r=0,61, p<0,05), підозрілість (r=0,52, p<0,05), вербальна агресія (r=0,62, p<0,05), почуття провини (r=0,55, p<0,05). Чим більше людина відрізняється нестабільністю, неврівноваженістю нервово-психічних процесів, емоційною нестійкістю, тим більш вона схильна до агресивних й ворожих проявів у реагуванні на конфліктну ситуацію.

Позитивний кореляційний зв'язок виявлений між правдивістю та стратегією співробітництва (r=0,55, p<0,05), а також негативний зв'язок між правдивістю та вербальною агресією (r=-0,46, p<0,05). Тобто схильність людини до брехні не корелює з конструктивною поведінкою співробітництва.

Стратегія боротьби достовірно пов’язана з фізичним (r=0,57, p<0,05) та непрямим агресивним реагуванням (r=0,49, p<0,05), а також вербальною агресією (r=0,46, p<0,05) та підозрілістю (r=0,48, p<0,05). Негативний кореляційний зв'язок виявляється між стратегією боротьби та стратегією співробітництва (r=-0,43, p<0,05), компромісу (r=-0,38, p<0,05), відходу від конфлікту (r=-0,66, p<0,05). Ймовірно, що високі показники агресивності й ворожості визначають поведінку суперництва.

Негативний кореляційний зв'язок виявлено між показниками співробітництва та роздратуванням (r=-0,52, p<0,05), що виявляє взаємовиключний характер цих явищ: співробітництво, яке передбачає максимальне задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента.

Стратегія компромісу негативно пов’язана з відходом від конфлікту (r=-0,63, p<0,05), негативізмом (r=-0,42, p<0,05), почуттям провини (r=-0,49, p<0,05). Тобто, чим більше людина налаштована на компромісні рішення, часткове задоволення у конфлікті і власних інтересів, й інтересів опонента, тим менше вона проявляє схильність до відсторонення від проблемних рішень, та не має ворожих тенденцій в поведінці, не обтяжується почуттям провини.

Стратегія уникнення конфлікту навпаки супроводжується почуттям провини (r=0,51, p<0,05), що виявляє неспроможність людини діяти активно у конфліктній ситуації, уявлення, що вона зникне сама по собі, відчуття відсутності необхідних ресурсів для отримання перемоги над опонентом, або якесь особливе ставлення до опонента.

Фізична агресія позитивно пов’язана з непрямою агресивною формою реагування (r=0,58, p<0,05), негативізмом (r=0,50, p<0,05), підозрілістю (r=0,42, p<0,05); непряма агресія – з роздратуванням (r=0,62, p<0,05), негативізмом (r=0,50, p<0,05), образою (r=0,61, p<0,05), підозрілістю (r=0,58, p<0,05), вербальною агресією (r=0,74, p<0,05).На наш погляд, такий зв’язок виявляє загальну зв’язаність деструктивних тенденцій поведінки особистості, незалежно від того, як саме спрямовується агресія – на інших, чи власно на себе.

Отримані дані вказують на необхідність застосування психолого-

педагогічних заходів з метою розвитку соціального інтелекту в юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Булка Н.І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність. *Практична психологія і соціальна робота.* 2004. № 6. С. 43-53.

2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.

3. Глазкова І.Я. Стратегія запобігання конфліктам суб'єктів навчального процесу ВНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.* 2015. №1.(9).С.210-215.

КАТКОВА Любов,
директорка комунального закладу
«Опорний заклад загальної
середньої освіти «Престиж»
Гуляйпільської міської ради
ЮДКОВСЬКА Вікторія,
практична психологиня
комунального закладу
«Опорний заклад загальної
середньої освіти «Престиж»
Гуляйпільської міської ради

СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ І УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТИ

Сучасний суспільний запит спрямований на школу, яка є простором для повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих дітей.

Такий заклад освіти можливий лише в атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату, що підтримує особистість, яка розвивається, вчасно реагує на її потреби, із повагою ставиться до її особливостей [3].

Створення безпечного освітнього середовища для комфортного навчання й перебування дитини у школі є одним із головних завдань закладу освіти.

Сучасне освітнє середовище повинне бути ефективним безпечним простором, реагувати на зовнішні та внутрішні фактори. Останнім часом серед сучасної учнівської молоді загострилася проблема агресивних проявів у міжособистісних відносинах. В освітній практиці шкільний булінг є

актуальною соціальною проблемою, яка призводить до педагогічних та психологічних руйнівних наслідків, а саме: до шкільної дезадаптації, академічної неуспішності, психологічних розладів, порушення соціалізації, та потребує ґрунтовної обізнаності й об'єднання зусиль усіх учасників освітнього процесу в запобіганні та подоланні насильства в шкільному середовищі [3, 4].

Освітнє середовище вивчали вітчизняні та зарубіжні дослідники І.Д. Бех, С.О. Сисоєва, В.В. Сєріков, М. Турвест, В.А. Ясвін.

Безпечне освітнє середовище – це наявність у ньому безпечних умов навчання та праці, комфортної міжособистісної взаємодії, яка сприяє емоційному благополуччю учасників освітнього процесу, відсутність проявів насильства та достатньо ресурсів для їх запобігання, дотримання прав і норм фізичної, психічної, інформаційної, соціальної безпеки кожного учасника освітнього простору, на яке впливає якість міжособистісних відносин. Це постійний довготривалий процес реагування на нові виклики життя, пошук нових можливостей, ресурсів, генерування нових ідей і правил. Але, насамперед, усвідомлення всіма учасниками освітнього процесу спільної відповідальності, сформованих умінь і компетентностей для такої співпраці [3].

Основними характеристиками процесу взаємодії всіх учасників освітнього середовища є особистісно-довірливе спілкування. Діяльність опорного закладу загальної середньої освіти «Престиж» Гуляйпільської міської ради спрямована на створення взаємовідносин, вільних від будь-яких форм насильства та дискримінації, на системну роботу з виявлення, реагування та запобігання булінгу, на формування безпечного освітнього середовища, створення належних соціально-психологічних умов для всіх учасників освітнього процесу. Здобувачі освіти задоволені психологічним кліматом, атмосфера між учасниками освітнього процесу доброзичлива. За результатами опитування щодо ефективності проведення роботи з питань попередження та зниження рівня дискримінації 46% батьків зазначили, що вона проводиться постійно, 31% - вважають, що часто. 17% педагогічних працівників зазначили, що звернень учителів на випадки булінгу не було, 81% – вважають, що заклад освіти завжди реагує на звернення вчителів щодо випадків булінгу. Під час опитування здобувачів освіти на питання, звідки вони отримують інформацію про те, що таке булінг та інші форми насильства, 34% учнів відповіли, що отримують інформацію від учителів, 42% – з Інтернету, 57% – від класного керівника під час виховних годин, 3% учнів від батьків, 6% – від практичного психолога. Під час спостереження за освітнім середовищем закладу освіти було відзначено, що в школі середовище безпечне та психологічно комфортне як для здобувачів освіти, так і для педагогічних працівників. За результатами анкетування, 82% учнів зазначають, що їм подобається перебувати в закладі, 92% – почувають себе комфортно, 97% – почувають себе безпечно. 45 % опитаних батьків вважають, що їхня дитина здебільшого охоче йде до школи,

21% – що дитина йде до закладу освіти в піднесеному настрої, з радістю.

Основним завданням протидії булінгу в закладі є вдосконалення превентивного підходу, розроблення і впровадження інноваційних технологій та ефективних освітньо-профілактичних програм, належна організація управлінського процесу і психологічного супроводу [1]. Важливими напрямками роботи з попередження булінгу та створення безпечного освітнього середовища визначено наступні:

- інформаційна робота зі шкільною громадою щодо особливостей поширення масових негативних явищ серед здобувачів освіти шляхом обговорення матеріалів на засіданнях педагогічної ради, методичного об'єднання класних керівників, батьківських зборах, на сайті закладу;
- просвітницька робота психологічної служби серед дітей і учнівської молоді щодо запобігання насильству з використанням активних та тренінгових форм, організації роботи консалтингового центру, скриньки довіри;
- використання засобу шкільної медіації для вирішення конфліктних ситуацій через знаходження оптимального варіанта подолання проблеми;
- взаємодія з працівниками соціально-психологічних служб громади, ювенальної превенції для проведення з учасниками освітнього процесу ефективної превентивної роботи;
- діагностика психологічної атмосфери, системи відносин між здобувачами освіти;
- планування спільних дій адміністрації, психологічної служби, учнівського самоврядування, педагогічного колективу та батьківської громадськості, спрямованих на подолання недоліків у створенні безпечного освітнього середовища [2].

У закладі проводяться заходи в чотирьох напрямках: протидія насильству, торгівля людьми, захист прав дітей, ґендер і правозахист – з усіма учасниками освітнього процесу, а саме: тренінги, тематичні зустрічі та заняття, круглі столи, бесіди, консультації, спільні перегляди та обговорення тематичних відеосюжетів щодо ненасильницьких методів поведінки та виховання, вирішення конфліктів, управління власними емоціями та подолання стресу тощо. Найефективнішими серед них виявилися профілактичні бесіди «Життя і здоров'я – найбільша цінність», «Мир у серці», «Моє майбутнє», профілактичні тренінгові заняття «Долонька миру», «Формування толерантного ставлення до однолітків», флеш-моб «Я проти булінгу!», індивідуальні корекційні заняття «Я – особистість», «Який Я?», «Зрозумій себе», «Мої мрії» для корекції тривожних станів, низької самооцінки, колективні ігри «Зрозумій мене», «Безпечна поведінка». Організовано корекційні арт-терапевтичні заняття з дітьми, які знаходяться на внутрішньошкільному обліку, тренувальні заняття служби медіації «Крок назустріч миру», де діти вчаться навичкам ефективного ненасильницького спілкування, відновні практикам та ефективного слухання. Із

метою діагностики явищ булінгу в учнівському середовищі та поза його межами організовано анкетування серед учнів щодо поширення явищ булінгу в шкільному середовищі дітей. Ефективною є просвітницька, профілактична та консультативна робота з батьками дітей «Булінг серед дітей: як захистити свою дитини та рекомендації батькам дітей-ініціаторів булінгу», консультації з протидії булінгу в мережі «Інтернет» «Як розпізнати, що дитина зазнає насилля в мережі «Інтернет», «Як допомогти дитині протистояти булінгу в мережі «Інтернет», інформування батьківської громадськості на сайті закладу на теми: «Психічне та фізичне здоров'я дитини», «Життя без насильства!», «Негативний вплив сучасного інформаційного простору на психічне здоров'я дитини».

Робота з педагогічними працівниками спрямована на створення безконфліктного освітнього середовища: конференція «Миробудування. Роль педагогічних працівників», розробка рекомендацій для класних керівників з протидії булінгу в мережі «Інтернет» «Як розпізнати, що дитина зазнає насилля в мережі «Інтернет», «Як допомогти дитині протистояти булінгу в мережі «Інтернет». Для надання психолого-педагогічних консультацій для вчителів організовано консалтинговий центр: «Роль учителя у формуванні психологічно безпечного середовища», організовано роботу психолого-педагогічного семінару «Психологічна культура педагога в умовах формування нової української школи».

Булінг у дитячому середовищі є дуже небезпечним і має тривалі негативні наслідки для дитини. Шкільна громада закладу усвідомлює, що це є актуальною проблемою освітньої практики, яка потребує підготовки вчителів, батьків і самих здобувачів освіти щодо її виявлення й об'єднання зусиль у запобіганні та подоланні насильства в шкільному середовищі [2].

Список використаних джерел

1. Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід : метод. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна». 2019. 132 с.
2. Будуємо майбутнє разом. Програма профілактики конфліктів та правопорушень серед учнівської молоді: навч.-метод. посіб. / за ред. Т. Журавель, М. Снітко. Київ : ТОВ « Видавництво АВД плюс», 2016. 276 с
3. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі, схвалена Указом Президента України від 25 травня 2020 р. № 195/2020.
4. Про підвищення рівня педагогічної компетенції щодо запобігання та протидії проявам насильства в закладах освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 13.01.2020 р. № 6/37-20.
5. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з

використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП В.В. Стеценко. 2016. 192с.

КАТРИЧ Олена,
здобувачка другого рівня вищої освіти
Маріупольського державного
університету
ПОПОВИЧ Олена,
докторка філософських наук,
професорка
Маріупольського державного
університету

ҐЕНДЕРНІ АСПЕКТИ В ЕФЕКТИВНОСТІ ТРУДОВИХ КОЛЕКТИВІВ

Актуальність. Ґендер як соціально і культурно означена різниця в поведінці, звичаях та соціалізації в цілому чоловіків і жінок фіксується в описі різних наук. Нас зацікавив предмет гендерних стосунків у психологічній науці на матеріалі трудових колективів.

Мета дослідження – теоретично дослідити особливості чоловічих та жіночих колективів.

Результати аналізу проблеми. Аналіз літератури з означеної проблеми довів, що поява нового терміну, лінгвістична наука не ігнорувала віддзеркалення у мові дефініції «стать», оскільки воно входить, як складова у значення багатьох одиниць (мати, батько, жінка, чоловік та ін.). Але з позиції ґендерного підходу необхідно досліджувати (поряд із зазначеннями у лінгвістиці) як це виформовується у стосунках трудового колективу між чоловіками та жінками [2].

Застосування гендерного підходу до аналізу соціокультурного життя людства дозволило виявити як ґендерну асиметрію нашого суспільства, так і ряд інших фактів. Стоїть питання: що таке в психології ґендер? Це соціально-біологічна характеристика, за допомогою якої можна було визначити поняття «жінка» та «чоловік».

У нашому дослідженні було виокремлено декілька ґендерних відмінностей. У тезах буде розглядатися емпатія, ієрархія цінностей та спрямованість. Загальновідомо, що емпатія – це здатність до розуміння емоційного стану іншої людини. За даними вікових та статевих особливостей, жінки більш схильні до емпатії, ніж чоловіки.

Результат спостереження свідчать, що чоловіки не бажають, щоб оточуючі бачили їх емпатійними, оскільки це не відповідає ґендерній ролі. Чоловіки не так, як жінки, спроможні визначати почуття інших, внутрішньо співчувати їм і зацікавлені в тому, щоб навколишні не помітили цього в їхній поведінці. Тобто, з одного боку, чоловіки як носії традиційної гендерної ролі вважають емпатійну чутливість якістю, не обумовленою цією ґендерною роллю. З іншого, опиняються

в ситуаціях, які вимагають від них виявлення сили, незалежності, владності, схильності до змагання якостей, які майже схожі з емпатійною чутливістю. Це підтверджують результати дослідження емпатії за опитувальною анкетою вченого А. Меграбяна, яке виявило, що життєвий досвід впливає на здатність чоловіків придушувати емпатійну чутливість.

Ґендерні стереотипи формувались як механізм підтримки стате-рольової диференціації. Жінка прийшла до ролі домогосподарки, тому що догляд за малюком накладав обмеження на її мобільність, а ведення домашнього господарства дозволяло залишатися вдома. Виявивши, що такий розподіл ролей на певному розвитку суспільства влаштовує і жінок, і чоловіків, вони намагаються затвердити себе в тому, що ці ролі підходять їх носіям. Ці вірування починають служити нормами поведінки для дорослих і моделями для соціалізації дітей [1].

Ціннісні орієнтації у психологічній науці визначаються, як підстави, за якими особистість «вибудовує» об'єкти, суб'єкти, події за ступенем їх значущості. Так, у дослідженні І.Є. Рожанової та О.С. Олексеевої очевидно, що чоловіки більшою схильні віддавати перевагу цінностям Влада, Стимуляція та Досягнення, жінки – Універсалізм та Доброзичливість. Тому можна стверджувати, що чоловіки прагнуть до кар'єрного зросту, тому їх колектив менш стійкий, при появі нових можливостей вони з меншим коливанням покидають стару команду і включаються у нову, нехтуючи відносинами, що склалися. А жінкам притаманні більш емоційні відносини, орієнтовані на гарне ставлення до себе та більш менш підходящий заробіток, довірливість, увага до дрібниць [5].

В роботі чоловіча половина орієнтуються на завдання та результат, розраховують, планують, менш схильна до змін, насилу відмовляється від своєї точки зору. А жіноча – більше орієнтуються на людей, тому будують стосунки за принципом сім'ї, чекають від колег по роботі емоційної теплоти, розуміння та підтримки [4].

Висновок. З аналізу теоретичного матеріалу виходить, що сучасне сприйняття жіночих та чоловічих колективів складається зі ґендерних стереотипів. А стереотипи, як відомо відображають лише частину реального стану речей. Дані досліджень свідчать, що жінкам, в цілому, більше притаманна здатність до сприйняття емоцій оточуючих, на відміну від чоловіків, які є менш емпатійними через неспроможність диференціювати почуття інших та через невідповідність цієї здатності ґендерній ролі. Стосовно ціннісної сфери, то і тут є певні відмінності, так, чоловіки орієнтовані на успіх, та кар'єрне зростання, в той час як жінки – орієнтовані на гарне ставлення до себе та на побудову дружніх відносин у колективі.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1975. №2. С 147-158.

2. Берн Ш. Ґендерна психологія. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-

ЄВРОЗНАК, 2001. 318 с.

3. Болдырева Н.В. Основы управления персоналом на основе гендерных различий. *Актуальные вопросы экономических наук*. 2012. №25. С. 219-223.

4. Маслова Е.Л. Гендерные особенности в управлении. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28307229_35073220.pdf (дата звернення 19.11.2021).

5. Ржанова И.Е., Алексеева О.С. Различия ценностей мужчин и женщин. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30605354 (дата звернення 19.11.2021).

КІРЄЄВА Юлія,
вчителька математики
Бердянської спеціалізованої
школи І-ІІІ ступенів №16
з поглибленим вивченням іноземних
мов Бердянської міської ради

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Основним завданням Нової української школи в умовах сучасного освітнього простору є формування вчителя-лідера, вчителя-дослідника, вчителя-універсала. Фахівця, який невпинно працює над розвитком особистісних соціально-психологічних якостей та постійним самовдосконаленням і духовним ростом.

Публікації науковців О. Бондарчук, В. Бурової, І. Дичківської, Л. Калініної, О. Локшиної, Г. Матвєєвої, В. Моляко, О. Онаць, М. Шевцової та інших показали, що розвиток соціально-психологічних характеристик вчителя в умовах сучасного освітнього простору є предметом активних дискусій [3].

Такі дослідники, як Є. Андрушівська, М. Кабардов, А. Панарик, С. Сисоєва розглядають професійну компетентність вчителя як соціально-психологічну характеристику його особистості, реалізовану у його здатності впроваджувати у свою діяльність різні види умінь та навичок, що необхідні для постійного самовдосконалення [1].

У сучасних вимогах Нової української школи постає актуальне питання щодо визначення соціально-психологічної характеристики особистості вчителя.

Здійснивши теоретичний аналіз літератури з даної проблематики, можемо навести певні групи соціально-психологічних характеристик особистості вчителя, необхідних йому для роботи в умовах сучасного освітнього простору, а саме:

- група особистісних властивостей, які пов'язані з розвитком у

педагога емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини (когнітивна сторона емпатії) і навіть проникати в його почуття, відгукуватись на них, співпереживати з іншою людиною (емоційна сторона емпатії). Емпатія – це здатність вчителя НУШ ідентифікувати (ототожнювати) себе з учнем, стати на його позицію, поділяти його інтереси й турботи, радощі й смуток, бачити очима учня хвилюючі його проблеми, його взаємини з іншими учнями. Здатність сучасного вчителя стати на точку зору іншої людини (учня) знаходить своє відображення в таких його характеристиках, як доброзичливість та повага до учнів, чуйність і турбота, інтерес до життя учнів, вірність своїм обіцянкам, спостережливість, чутливість, емоційне сприймання й розуміння, тактовність, уміння зважати на думку учнів [2].

- група соціально-комунікативних якостей. Сюди входить здатність до активного впливу на учня – те, що можна було б назвати динамізмом особистості. Людина, яка володіє цією якістю, не просто встановлює емоційний контакт з іншими людьми, а здатна вести їх за собою, впливати на їх стосунки й визначати напрямок їхніх дій. Динамізм виявляється також в тому, наскільки швидко й чуйно вчитель НУШ спроможний відчути зміни в ситуації („чутливість до проблем") й змінити в зв'язку з цим стратегію свого педагогічного впливу („гнучкість мислення"). Динамізм – це здатність до вольового впливу й до логічного переконання, це вимогливість і почуття гумору, це ініціатива й самостійність у прийнятті рішень, це винахідливість та організаторські здібності. В кінцевому підсумку це і здатність обирати різноманітні методи й прийоми керівництва діяльністю учнів [2].
- на противагу динамізму або вмінню „володіти іншими" вчитель повинен мати високорозвинену здатність „володіти собою". Це і є третя психологічна якість особистості вчителя Нової української школи. Цю якість варто назвати емоційною стійкістю, яка виявляється в тому, наскільки терплячим і наполегливим є педагог під час здійснення своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка й самовладання навіть у найнесприятливіших ситуаціях (стресових), наскільки він вміє тримати себе в руках в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей. Емоційна стійкість (протилежна їй якість – лабільність, нейротизм) є індивідуально-типологічною характеристикою особистості, і досить високий ступень її розвитку притаманний усім людям. Справа, проте, полягає в тому, що в професійно-педагогічній діяльності емоційна стійкість стає тією необхідною якістю, без якої неможливе успішне здійснення вчителем в сучасному освітньому просторі своїх функцій. Тому вона свідомо формується вчителем як умова підвищення ефективності його дій [2].

Проаналізувавши кожну групу соціально-психологічних характеристик особистості вчителя, необхідних йому для роботи в умовах сучасного освітнього простору, можемо зробити висновок, що вони мають вплив на формування особистості вчителя, а також на його професійну компетентність.

Висуваючи певні завдання, які має виконувати вчитель Нової української

школи в умовах сучасного освітнього простору, перед ним постає завдання, в першу чергу, до неперервного самовдосконалення та розвитку власних соціально-психологічних якостей.

Список використаних джерел

1. Вознюк О.В. Професійно важливі якості сучасного вчителя як творчої особистості. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія. за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 67–97.
2. Левітан К. М. Особистість педагога: становлення і розвиток. *Педагогічна творчість і майстерність*: Хрестоматія. / Укл. Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. С. 50–57.
3. Любов Пшенична. НОВИЙ УЧИТЕЛЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2019, № 1 (85)
4. Мірошник З. М. Вивчення особистості вчителя в контексті його рольової позиції. *Наука і освіта*. 2010. Спец. вип.: проект «Когніт. процеси та творчість». С. 349–352.
5. Психологія особистості вчителя. Режим доступу: http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/36.html Дата звернення 27.04.2010
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. Київ : Вища шк., 2004. 335с.

КОНЕЛЬСЬКА Ірина,
практична психологиня
Криворізької гімназії № 49
Криворізької міської ради
ОРЕШЕЧКО Надія,
практична психологиня
Криворізької загальноосвітньої
школи № 52
Криворізької міської ради

САМООЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Модернізація системи управління освітою зумовила формування нової культури оцінювання в освітньому просторі України. Характерною особливістю цього процесу є інтеграція освітньої експертизи з різними технологіями оцінювання, розвиток методів комплексної оцінки освітніх процесів та зростання вагомості самооцінок шкіл [2].

Важливість застосування технологій моніторингу та самоекспертизи

пояснюються тим, що вимірювання якісних результатів освіти, які лежать в основі оцінки внутрішньої ефективності роботи школи, – виключно складна методологічна проблема. Адже йдеться про характеристики, які в силу своєї природи не можуть повністю виразитись у цифрах і формулах [1].

Саме до таких характеристик можна віднести освітнє і соціальне середовище навчального закладу. Їх наявність є однією з передумов функціонування школи як відкритої соціальної системи.

Запровадження моніторингу та самоекспертизи до оцінки освітнього середовища пов'язані з необхідністю отримання достовірної інформації про всі аспекти впливу на учня. Якість освіти безпосередньо залежить від комфортності становища дитини та її взаємодії з різними об'єктами освітнього середовища [3].

Важливу роль в створені комфортного середовища в школі для всіх учасників освітнього процесу відіграє діяльність практичного психолога, яка спрямована на налагодження позитивної міжособистісної взаємодії, надання психологічної підтримки, організації процесу супроводу різних категорій учнів, виявлення і розвиток здібностей, сприяння саморозкриттю особистості, запобігання емоційному вигоранню педагогів тощо. Саме ці важливі напрямки роботи і є основою для здійснення самооцінювання професійної діяльності практичного психолога закладу освіти, які дають змогу провести аналіз виконаної за рік роботи, виявити в ній недоліки і прогалини.

Таке самооцінювання діяльності практичного психолога було проведено в якості складової комплексного вивчення й моніторингу освітньої діяльності та управлінських процесів у навчальних закладах Покровського району м. Кривого Рогу. Для цього були визначенні складові кожного напрямку діяльності практичного психолога і розроблені чіткі критерії самооцінювання. Цей процес носив не тільки суб'єктивний, але й об'єктивний характер, тобто був підкріплений результатами аналізу проведеного анкетування серед педагогічного колективу, учнів та їх батьків, а також експертними оцінками.

Підсумки проведеного самооцінювання дали змогу розробити Програму саморозвитку практичного психолога, спрямовану на усунення недоліків, удосконалення діяльності, що сприяє підвищенню професіоналізму і майстерності в наданні послуг здобувачам освіти**.**

Список використаних джерел

1. Аминов Н.А., Янковская Н.А. О критериях оценки эффективности развития школы. *Педагогическая наука и образование*. 1998. №3–4. С. 47–60.

2. Боднар О.С. Організаційно-педагогічні засади експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.06. К. 2008. 30 с.

3. Омельченко С.М. Соціокультурні засади менеджменту освіти. *Педагогіка і психологія*. 2002. №3. С.81–84.

КУЛІКОВА Тетяна,
практична психологиня
Центру дитячо-юнацької творчості
Бердянської міської ради
МАРТИНЕНКО Олена,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії та методики
навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ДИТЯЧИМ ХОРЕОГРАФІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ

Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їхніх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні.

Практичний психолог разом із педагогічними працівниками закладу позашкільної освіти бере участь у здійсненні навчально–виховної роботи, спрямованої на забезпечення всебічного особистісного розвитку здобувача освіти, збереження його повноцінного психічного здоров'я, і реалізує такі завдання: забезпечення можливості вільного і гармонійного розвитку дитини в умовах закладу; формування психологічної культури всіх учасників освітнього процесу, сприяння в оволодінні ними психологічних знань, умінь, навичок; організація професійної взаємодії між адміністрацією, педагогами закладу, батьками вихованців, іншими суб'єктами освітнього процесу; формування здатності дітей до життєтворчості – вміння ставити в житті власні усвідомлені цілі і досягати їх; сприяння адаптації дітей та учнівської молоді до нових умов навчання; виявлення рівня творчої обдарованості вихованців закладу, надання допомоги керівникам гуртків у розробленні програм індивідуальної роботи з обдарованими дітьми [1].

Психолог позашкільної установи активно співпрацює з керівником гуртка, здійснює діагностичну і консультативну допомогу, визначає проблемні питання у роботі з окремими дітьми, надає практичну допомогу. Головне – це підтримка успішного навчання дитини і комфортного її перебування в позашкільній установі.

Одним з видів діяльності психолога в ЗПО є психодіагностична робота, яка полягає у виявленні індивідуальних особливостей, здібностей і нахилів вихованця, його мотивації щодо вибору напряму навчально–творчої діяльності, визначенні готовності до навчання у творчому об'єднанні, можливостей щодо засвоєння навчальної програми. Під час проведення психодіагностики психолог

має визначити чи результативно реалізуються навчальні та виховні завдання окреслені в змісті навчальної програми гуртка, виявити причини і механізми порушень у розвитку та соціальній адаптації вихованців.

Мета публікації – навести приклади психодіагностичної роботи психолога Центру дитячої та юнацької творчості м. Бердянська з вихованцями Народного художнього ансамблю естрадного танцю «МарЛен».

Протягом останніх років на основі співпраці психолога ЦДЮТ Т. Кулікової та керівника ансамблю «МарЛен» О.Мартиненко було проведено ряд діагностувальних методик на різноманітні теми відповідно до рівня навчання дитини (початковий, основний, вищий): методика «Маски» (з'ясування настрою дитини під час її перебування в групі); методика «Мій настрій» (визначення емоційного стану дитини як показник перебігу адаптаційного процесу); методика «Кола» (дослідження креативності); методика «Оцінка психологічної атмосфери колективу»; методика оцінювання загальної обдарованості О. Савенкова; анкета професійних намірів старшокласників; тест креативності Торренса (для діагностики творчого мислення).

У цьому році нами було проведено он–лайн анкетування на одну з актуальних і важливих тем сьогодення «Тайм-мененжмент в житті людини». В анкетуванні взяли участь 50 респондентів. Серед них 40 % – молодша група, 26% – підготовча, 22 % – середня і 12 % – старша. З них, 52% опитаних планують свій день, 40% – інколи планують справи, а 8% – взагалі не планують свій день. 70% опитаних встигають зробити заплановані справи на день, 12 % – не встигають, 18 % – не визначились.

Перший крок до ефективної організації часу – це визначення власних поглиначів («пожирачів») часу, тобто тих чинників, які найбільшою мірою відбирають (поглинають) час і не приносять ніякої користі.

Поглиначами часу «марленівці» визначили такі: 44% – «плавання» в соціальних мережах; 32% – відволікання; 30% – перегляд телевізійних шоу, серіалів, фільмів; 20% – недостатня мотивація робити важливу справу; 18 %, – відкладання справ на потім, «завалений» письмовий стіл; 16% – нездатність сказати «ні»; 14% – телефонні дзвінки;12% – занадто комунікабельний, 8% – незаплановані гості; 10% – відсутність пріоритетів у справах, спроби дуже багато зробити за один раз; 8% – особиста неорганізованість та інші. Як бачимо, в лідерах діти називають 3 позиції: «плавання» в Інтернеті (соціальні мережі); постійні відволікання; перегляд ТВ–шоу, серіалів.

Не дивлячись на такі перепони, як поглиначі час, вихованцям ансамблю танцю «МарЛен» подобається займатись хореографією, про це свідчить 94 % відповідей респондентів: 44 % з них займаються хореографією від 4 до 6 годин на тиждень; 26% приділяють хореографії до 3х годин часу; 24 % біля 10 годин на тиждень; 6% більше 10 годин присвячують хореографії.

Також за допомогою он-лайн анкетування ми дослідили представниками яких хронотипів є вихованці ансамблю танцю «МарЛен». Найвідомішою є

класифікація хронотипів людини за Г. Хільдебрандтом, яка включає *три типи*: ранковий («жайворонок»), денний («голуб») і вечірній («сова»). За статистикою, близько 33% населення Землі є «совами», 16% – «жайворонками» і 51% – «голубами».

Таке дослідження було зроблено у зв'язку з тим, що саме біологічний ритм безпосередньо впливає на самопочуття і працездатність, а також на фізичну, інтелектуальну та емоційну активність людини. На це варто звертати увагу керівникам дитячих гуртків, батькам і вихованцям позашкільної освіти.

За допомогою питань про звичний час пробудження та засинання, самопочуття вранці та ввечері й низки подібних людина може визначити свій хронотип. За необхідності, його можна змінити на бажаний, якщо напрацювати у собі відповідні звички.

За даними анкетування, серед вихованців ансамблю «МарЛен» 36% представників «жайворонків», 54 % – «сов» і 10% «голубів». Після отримання даних, нами було донесено отриману інформацію до респондентів різних груп і наголошено на тому, які періоди для виконання важливих справ для них є самими продуктивними. Ми розповіли, що «жайворонок» – це людина, яка схильна прокидатися рано вранці і відходити до сну, як правило, до опівночі. Саме вранці, з раннього підйому до полудня, у жайворонків краще за все працює голова, найбільше бадьорості та енергії і вони встигають зробити дуже багато справ. «Сови» – це люди, які вважають за краще прокидатися ближче до середини дня (або пізніше) і засинати, як правило, після опівночі. Їх продуктивність активізується ближче до вечора. На відміну від решти людей, вони найменше піддаються паніці й можуть знайти вихід із критичних ситуацій. «Голуби» – це щось середнє між двома попередніми хронотипами. У «голубів» період денної активності рівномірно розподілений по всьому дню, без пікових моментів і сильних спадів [2].

Батькам вихованців ансамблю «МарЛен», які прийняли участь в анкетуванні також були озвучені результати. Психолог разом з керівником колективу наголосили на важливості формування у дитини основ тайм-менеджменту задля її успішності в навчанні і в подальшому самостійному житті і надали декілька рекомендацій з метою підвищення педагогічної обізнаності батьків з даного питання.

Результатами анкетування ми також поділилися з керівниками танцювальних гуртків Запорізької області під час ІІІ обласного семінару «Діалог актуальних дискурсів хореографічної освіти: теорія, методика, практика» (2021 р.). Зазначимо, що на кожному семінарі ми акцентуємо увагу на ефективності співпраці психолога і керівника танцювального гуртка. Так, на попередніх семінарах були оприлюднені результати анкетування, проведені в колективі «МарЛен» на теми «Проблеми навчання хореографії очима дітей» (2019 р.), «Он-лайн навчання хореографії очима дітей: за і проти» (2020 р.).

Отже, можемо зробити висновок, що робота практичного психолога і, зокрема, психологічна діагностика є важливою частиною у роботі з дитячим

хореографічним колективом і дає змогу наданню рекомендацій щодо розвитку тих чи інших здібностей дитини та подолання труднощів. Для успішного розвитку дитини в закладі позашкільної освіти має працювати злагоджена команда однодумців, яка чітко буде розподіляти свої обов'язки, визначати пріоритетні напрями роботи, орієнтуватися в професійних ситуаціях і працювати на покращення мікроклімату в колективі.

Список використаних джерел

1. Діяльність психологічної служби: методичні та етичні акценти. Методичний посібник / упоряд. К. М. Муліка. Полтава: ПОІППО, 2007. 156 с.

2. Дмитриев А. С. Ориентировка человека во времени (осознанная оценка коротких интервалов времени). *Успехи физиологических наук.* 1980. Т. 11, № 4. С. 47-67.

ЛІСІНА Лариса,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного
університету

ЖИТТЄВА ПРОГРАМА ЛЮДИНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Вимоги сучасного динамічного світу привели до переосмислення системи освіти у XXI столітті. Сьогодні Україна має низький індекс розвитку потенціалу людини (застосовується ООН для характеристики рівня розвиненості країни), тому що в ній не створено основних умов, які забезпечували б розвиток людського потенціалу. Один із базових принципів компетентності за концепцією ЮНЕСКО, - навчитися жити [4, с. 21]. Життєва компетентність розглядається як нова освітня стратегема, що спрямована на досягнення принципово нової мети освітнього процесу, яка відповідала б потребам часу [4, с. 5]. Педагогами переосмислено мету шкільної освіти в напрямі підготовки дітей до життєтворчості - спланованої самостійної діяльності та прийняття рішень при побудові власного життя [2, с. 98]. Життєтворчість як специфічний засіб побудови особистістю свого індивідуального життя вимагає розвитку в особистості якостей, які інтегруються в поняття «життєва компетентність» [4, с. 8].

Дослідження в галузі педагогічної соціології показують, що для старшокласників можливість проектування власного життя є потребою, хоча вони можуть не усвідомлювати цього. Вимоги суспільства та власні прагнення старшокласника утворюють суперечність, яка і є рушійною силою розвитку життєвої компетентності особистості, здатної до проектування власного життя. Таким чином, є попит на цілеспрямоване виховання компетентної особистості,

а «пропонується», в основному, «стихійна» соціалізація [2, с. 99].

Місія компетентнісно спрямованої освіти – сприяти становленню людини як суб'єкта і проектувальника життя, усвідомленню й програмування молодою людиною свого життєвого шляху [4, с. 23]. Тому, компоненти життєвої програми людини повинні стати обов'язковим елементом професійної діяльності кожного педагога, необхідною стратегією успішного виховання компетентної особистості.

Фундаментальні психолого-педагогічні дослідження проблеми програмування життя в різний час проводилися такими відомими вченими як Ананьєв Б.Г., Анастазі А., урлачук Л.Ф., Виготський Л.С., Коган Л.Н., Кон І.С., Леві В., Леонтьєв А.Н., Равен Д., Сохань Л.В., Столєтов В.Н., Фрейд З. та ін. Окремі аспекти цієї проблеми відображено в роботах А.І. Донцова, А.Г.Ковальова, Л.М. Мітіної, Г.М. Несена, В.А. Тихонович, Т.І. Ярошевського.

Разом із цим, варто зазначити, що в науковій літературі не визначена чітко структура життєвої програми людини, при дослідженні розглядався лише один її структурний компонент – мета (інші складові остались поза увагою дослідників). Психологи констатували важливість і необхідність програмування життя, але не надали доказів його необхідності. Що і зумовило вибір теми нашого дослідження, ***мета*** якого – розкрити сутність поняття й структуру життєвої програми людини.

У психологічній науці немає єдиного та загальноприйнятого визначення поняття «життєва програма людини». Так, З. Фрейд [10, с. 47] помітив, що життєва програма людини ґрунтується на двох видатних інстинктах природи – статевому і самозбереження, які підштовхують людину на планування свого життя. Розвиваючи ідею З.Фрейда про провідну роль підсвідомого в програмуванні життя, Е. Берн говорить про життєвий сценарій: «Сценарій – проява позасвідомої структури, яка визначає життя людини, змушуючи здійснювати ті чи інші вчинки» [1, с. 190]. Е. Берн зазначає, що план на майбутнє складається за сімейними інструкціями: в перші роки життя: поведінка й думки дитини програмуються матір'ю. Ця програма і формує первісний каркас сценарію, «первісний протокол» відносно того, ким бути людині. На думку Е. Берна, сценарій – позасвідоме програмування, і змінити батьківські настанови можна тільки на позасвідомому рівні [1, с. 369]. Підкреслимо, що ні З.Фрейд, ні Е. Берн не запропонували до розгляду структуру «життєвої програми» людини, виділивши з її компонентів лише мету і результат.

Протилежну точку зору на визначення поняття «життєва програма» людини і чинників, що впливають на неї, мають вітчизняні психологи.

М.В. Кирилова і Л.С. Сохань вважають, що «життєві програми становлять собою узагальнену ймовірнісну модель майбутнього життєвого шляху індивіда як певної цілісності» [8, с. 92]. Така програма зазначає загальний напрямок усієї життєдіяльності людини у відповідності з метою життя. Вона менш деталізована, чим життєвий план, в ній ставляться тільки головні цілі життя, а

конкретні засоби й етапи досягнення не розкриваються [5, с. 186]. Л.Н. Коган відмічає, що «життєва програма не розкриває життя людини у всій її складності і різноманітті. Вона задає лише основний напрямок, який не виключає інших, пов'язаних із нею життєвих відносин людини» [5, с. 106]. Ми не погоджуємось із точкою зору психологів, які вважають, що в життєвій програмі не розкриваються засоби досягнення мети. Нам ближче визначення А.Н. Леонтьєва життєвої програми «як системи засобів, цілей, мотивів, умов» [7, с. 147]. Також, важко прийняти розмежування життєвого плану і життєвої програми. За визначенням енциклопедичного словника: «програма – це план або розклад, що становить собою схему дії, проект, а також порядок його існування». Таким чином, життєва програма є системою життєвих планів, які можна розділити на стійкі, недостатньо стійкі і слабко виражені [7, с. 148].

І.С. Кон вважає, що життєвий план в точному розумінні цього слова виникає тільки тоді, коли предметом роздумів стає не тільки кінцевий результат, але і засоби його досягнення, шлях, яким людина має намір іти, й ті об'єктивні й суб'єктивні ресурси, які для цього потрібні [6, с. 190].

Л.С. Виготський розглядав життєву програму людини як «засіб цільової регуляції, як певну систему пристосування до навколишнього середовища» [3, с. 328]. Ми вважаємо, що навряд чи можна обмежувати життєву програму завданнями пристосування до середовища, а не активної його зміни.

А.І. Донцов у поняття «життєздійснення» включає життєвий план, життєві цілі, ціннісні орієнтири – функції регуляції життєвих виборів [4, с. 18].

Група київських психологів висунула наступне визначення життєвої програми: «Життєва програма особистості представляє відбиття минулого, дійсного і майбутнього, в їх діалектичній дійсності і наступності. Формування життєвої програми – процес творчий, пов'язаний з творчою реконструкцією відбиваного, отже, воно припускає достатньо високий рівень осмислення особистістю об'єктивної реальності і розвинену здатність до її творчого перетворення» [9, с. 240].

Ми під життєвою програмою розуміємо заздалегідь намічені, осмислені, залежні від цільової спрямованості етапи і результати діяльності людини, як теоретичної, так і практичної (у визначений інтервал часу).

Визначимо структуру життєвої програми людини як похідну структури діяльності, тому що життєва програма, її створення й реалізація є діяльністю. Зміст діяльності утворюють мотиви, цілі, умови, засоби, предмет і суб'єкт діяльності. Крім того, діяльність може бути охарактеризована і з боку свого дійового, маніпулятивного складу, що включає в себе дії, операції, прийоми. Дія – елемент діяльності, в процесі якої досягається конкретна усвідомлена мета, що не розкладається на більш прості; операція – засіб, за допомогою якого виконується дія в певних умовах; прийом – засіб виконання й реалізації діяльності [7, с. 26].

Ми виділяємо наступні структурні елементи життєвої програми: 1) цілі життєвої програми (суспільні й індивідуальні; реальні й фантастичні; головні і

підпорядковані); 2) засоби здійснення життєвої програми (дії, орієнтовані на досягнення, зміни; пристосування до норм, суспільних відносин, своєрідності інших людей; піклування про налагодження і підтримку соціальних контактів; акцептація ситуації); 3) умови виникнення життєвої програми і умови реалізації життєвої програми (соціальні, економічні, політичні, моральні; психічний і фізичний стан людини); 4) шляхи реалізації життєвої програми (залежать від спрямованості особистості, умов, мотивів).

Спираючись на результати наших експериментальних досліджень, хочемо зазначити, що не можна говорити про існування однієї життєвої програми у людини. Ці програми можуть бути не пов'язаними між собою, можуть знаходитися у підпорядкуванні одна одної, бути ієрархічною системою. Сенс розробки життєвої програми в тому, що людина замислюється над метою і сенсом життя, усвідомлює свої інтереси і потреби й намічає шляхи їх реального задоволення, зважаючи на умови реалізації, надавані можливості. В цьому випадку наочно виявляється ситуація вибору особистістю життєвих цілей, засобів і форм її життєдіяльності, розкривається картина мотивів, ціннісних орієнтацій, переваг і домагань.

Істотне значення при виборі життєвого шляху і формуванні життєвої програми має рівень психічної, інтелектуальної, моральної зрілості, який забезпечує вибір особистістю життєвих цілей і засобів, шляхів їх реалізації.

Динаміку розвитку особистості школяра, його підготовку до розробки життєвої програми має забезпечувати педагогічна підтримка вчителя. Ми пропонуємо такі кроки (інваріантний алгоритм діяльності учня) складання життєвої програми, які педагогу потрібно пройти з дітьми: 1) для досягнення бажаного потрібно почати з усвідомлення того, що з себе становить бажане; 2) необхідно продумати послідовність кроків до результату.

За результатами теоретичного і практичного дослідження ми прийшли до висновку, що усвідомлення життєвої програми людиною, процес її побудови і реалізації – необхідна умова цілісності її життєвого шляху, в якому об'єктивно проявляється активність і вибірковість особистості як суб'єкта життя. Використання компонентів життєвої програми людини, які ми виділили в результаті проведених досліджень – необхідна умова успішної діяльності педагога – вихователя.

Таким чином, спираючись на вищевикладене, основні концептуальні положення життєвої програми людини можна звести до наступних:

1. Дійсне усвідомлення життєвої програми, її структурних компонентів виявляється в 16 років, коли людина з певним запасом знань і досвіду ставить перед собою питання про своє майбутнє життя.

2. Учні середнього шкільного віку виділяють цілі життєвої програми, але не замислюються над засобами, шляхами, умовами їх реалізації.

3. Структуру життєвої програми людини, її елементи школярі не завжди усвідомлюють: за нашими дослідженнями цілі краще усвідомлюються старшокласниками, а щодо умов, засобів більшість учнів не замислюється.

4. Існує міцна кореляція між усвідомленням структурних компонентів життєвої програми людини і «щастям» (коли людина вважає себе щасливою) – позитивний зв'язок.

5. Існує кореляція між вірою в долю, тобто відмовою від участі в побудові власного життя і відчуттям «щастя» – негативний зв'язок.

6. Незнання структури життєвої програми людини, невміння реалізувати намічені цілі за допомогою усвідомлення і користування засобами, умовами життєвої програми людини ведуть до виникнення життєвих проблем – предмета діяльності вихователя.

7. При побудові життєвої програми людини провідну роль відіграють мислення, уява. При реалізації життєвої програми на перше місце виступають воля, здібності, характер.

8. Існують вікові особливості усвідомлення життєвої програми, її структури.

Ми розуміємо, що наша робота – це тільки початок дослідження життєвої програми людини, перший досвід на рівні старшокласників. Перспективу розвитку основних ідей дослідження ми вбачаємо в наступному: а) у розробці діагностики рівнів усвідомлення компонентів життєвої програми для різних вікових груп; б) у впровадженні технологій виховання з метою формування активної моделі життя у молоді; в) в проблемі освоєння суб'єктами виховання технологій соціального успіху.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Минск: Изд-во «Центр», 1993. 576 с.

2. Богдановська О.В. Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 98.

3. Выготский Л.С. Собр. соч.: Т. 3.: Проблемы развития психики. Москва : Педагогика, 1983. 369 с.

4. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник. / За ред.. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 260 с.

5. Коган Л.Н. Человек и его судьба. Москва : Мысль, 1988. 267 с.

6. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 256 с.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

8. Сохань Л.В., Кириллова М.В. О жизненной программе личности. *Психология.* 1992. №1. С. 92.

9. Стиль жизни личности: теоретические и методологические проблемы. / Л.В.Сохань, Е.И.Головаха, В.А.Тихонович и др. Киев : Наук. думка, 1982. 371 с.

10. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва : Просвещение, 1990. 448 с.

ЛУКАЩУК Світлана,
аспірантка Волинського національного університету ім. Лесі Українки, викладачка комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» фахового медичного коледжу

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

Використання Інтернету є відносно недавнім явищем у порівнянні з більшістю інших видів діяльності, які, як відомо, викликають звикання, і можуть призвести до залежності. Існує багато різних видів занять, які можуть включати «використання Інтернету», деякі з яких потенційно можуть бути пов'язані з різними розладами та залежностями (наприклад, азартні ігри в Інтернеті, порнографія та покупки). Використання мережі сприймається, як невід'ємний аспект процесів життєдіяльності сучасного індивіда, як професійного, так і домашнього, що передбачає складність діагностики проблематичності використання Інтернету особою, навіть якщо це займає багато годин кожного дня (час, який для більшості інших видів діяльності відразу розпізнається як симптом серйозної проблеми) [1, 351 – 354].

Розлад інтернет-залежності, характеризується нездатністю особи контролювати своє використання Інтернету, що в кінцевому підсумку може призвести до вираженого дистресу та функціональних порушень загального процесу онтогенезу особистості, таких як академічна успішність, соціальні взаємодії, професійні інтереси та поведінкові проблеми [2, 853 – 868]. Опис, що стосується інтернет-адикції, заснований на визначенні залежності від психоактивних речовин або патологічної залежності від психоактивних речовин, як-от заклопотаність, зміна настрою, толерантність, абстиненція, дистрес та функціональні порушення [2, 853 – 868].

У зв'язку зі стрімким зростанням кількості користувачів Інтернету вивчення механізмів формування залежної поведінки, привертає значну увагу психіатрів, педагогів та громадськості, та визначається як серйозна проблема психічного здоров'я в усьому світі [3, 237 – 244].

Дослідження, що присвячені вивченню особливостей формування інтернет-адикції вказують, що як і будь-яка поведінкова залежність, потреба надмірного використання Інтернету – має основу розладу головного мозку «s винагороду системи: виробництво хімічних речовин, в тому числі дофаміну впливів на рецептори в областях мозку, в тому числі черевної тегментальній області і мигдалині, створюючи позитивні відчуття і тим самим стимулюючи бажання повторити поведінку.

Через деякий час мозок пристосовується до присутності підвищеного рівня дофаміну, що вимагає від залежної особи брати участь у відповідній

поведінці зі все більшою частотою та інтенсивністю (тобто розвивається толерантність до поведінки), щоб підтримувати спочатку створені позитивні відчуття [3, 237 – 244].

L. Monacis, вказує, що припинення поведінки може призвести до прояву синдрому відміни, в той час як мозок перебудовується до початкового рівня дофаміну [2, 853 – 868].

Віртуальний світ, як складова світової мережі є наступним важливим механізмом формування інтернет-залежної поведінки, оскільки вони відмінні від усього простору тим, що не пропонують жодної кінцевої мети, а радше забезпечують середовище, в якому можна насолоджуватися альтернативним існуванням та особистим розвитком – часто є центром нав’язливої та/або компульсивної поведінки [5, 187 – 195].

З точки зору психоаналітичного вчення проблема інтернет-залежності пов'язана з питаннями особистих захисних механізмів, А. Фрейд розглядала захисні механізми не тільки як вроджені особливості, а й розширювала їх розуміння захисних механізмів, коли Его піддається надмірній активності потягів або афектів, які становлять для нього небезпеку – починає працювати захисний механізм [4, 3 – 13]. Тобто, при використанні захисних механізмів конфлікти не знімаються, але страх все одно зберігається. Спираючись на вчення А. Фрейд, М. Клейн запропонував таку класифікацію:

- розщеплення об'єкта,
- проективна, або самоідентифікація,
- відмова від психічної реальності
- претензія на абсолют, влада над об'єктом [17].

Відомий психоаналітик В. Райх зазначав, що вся структура характеру індивіда є єдиним захисним механізмом, а техніка захисту Его може одночасно служити і контролем над потягами, і як пристосування до навколишнього світу. Тобто прояви інтернет залежності, слугують механізмом захисту Его функцій, при неможливості самостійно впоратися з існуючою реальністю [4, 3 – 13].

Важливо відмітити, що чисельна кількість населення, зараз проводять значну частину часу в Інтернеті, оскільки вони покладаються на цей простір, для виконання своєї роботи – а лише у невеликої частини користувачів з’являються симптоми, які можуть вважатися залежністю. Це, як правило, підтримує точку зору тих, хто стверджує, що використання.

Як наслідок, серед медичних працівників та психологічних фахівців немає твердого консенсусу щодо того, наскільки інтернет-залежність повинна визнаватися як самостійний стан, не кажучи вже про встановлення узгодженої діагностичної бази. Таким чином, розуміння різних спеціалістів розладу інтернет-залежності, може відрізнятися від один від одного, і багато різних соціальних, культурних та особистих факторів можуть впливати на характер такого діагнозу [6, 267 – 272]. Однак D. Kardefelt-Winther вказує, що багато установ і організацій, які лікують залежність, досягають успіху завдяки комбінації широкого підходу до лікування поведінкової залежності в цілому та

спеціально розроблених, індивідуальних планів лікування, заснованих на ретельному аналізі конкретної ситуації та потреб окремого індивіда [1, 351 – 354].

Для розгляду проблеми інтернет-залежності були запропоновані різні стадії прогресу, в цілому вони можуть значно відрізнятися одна від одної. Було виявлено чотири основні етапи за K. Young:

- Початкове знайомство: сьогодні в розвиненому світі більшість осіб вперше стикаються з Інтернетом у молодому віці. Однак вплив певних видів діяльності, що формують звички, може статися в будь-якому віці (частіше, оскільки молоді люди здобувають незалежність від батьків у міру дорослішання). Ця первісна експозиція, ймовірно, викличе інтерес і бажання повторити досвід [3, 237 – 244].
- Поглиблене ознайомлення: особа може почати займатися цією діяльністю на регулярній основі, ознайомлюючись з відповідними платформами, термінологією та будь-якою субкультурою, що її оточує. Якщо потрібні фінансові витрати, вони можуть почати робити початкові інвестиції [3, 237 – 244].
- Зростаюча одержимість: діяльність набуває все більшого значення в особистісній діяльності, починає впливати на її графік з точки зору пропущених зобов'язань і нехтування відносинами, для продовження перебування в мережі. Особистість буде все більше заклопотана діяльністю, можливо, їй буде важко зосередитися на інших питаннях, і вона може почати проявляти потайну та/або оманливу поведінку, щоб приховати кількість часу – і, можливо, грошей, що витрачає в Інтернеті. Необхідність припинення контактів в просторі віртуального світу, на тривалий час може провокувати дратівливість і схвильованість, і перепади настрою. Також може порушуватися режим сну та харчування, що призводить до втоми та незначних когнітивних порушень [3, с. 237 – 244].
- Залежність: заняття цією діяльністю тепер є першочергово важливою для індивіда. Значимі стосунки можуть бути розірвані внаслідок повного нехтування ними та/або їх обману; професійна або академічна успішність може постраждати до того моменту, коли особа втратить роботу чи місце. Фізичне здоров'я може значно постраждати в результаті хронічного недосипання, нездорового харчування та недостатньої фізичної форми, в той час як цілий ряд супутніх психічних захворювань може проявлятися, включаючи депресію, тривогу та інші залежності [3, с. 237 – 244].

Отже, вплив комп'ютерних та Інтернет-технологій слід аналізувати з точки зору зміни загальнокультурних процесів, появи нових форм спілкування з метою зменшення їх впливу мережі на психічне здоров'я населення.

Список використаних джерел

1. D. Kardefelt-Winther. (2014). A conceptual and methodological critique

of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior,* 31, 351–354.

2. L. Monacis, V. De Palo, M. D. Griffiths, and M. Sinatra. (2017). Exploring individual differences in online addictions: The role of identity and attachment. *International Journal of Mental Health and Addiction,* 15, 853–868.

3. K. S. Young. (2001). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 1, 237–244.

4. П. А. Клейн, (1993). Критичний погляд на оборонні механізми. *Поняття оборони механізми в сучасній психології.* 1, 3–13.

5. R. Davis, (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior,* 17, 187–195.

6. N. A. Shapira, T. D. Goldsmith, P. E. Keck Jr., U. M. Khosla, and S. L. McElroy. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders,* 57, 267–272.

МАЛИХІН Андрій,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного
педагогічного університету

ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Важливого значення у фаховій підготовці майбутнього педагога набуває якість освітнього простору, і зокрема освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти.

Для розуміння сутності поняття «освітнє середовище» як складової сучасного освітнього простору ми маємо розглянути підходи науковців щодо його визначення. Цей науковий феномен став предметом дослідження багатьох науковців (О. Артюшкин, П. Атаманчук, Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, Н. Гонтаровська, Т. Гуркова, Б. Ельконін, С. Іванова, Н. Рибка, І. Римарєва, А. Самодрин, Е. Скибицький, В. Слободчиков, І. Фрумін, Т. Чернецька, А. Цимбалару, І. Шалаєв, Т. Шамова та ін.).

Вперше поняття освітнє середовище в науковий обіг було введено Б.Ельконіним і І.Фруміним [9] у 1993 році. С. Бондарєва [2] досліджуючи структурно-змістові і функціональні характеристики взаємодії суб'єктів освітнього простору, визначила єдиний освітній простір як особливе соціокультурне явище, вирішальним фактором структурування якого може бути взаємодія суб'єктів, які індивідуалізуються у своїх позиціях.

У своїх дослідженнях С. Іванова визначає освітній простір, як «об'єктний світ, сукупність об'єктів, що мають відношення до освіти об'єктів, що створюють і наповнюють цей простір, і одночасно предмет суб'єктної

діяльності, що складається у сприйнятті, діях, впливів суб'єктів на цей простір»[5, С.25].

О. Артюшкин та Е. Скибицький розглядають освітній простір як можливість, що дозволяє особистості задовольнити свої освітні потреби, вибрати в ньому індивідуальний маршрут для здобуття освіти на різних стадіях свого розвитку. Науковці вважають, що освітній простір повинен бути організований як сукупність освітніх систем, де кожній з них відповідає певне місце, яке обумовлене складовими і функціями самої освітньої системи та іншими факторами [8, с.187].

Дещо по іншому визначає А. Цимбалару сутність поняття «освітній простір». Науковець розглядає цей феномен як певну частку соціуму, де створено умови для розвитку особистості та можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу [10, с.43].

Дослідження літературних джерел дозволило встановити, що незважаючи на важливу роль, яку відіграє освітнє середовище в системі освітньої діяльності, це поняття ще не отримало єдиного тлумачення. В деяких дослідженнях воно розглядається як один із проявів соціального середовища, або просто акцентується увага на таких його складових як особистість суб'єктів освітньої діяльності, зовнішня сторона навчального процесу, емоційне забарвлення навчальної діяльності.

Зокрема, О. Романовський [7] вважає, що освітнє середовище - це сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається освітній процес, а також чинників, що можуть як сприяти, так і перешкоджати досягненню запланованих результатів.

На думку І. Римарєвої [6] освітнє середовище є складним поняттям, яке орієнтоване на індивідуально-особистісний аспект навчання при обов'язковій інтенції, тобто бажанні, меті, спрямованості свідомості, волі, почуттів на освіту. Вчена зауважує, освітнє середовище не однорідне для всіх індивідів. Науковець вважає, що одне й те ж середовище може бути освітнім для одних і нейтральним для інших. У зв'язку із цим, моделюючи індивідуальне предметне поле, необхідно домагатися адекватності бачення предметного поля групою індивідів, що сприяє створенню індивідуального освітнього середовища не суперечливого загальному освітньому середовищу.

Т.Шамова [11] визначає освітнє середовище як простір можливостей і вибору особистості. Таке середовище дозволяє здобувачам освіти відповісти для себе на питання «В ім'я чого навчатися?», «Чому навчатися?», «Як навчатися?», «З ким навчатися?», «Де навчатися?»

Відомий український науковець П. Атаманчук [1] дає визначення даному феномену, акцентуючи увагу на тому, що освітнє середовище - це сфера навчально-пізнавальної діяльності школяра (студента), що постійно розширюючись, вбирає в себе все більше багатство його, опосередкованих культурою, зв'язків з оточуючим світом.

Досліджуючи проблему співвідношення освітнього простору і освітнього середовища С.Іванова вказує, що «освітнє середовище – це оточення учасників

освітнього процесу в просторі освіти, що включає педагогічні умови, ситуації, систему взаємин між особами, які поєднані єдиною педагогічною і навчальною діяльністю» [5 ,с.25].

Н. Гонтаровська зазначає, що смисловим поняттям "освітнього середовища", є сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторовопредметному оточенні [3].

У дослідженнях закордонних науковців феномен «освітнє середовище» розглядається у значенні «ефективності школи» як соціальної системи – якості освітнього процесу, особливостей мікрокультури, емоційного клімату.

Основними характеристиками освітнього середовища є:

1.суб'єктність – наявність суб'єктів освітнього процесу;

2. діяльність – спільна діяльність суб'єктів середовища;

3. проєктність – здатність до створення нового середовища або відтворення основних рис наявного середовища у разі необхідності повторення і розповсюдження досвіду;

4. ситуативність – виникнення різноманітних ситуацій під впливом різних факторів;

5. формуючий вплив на суб'єктів діяльності;

5. невизначеність – здатність до постійних змін;

6. оцінність – можливість якісної оцінки середовища.

Використання у науковому обігу поняття «освітнє середовище» сприяє розвитку інноваційних процесів в системі вищої освіти, спрямовує пошук нових дидактичних підходів до здійснення якісної фахової підготовки майбутніх педагогів, до формування їх професійної компетентності.

Таким чином, освітнє середовище є дидактичним феноменом, що дозволяє вибудовувати дидактичне підґрунтя сучасного освітнього процесу з врахуванням багатогранності сучасного освітнього простору, нової ролі викладача ЗВО в процесі фахової освіти і його місця як творця освітнього середовища де вирішуються завдання формування особистості сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Атаманчук П.С.. Прогнозування фізичної освіти в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Збірник наукових праць Камянець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Методологічні принципи формування фізичних знань учнів і професійних якостей майбутніх учителів фізики та астрономії.* Камянець-Подільський: Камянець-Подільський державний університет, інформаційно-виконавчий відділ, 2003. Випуск IX. С. 11-13.

2. Бондырева С.К. Социокультурные основания развития единого образовательного пространства СНГ: структурно-содержательные и

функциональные характеристики взаимодействия субъектов. Москва, 1998.

3. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія. Київ: РВА «Дніпро-VAL», 2010. 623 с.

4. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок.* №4(171). 2019. С.114-118

5. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-v-poiskah-otlichiy/viewer(дата звернення 20.11.2021р.).

6. Римарева И.И. Человек в структуре образовательного пространства. *Психология и соционика межличностных отношений*. 2003. №1. С. 39-43.

7. Романовський О.Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти. *Педагогіка і психологія.* 2002. №3. С 98-100.

8. Скибицкий Э.Г., Артюшкин О.В. О соотношении понятий «информационнообразовательное пространство» и «информационно образовательная среда». *Сибирский педагогический журнал.* 2007. № 14. С. 186–196.

9. Фрумин И.Д., Эльконин Д.Б. Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления). *Вопросы психологии. 1993. №1. С.24.*

10. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал.* 2016. №1. С. 41–50.

11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва: Педагогика, 1982, 209с.

МАЛИХІН Володимир,
викладач педагогічного фахового коледжу комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИЙ ВИМІР

Виклики, що постають перед сучасною освітою, неможливо подолати, не виходячи за межі старих освітніх моделей, без освоєння і впровадження інноваційних форм освіти. З огляду на пандемію COVID-19, що зумовила унікальний збій у системі освіти за останні десятиліття, для України сьогодні актуальним є впровадження цифрових технологій що дозволяють не зупиняти навчальний процес, а безпечно та ефективно продовжувати його в

дистанційному або гібридному (змішаному) форматі. Ця ситуація повинна сприяти широкому введенню до освітньої практики програм формування цифрових компетенцій як здобувачів освіти, так і підвищення таких компетенцій у педагогів.

У Законі України «Про освіту» [4] зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей та компетентностей, що необхідні для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Досягнення цієї мети можливе через формування й розвиток певних ключових компетентностей, які б забезпечили людині особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя. Однією з десяти ключових компетентностей Нової української школи визначено інформаційно-цифрову, яка є необхідною для кожної людини сучасності в швидкому та ефективному опануванні новітніх технологій та застосуванні їх для власних потреб, в успішному просуванні в професійній діяльності [2].

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» інформаційно-цифрову компетентність визначено як впевнене, та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні, що передбачає навички безпеки та етику роботи з інформацією [2].

Проблему формування цифрової компетентності, ефективного використання інформаційних технологій у навчанні та підготовку майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами цифрових освітніх технологій, досліджувало багато українських та зарубіжних науковців: Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Співаковський. О. Спірін. В. Биков, О. Глазунова, М. Шишкіна та інші..

На сучасному етапі в освітньому просторі для опису навичок і компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій паралельно використовується низка понять, зокрема «цифрова компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «медіа-компетентність», «цифрова грамотність», «цифрова культура». Серед них найбільш уживаним є поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» як здатність людини застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в житті, навчанні та роботі, постійно й

автономно розвивати її. Сьогодні в дослідженнях українських науковців для інтеграції з міжнародним освітнім простором поширюється визначення «цифрова компетентність», наявність якої у фахівця передбачає вміння використовувати цифрові технології у професійній діяльності.

Існує чимало визначень цифрової компетентності. Так С. Прохорова у своєму дослідженні цифрову компетентність педагога трактує як здатність вчителя ефективно та результативно використовувати ІКТ у своїй педагогічній діяльності та задля свого професійного розвитку. До складових елементів цифрової компетентності вона відносить додаткові знання, уміння, навички та здатності: серед яких технічні навички роботи з ІКТ, здатність застосовувати вказані ресурси у навчально-виховному процесі та здатність планувати, аналізувати та керувати освітнім та виховним процесом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Педагог має критично оцінювати ресурси та повинен бути добре ознайомлений з соціально-етичними аспектами їх використання [6].

О. Спірін під інформаційною компетентністю розуміє здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей людини. [8]

На думку О. Співаковського, Л. Пєтухова, В. Коткова інформаційно-цифрова компетентність є однією з найважливіших складових професійної компетентності педагога. Автори розуміють інформаційно-цифрова компетентність як вміння, здатність і готовність вирішувати професійні завдання, використовуючи поширені в даній професійній галузі засоби ІКТ [7].

С. Скотт розглядає цифрову компетентність як здатність використовувати цифрові ресурси та інформаційні технології, розуміти та вміти критично оцінювати цифрові ресурси та контент, ефективно комунікувати [9]. Науковець виокремлює такі складові цифрової компетентності: інформаційна і медіа грамотність; онлайн комунікація; технічний та споживацький компоненти.

На основі ґрунтовного аналізу різних проектів та ініціатив А. Феррарі цифрову компетентність трактує як набір знань, умінь, які необхідні для використання інформаційних технологій та цифрових медіа для виконання завдань; розв’язання проблем; керування інформацією; співробітництва; спілкування; створення і поширення контенту; спільної діяльності та задоволення потреб [10].

В. Биков та М. Лещенко наголошують, що використання сучасних інформаційних технологій сприяє реалізації навчальної діяльності (формальної, неформальної та інформальної) на перетині двох світів: реального й віртуального [1]. Автори пропонують виокремити зміст нової галузі педагогічного знання − цифрової гуманістичної педагогіки.

З розвитком інформаційних технології та комп'ютерних мереж виникають нові можливості для збирання, обробки, об'єднання та зберігання даних, що призводить до трансформації концепцій довіри, безпеки та конфіденційності. Даний стан речей спричиняє проблеми, які пов'язані із ситуаціями втручання у приватне життя людини, знищення особистих або корпоративних даних, тому постає питання захисту цих даних у інформаційно-цифровому просторі.

Інформаційна безпека традиційно визначається [3; 5], як захист інформації від несанкціонованого доступу, розголошення, порушення, модифікації чи знищення. У Національній доктрині інформаційної безпеки України наголошується на важливість інформаційної безпеки як стану захищеності життєво важливих інтересів людини та громадян, суспільства і держави, шляхом запобігання завданню шкоди через неповноту та недостовірність поширюваної інформації, порушення цілісності та доступності інформації, несанкціонований обіг інформації з обмеженим доступом, а також через негативний інформаційно-психологічний вплив та умисне спричинення негативних наслідків через застосування інформаційних технологій [3].

Підсумовуючи, слід наголосити, що розвиток життєвих перспектив особистості в умовах освітніх трансформацій не можливий без опанування цифровими технологіями та інноваційними засобами навчання, що вимагає наявності у людини безпекових компетентностей.

Список використаних джерел

1. Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2016. № 4. С. 115-130.

2. *Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Шиян Р.* Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. С. 13.

3. Доктрина інформаційної безпеки України 25 лютого 2017, 00:02 № 47/2017. URL: https://mkip.gov.ua/ru/documents/100.html(дата звернення: 24.11.2021).

4. Закон про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII// Верховна рада України : офіційний веб-портал. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 24.11.2021).

5. Концепція інформаційної безпеки України. Osce.org, 2017. URL: \ http://www.osce.org/uk/fom/175056?download=true.v (дата звернення: 21.11.2021).

6. Прохорова С. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного*

університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2015. Вип. 4. С. 113-116.

7. Співаковський О. В, Пєтухова Л. Є., Коткова В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон : Айлант, 2012. 386с.

8. Спірін О. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2009. №5 (13). С23.

9. Scott C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *Education Research and Foresight*. Working Papers Series, Paris. no. 15 December 2015. URL: http://pichet-pinit.in.th/wp-content/uploads/2017/01/What-kind-of-pedagogies-for-the-21st-century.pdf(дата звернення: 20.11.2021).

10. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg: IPTS-JRC. 2011. URL: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf (дата звернення: 24.11.2021).

МАЛИЦЬКА Олена,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти
Бердянського державного
педагогічного університету

ТЕХНОЛОГІЇ ХУДОЖНЬОГО СИНТЕЗУ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стрімке зростання обсягу інформації в сучасному світі та зміна специфіки та характеру знань вимагає адаптації менталітету сучасної людини, оскільки «…великий розрив між менталітетом дійових осіб і внутрішніми потребами розвитку того чи іншого типу суспільства завжди супроводжує падіння цивілізації» (Клепко, 2014).

Інформація в сучасному суспільстві є універсумом, що дозволяє осягати навколишню дійсність в контексті глобалізаційних процесів, оскільки стрімко набуває трансдисциплінарних рис. Виявлення та встановлення взаємозв'язків, асоціацій між різними, а іноді й полярними явищами сучасності є засобом упорядкувати нові знання на основі інтеграції, синтезу, синергії. Економічна, політична та соціальна сфери суспільства глобалізуються на основі уніфікації, духовна сфера – на принципах інтеграції, що зумовлено її специфікою. Синтез передбачає не тільки взаємодію різних аспектів художньої культури, але й їх інтеграцію із науковими або технологічними процесами та й взагалі «нехудожніми» явищами.

Трансформації в сфері художньої культури під впливом процесів глобалізації в постмодерному суспільстві викликають зміни і в сучасній мистецькій освіті, зокрема художньо-естетичному розвитку майбутнього вчителя початкової школи: вона має відтворювати усі аспекти нової специфіки художньої творчості. Формування загальнокультурних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи має бути спрямоване на цілісне оволодіння соціальними, моральними, психологічними, естетичними складовими мистецтва, що буде сприяти виникненню нових культурних феноменів як творчих проявів його особистості.

Використання потенціалу художнього синтезу в мистецькій освіті майбутнього вчителя початкової школи вимагає відповідної освітньої технології. Її ключовими векторами у педагогічному ЗВО є:

- вибір базової концепції, яка має ґрунтуватися на науковому підході до цілісного сприймання явищ сучасного культурного процесу;
- наявність системи сенсів, які складають модель цілісної художньої картини сучасного світу;
- специфічний спосіб відбору та структурування навчального матеріалу, який має бути спрямований на створення цілісного дослідницького образу художньої картини світу.

Компетенціями, які будуть сприяти цілісному осягненню майбутніми вчителями навколишнього світу в контексті художнього синтезу, є:

- вміння сприймати, аналізувати та усвідомлювати сучасні художні явища, використовувати ці знання при виконанні навчальних, творчих, професійних завдань;
- здатності до концептуальної активності, яка базується на художній картині світу;
- готовність до власної творчої діяльності (Малицька, 2020).

Список використаних джерел

1. Данільян О. Г., Дзьобань О. П. Глобалізація культури : протиріччя та тенденції розвитку. URL :https://docplayer.net/71871724-Globalizaciya-kulturi-protirichchya-ta-tendenciyi-rozvitku.html (дата звернення : 11.10.2021).
2. Клепко С. Ф. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти.* № 1 (3), 2006. С. 13-23.
3. Малицька О. В. Реалізація стратегії інтермедіальності в мистецькій освіті майбутнього вчителя : методологічні підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук: зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Вип. № 33,* С. 238-242. URL : http://www.aphn-journal.in.ua/archive/33_2020/part_2/39.pdf (дата звернення : 11.10.2021).
4. Традиційна культура в умовах глобалізації : синергія традиції та

інновації. Матеріали науково-практичної конференції (21-22 червня 2019 року). Харків : Друкарня Мадрид. 2019. 398 с. URL : https://www.cultura.kh.ua/images/documents/traditcina_kultura_2019.pdf (дата звернення : 12.10.2021).

МАРТИНЕНКО Олена,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії та методики
навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного
педагогічного університету

СОЦІАЛЬНО-МИСТЕЦЬКІ ПРОЄКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМУ: БІНАРНИЙ ПІДХІД

У час стрімких освітніх перетворень задля вирішення актуальних освітніх завдань відбувається пошук цікавих та результативних форм навчання: навчання в неформальних умовах (музеї, кіно, театр, інші громадські заклади, підприємства, установи, організації), навчання через аргументацію, випадкове навчання, контекстне навчання, навчання через науку, діалогове навчання та ін.

Науково-педагогічним складом кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету в освітній процес активно впроваджуються бінарні форми навчання (лекції, практичні заняття, самостійна робота).

У різні часи поняття «бінарність в освіті» розглядали Ю. Ананченко, А. Алексюк, С. Базиль, М. Верзилін, Н. Вороніна, С. Новописьменний та ін. Класифікація бінарних методів була започаткована у 20-х рр. XX ст. А. Пінкевичем. У її основу автор поклав різні шляхи оволодіння навчальним матеріалом (догматичний, ілюстративний, евристичний, дослідницький) і різні форми організації освітнього процесу (класні заняття, лабораторна робота, екскурсія, виробнича діяльність) [2].

Досліджуючи проблематику бінарного навчання, автори приділяють увагу бінарним заняттям під якими розуміють нестандартну форму навчання для реалізації міжпредметних зав’язків, яка побудована на взаємодії двох педагогів і яка впливає на творчий процес студентів (С. Базиль, С. Новописьменний, Ю. Ананченко, Н. Вороніна). Н. Кононец підкреслює, що «ефективність бінарних занять залежить від правильного виділення міжпредметних об’єктів за допомогою аналізу навчальних програм; раціонально організованої спільної роботи обох викладачів (вивчення літератури, взаємне консультування, складання спільного плану заняття, визначення глибини та об’єму розкриття навчального матеріалу, послідовності його вивчення, вибір методів та засобів навчання); узгодженості дій викладачів і студентів під час заняття» [1, с. 85].

У нашому розумінні, бінарний підхід полягає у взаємодії різних суб'єктів освітнього процесу та соціальної сфери: «викладач – викладач», «викладач – фахівець-практик», «здобувач вищої освіти – фахівець-практик», «здобувач вищої освіти – глядач», «здобувач хореографічної освіти – здобувач психологічної освіти» та ін.

Мета публікації – навести приклади бінарної творчої взаємодії різних суб'єктів освітнього процесу двох спеціальностей «Психологія» та «Хореографія» в процесі створення мистецьких проєктів.

Мистецькі проєкти приваблюють своєю видовищністю, змушують думати над проблемами сьогодення, формують особистісну соціальну позицію людини. Однією з цікавих мистецьких форм є перформанс, який не потребує сценічного простору і передбачає розігрування дії в будь-якому місці (парк, музей, глядацька зала, кафе тощо), може включати діалоги, вокалізацію, роботу з простором, глядачем, атрибутом тощо. Перфомери, як правило, розкривають актуальні суспільні теми (пропаганда здорового способу життя, боротьба проти наркоманії, СНІДу та насильства, сирітство, чисте довкілля, залежність від гаджетів тощо).

У 2019 році викладацьким складом спеціальності «Хореографія» було ініційовано проведення спектаклю-перформансу для батьків освітніх установ міста Бердянська (дошкільних, шкільних, позашкільних) з метою надання їм інформації про причини та шляхи вирішення конфліктних ситуацій між батьками та дітьми в різні вікові періоди. Актуальність вибору теми пояснювалась тим, що в Україні останнім часом спостерігається значне збільшення проблемних сімей, що призводить до соціально-психологічної та педагогічної дезадаптації дитини. У багатьох батьків проявляється зниження відповідальності, у них «атрофується» гуманне ставлення до дітей, спостерігається серйозний дефіцит уваги і поваги до дитини.

Окреслена проблематика сприяла виробленню рішення про створення спектаклю-перформансу «Королівство кривих дзеркал», в якому хореографи мали взяти на себе танцювальну частину дійства, а психологи – пізнавально-консультативну. Завдання проєкту передбачали: розширення педагогічних знання батьків про вікові особливості дітей та кризові періоди кожного віку; надання інформації про причини виникнення конфліктних ситуацій між батьками та дітьми в різні вікові періоди та визначення шляхів їх попередження; спонукання глядача (дітей, батьків) до рефлексії власних сімейних відносин, надання можливості свідомо проєктувати позитивні ситуації попередження (вирішення) конфлікту.

Творчу частину заходу виконували здобувачі вищої освіти спеціальності «Хореографія» БДПУ та учасники різних вікових груп Народного художнього ансамблю естрадного танцю «МарЛен» Центру дитячої та юнацької творчості м. Бердянська. В проєкті прийняли участь понад 150 осіб віком від 4-50 років. Захід тривав 80 хвилин і проходив в міському палаці культури ім. Тараса Шевченка. Елементи перформансу надавали можливість глядачу вкладати в

дійство, яке відбувався перед ним на сцені та в глядацькій залі власний зміст чи наповненість, домислювати свою історію чи наділяти героїв певними якостями та рисами.

Сценарний план спектаклю було підпорядковано ідейно-тематичній основі постановки і основному задуму балетмейстера, завідувача кафедри ТМНМД БДПУ, керівника ансамблю «МарЛен», заслуженій працівниці культури України О. Мартиненко. В експозиції презентувалася окреслена тема – конфлікт між батьками та дітьми різного віку. На сцені вісім пар – це мами і діти різного віку... Непорозуміння під час розмови, призводить до виникнення конфліктної ситуації. В основі текстових реплік виконавців було покладено реальні діалоги батьків та дітей під час виникнення конфлікту і примирення, які були зібрані шляхом анкетування в різних вікових групах учасників ансамблю.

У зав'язці з'являється зріла жінка, яка розгойдує старий ліхтар, як символ давньої проблеми людства... і поступово ставить між кожною парою великий макет дзеркала, який служить основним реквізитом протягом спектаклю. Розвиток дії включає презентацію кожного вікового періоду, особливості поведінки дітей, роль провідної діяльності тощо. Після виникнення в кожному періоді конфлікту, обов'язково з'являється жінка, яка дає поради щодо його вирішення. Основним лейтмотивом є тема любові і довіри матері до дитини.

Кульмінаційним моментом спектаклю став виступ доцентів кафедри психології БДПУ, які не порушуючи сценарного плану вели на сцені дискурс з глядачем, коментували відеофрагменти конфліктів між батьками і дітьми, надавали рекомендації щодо їх вирішення.

Спектакль не мав закінчення… на екрані була презентація сімейних фото, які завчасно надали учасники колективу, на сцену піднімалися батьки, цілуючи маленьких учасників, до зали йшли учасники підліткового та юнацького віку, які мали сказати своїм батькам слова вдячності або пробачення…. Все відбувалося так, як на той час підказувало серце [4]. Після проведення спектаклю всі бажаючі могли відповісти на анкету за посиланням [5]. Результати анкети підтвердили актуальність, пізнавальну значущість і результативність донесення основної думки мистецького проєкту.

Наступним цікавим результатом творчої взаємодії хореографів і психологів став перформанс пізнавального характеру «Крихкий стан» (2020 рік), який передбачав співпрацю здобувачів вищої освіти. Ініціаторами і організаторами виступили магістри спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) Ю. Ярошенко і В. Кривунь, які в рамках проходження виробничої практики окреслили і реалізували завдання – розширити знання студентів-хореографів про типи темпераменту. Консультативну допомогу здійснювала волонтер навчальної психолого-консультативної лабораторії БДПУ Д. Куньо.

Місцем для проведення було обрано паркову зону у студмістечку Університету за прикладом проведення уроків під відкритим небом відомого українського педагога В. Сухомлинського.

На початку заходу учасникам було запропоновано виконання вправи на

довіру. У парку звучала спокійна мелодія наповнена звуками дощу, вітру, води, співом птахів та шелестом листя. Учасників зустрічали організатори проєкту і їх помічники, які мовою жестів пропонували зав'язати очі і неспішно супроводжували в парк. Мета вправи була спрямована на психологічне перезавантаження людини і полягала в зануренні учасників в атмосферу осіннього лісу, відчутті запахів, передачі емоційного стану через контакт з різними людьми та предметами. В контактних вправах помічники використовували яблука, воду, листя, папір, кисть для макіяжу, масажний ролик, дерева тощо.

По закінченні вправи пов'язки з очей були зняті і перед учасниками відкрилась панорамна картина – чотири дівчини в однакових костюмах, але в різних позах і з різними емоціями застигли в контакті з великими металевими кубами. Сприйняттю побаченого допомогли слова психолога, яка повідомила, що всі присутні можуть ознайомитися з типами темпераменту людини і віднести себе до того чи іншого типу.

Представлення кожного типу темпераменту супроводжувалося сольною імпровізацією танцівника та словесними коментарями психолога. Глядачі могли спостерігати за характерними рухами, мімікою, особливістю роботи з предметом (куб), який передавав відношення людини до соціуму.

Після отримання наочно-словесної інформації психолог запропонувала глядачам віднести себе до того чи іншого типу темпераменту і зайняти місце у відповідній локації. Далі було проведено тренінг «Примір на себе!», де кожен представник того чи іншого типу темпераменту пропонував учасникам повторити «light рух», який влучно характеризує певний тип. Учасники поступово мінялися місцями, «приміряючи» на себе той чи інший типаж темпераменту, могли відповісти на питання: «Подумайте, як ви почуваєтеся у цій ролі?»; «Чи комфортно Вам повторювати рухи?», «Що вам подобається?»; «Чого вам хочеться зараз найбільше?» або задати психологу свої.

Спільна творчість підштовхнула учасників зазирнути у своє внутрішнє «Я», прийняти свої індивідуальні особливості та намагатися шукати оптимальні шляхи вирішення внутрішніх проблем із собою та оточуючими але насамперед, в своїй майбутній професійній діяльності [3].

У вересні 2021 року в рамках проєкту «TATOhub Бердянськ» було проведено танцювальний флешмоб дітей з батьками. Активізація роботи психологами БДПУ з татами міста порушила одну з важливих проблем сімейного виховання, а саме активізацію ролі батька у вихованні дитини. Даний проєкт передбачав чотирьохбічну бінарну взаємодію – «викладачі-психологи», «викладачі-хореографи», «діти молодшого віку», «батьки дітей (татусі)». Результатом став публічний виступ батьків і дітей на Приморській площі міста.

Отже, пошук нестандартних, креативних, результативних форм навчання в ЗВО сприятиме вирішенню багатьох актуальних освітніх задач, досягненню результатів якісної фахової підготовки здобувачів вищої освіти, професійному вдосконаленню науково-педагогічних працівників, отриманню роботодавцями

спеціалістів, орієнтованих на виконання сучасних освітніх потреб і мистецьких запитів.

Список використаних джерел

1. Кононец Н. Бінарне заняття як форма ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя № 9 (Ч. 1), 2014*: http://surl.li/acyei.
2. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Каравела, 2007. 330 с.
3. Творчо-пізнавальний проєкт «Крихкий стан»: https://www.youtube.com/watch?v=pY8Z2SvcPN0 (дата звернення: 21.11.2021).
4. «Королівство розбитих дзеркал»/ МарЛен: https://www.youtube.com/watch?v=etnP1hxbbr4 (дата звернення: 21.11.2021).
5. Гугл-анкета «Відгук на спектакль»: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScjpeOz5dsst_eSenDF8RBDopW6S056CHnGY3GI_PZjqUs3tQ/viewform?usp=sf_link.

НАЗАРЕВИЧ Вікторія,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри вікової та
педагогічної психології Рівненського
державного гуманітарного університету

МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ОСТРАКІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ІНДИВІДА

Інтолерантність до індивідів з інклюзивними проявами, що існує в суспільстві, має свої культурно-історичні витоки. Внаслідок взаємодії між людьми різних національностей, конфесій, професійних спрямувань, певних фізичних особливостей склались певні відносини та сформувались стереотипи, які зумовили схематичне, спрощене сприйняття представників різних груп інклюзивного спрямування.

На основі специфіки ідентичності формується толерантне чи інтолерантне ставлення до виразників різних груп, зокрема до людей з обмеженими фізичними можливостями. Якщо такі особи сприймаються як чужі, як представники іншої соціальної групи, до них часто виникають остракізовані прояви. Їх не приймають, сприймають як неповноцінних, наділяють негативними якостями, що є ознаками гандикапізму.

Остракізація є феноменом, що здійснює негативний вплив на суспільні відносини, призводить до погіршення соціальної ситуації як у міжособистісних стосунках, в освітньому просторі, так і в соціумі загалом. Вона провокує зростання напруженості, появу конфліктів, що можуть набувати національних масштабів.

Найбільш небезпечним проявом цього феномена є агресія щодо інвалідів, яка спрямована на завдання шкоди, провокацію негативних емоційних станів, а в крайніх випадках – на знищення іншого індивіда або групи [5, 71 – 75].

Зазначений феномен визначається як виключення, поодинці чи ізольовано, іноді з явними проявами неприязні до індивідів. Як правило, маніпуляція виключенням відбувається або після взаємодії та відокремлення від інших, або як гіпотетичний наслідок у майбутньому. Відмова зазвичай відбувається після взаємодії та ізоляції [7, 830 – 845].

Остракізація індивідів з особливими потребами може виявлятись у пасивній чи активній формі. Пасивна – полягає в негативному ставленні до інвалідів, небажанні спілкуватися та взаємодіяти з ними. Активна форма виявляється у відкритих проявах агресії, таких як цькування, приниження, переслідування [6, 48 – 55].

У контексті вивчення вказаної теми, важливо наголосити на ознаках соціальної ізоляції в освітньому середовищі для можливості попередження розвитку цього явища та вчасного психологічного втручання:

• пригнічений емоційний стан індивіда під час навчального процесу або після перебування в академічній групі;
• потайливість, сором’язливість, тенденція до замовчування свого особистого життя [4, 71 – 75];
• відхід від спілкування з сім’єю, друзями та спільної діяльності;
• уникання особою групових зборів;
• різкі зміни в настрої, поведінці, сні або апетиті;
• уникання дискусій про університет або інше освітнє середовище [4, 71 – 75].

Наступним важливим аспектом під час дослідження цієї теми були причини соціального неприйняття осіб з особливими потребами. Майже всі ці чинники зосереджені навколо питання про те, як вони впливають на здатність індивіда брати участь в житті суспільства, та проблем ідентифікації себе з індивідами певної категорії – сприйняття осіб інклюзистів як феноменологічної групи «іншого» [3, 40 – 44]. Причина цього підходу полягає в механізмі страху «іншого» як прояву самозахисту (див. рис. 1).

Рис. 1. Механізм формування тенденцій остракізації інклюзивного індивіда.

Підтверджує таке спрямування й О. Леонтьєв, вказуючи на безпідставність ставлення до «чужого» як до ворога. Він стверджує, що саме емоційний відгук на появу в свідомості категорії «чужого» актуалізує образ ворога, який накладається на його носія. У такий спосіб підкреслюється, що реальна поведінка чужинця практично не впливає на когніції, які вибудовуються в свідомості людини, яка його сприймає, тобто негативне ставлення до «чужого» є безпідставним та упередженим, однак конструкти, що переважають в цей момент, не дозволяють це усвідомити [2, 101 – 104].

Також, у межах розробленої проблеми можна вказати на низку позитивних наслідків включень, які впливають як на осіб з особливими потребами, так і на інших учасників освітнього простору. Дослідження показали позитивні ефекти для дітей з обмеженими можливостями в таких сферах, як досягнення мети індивідуальної освітньої програми, поліпшення комунікативних та соціальних навичок, збільшення позитивних взаємодій з однолітками, освітніх результатів та коригування після школи [7, 830 – 845]. Позитивні наслідки для дітей-інвалідів включають розвиток позитивного ставлення та сприйняття людей з інвалідністю та підвищення соціального статусу серед однолітків, які не мають інвалідності. Стаючи менш дискримінаційними, учасники без вад, які навчаються в інклюзивних класах, також швидше розвивають комунікативні та лідерські навички.

Було проведено кілька досліджень щодо наслідків включення інклюзивних осіб до загальноосвітніх класів. Дослідження з питань інклюзії порівнювало інтегрованих та сегрегованих (лише спеціальна освіта) учнів дошкільних закладів і встановило, що інтегровані індивіди прогресували у розвитку соціальних навичок, тоді як сегреговані діти регресували [4, 93 – 99].

Ще одне дослідження демонструє вплив на включення в 2-5 класи. Зокрема, було встановлено, що студенти із специфічними вадами навчання досягли певних успіхів у навчанні та афективному темпі, у порівнянні з темпом нормальних успішних учнів. Студенти із специфічними порушеннями навчання також продемонстрували покращення самооцінки, а в деяких випадках і покращення мотивації [1, 74 – 77].

Також дослідження типової аудиторії інклюзії віком від 7 до 11 років показують, як підтримка однолітків в інклюзивному класі може привести до позитивних наслідків для дітей з аутизмом. Зокрема, ровесники навчались техніці втручання, щоб допомогти своїм однокласникам-аутистам залишатися зосередженими та виконувати завдання. Дослідження показало, що використання однолітків для втручання, замість вчителів, у класі допомогло студентам з аутизмом значно зменшити поведінку, яка не відповідає завданням. Це також показало, що типові студенти приймали інклюзивну особу з аутизмом як до, так і після введення методів втручання [2, 101 – 104].

Дотримання принципів ведення інклюзивних осіб в освітньому просторі та забезпечення системного супроводу всього освітянського процесу дають змогу формувати тенденції до толерантного сприйняття «іншого», індивідуальних особистісних проявів та, як наслідок, мінімізації проявів

остракізму як в інклюзивному просторі, так і закладах освіти без спеціалізованих класів [3, 40 – 44].

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Досуг как форма социокультурной реабилитации инвалидов. *Отечественный журнал социальной работы*. 2009, №1, С. 74–77.
2. Баталов А. С. Использование инклюзивных педагогических технологий в диагностике речевого развития учащихся начальных классов. *Начальная школа.* 2010. №.1. 101–104.
3. Буторина О. Г. Об опыте воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Воспитание школьников.* 2010. №*7,* С.40–44.
4. Голиков Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными нуждами в условиях массовой школы: дети-инвалиды в общеобразовательной школе. *Педагогическая техника.* 2006. № 6, С.93 – 99.
5. Домбровская А. Ю. Социальная адаптация инвалидов. *Социологические исследования,* 2011, №11. С. 71–75.
6. Кирилюк О. М. Социологический анализ системы реабилитации инвалидов. *Отечественный журнал социальной работы,* 2008. №4. С. 48–55.
7. Наккен К., Хаутен Е.. Дорослі з легкими інтелектуальними вадами: Чи можна покращити здатність до розуміння читання. *Журнал досліджень інтелектуальної вади* 2007. №51. С. 830–845.

РОМАНЮК Володимир,
кандидат біологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету

ЖИТТЄВА ПЕРСПЕКТИВА ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Сократ: Пізнай самого себе.
Григорій Сковорода: Усі люди – різні.

Життєві перспективи людини та особистості реалізуються через їх біологічний і соціальний потенціал, насамперед, у функціональній шкалі «задатки – здібності». Реалізація біологічного і соціального потенціалу відбувається у часовому вимірі «минуле – сьогодення – майбутнє» та у відповідному просторі діяльності, у т.ч. у навчальному просторі – середня школа, коледж, університет.

Теоретична і практична проблема – етапи і умови, методи і механізми

корекції життєвих перспектив із врахуванням вікових і статевих, а також кризових періодів розвитку особистості. При цьому одним із основних етапів визначення життєвих перспектив особистості – період навчання у старших класах з їх відповідною професійною спрямованістю, у т.ч. визначення типу майбутньої професії (за методикою Євгена Клімова): схильність до професії у системі «людина – техніка»; схильність до професії у системі «людина – людина»; схильність до професії у системі «людина – природа»; схильність до професії у системі «людина – художній образ»; схильність до професії у системі «людина – знакові системи».

Відповідна системна і професійно орієнтована робота батьків, педагогів і психологів, а також професійна самовизначеність учнівської молоді повинна враховувати біологічні основи психологічної індивідуальності особистості, у т.ч. особливості конституції (соматотипу), особливості сенсорних систем, особливості центральної нервової системи і автономної нервової системи, особливості співвідношення сигнальних систем, особливості функціональної спеціалізації півкуль головного мозку, особливості темпераменту, а також особливості емоційної, вольової і когнітивної сфери особистості.

Окрім того, роботу щодо професійної самовизначеності особистості доцільно проводити на перших і четвертих курсах університетів серед студентської молоді з ймовірною корекцією їх життєвих перспектив. Актуальність відповідних досліджень підтверджується негативною соціальною статистикою щодо безробіття серед випускників університетів або їх діяльністю поза професійною освітою.

У цілому постає питання щодо розробки нових та ефективних міждисциплінарних методів визначення професійної спрямованості як складової життєвих перспектив особистості у різні вікові періоди, у т.ч. в умовах середньої та вищої школи. При цьому відповідний професійно орієнтований психофізіологічний портрет особистості повинен враховувати стан її фізичного і психічного здоров'я у різних умовах діяльності, у т.ч. тривожність і стресостійкість особистості, а також функціональні резерви організму людини – морфологічні, фізіологічні та психологічні резерви.

Окрім того, розробку та впровадження професійно орієнтованих і психофізіологічно спрямованих тестів і опитувальників доцільно поєднувати із біографічними методами та методами каузометрії щодо визначення та корекції життєвих перспектив особистості у відповідному природному і соціальному середовищі існування

Рушійною силою поведінки людини є потреби – біологічні, соціальні (альтруїстичні та егоїстичні) та ідеальні; у цілому – матеріальні та духовні потреби. У сучасному глобалізованому світі домінують матеріальні потреби у руслі гасла «Будь успішним / Будь успішною». При цьому бути альтруїстичним і емпатійним, добрим і щедрим – на периферії сучасного соціального розвитку та системи навчання і виховання особистості. Таким чином, життєві перспективи особистості доцільно поєднувати із відповідною ієрархією потреб у певні

періоди її розвитку і діяльності, а також професійного становлення і професійного зростання.

Згідно Григорія Сковороди, українського Сократа, людина справді щаслива у спорідненій діяльності (у «сродній» праці) та реалізує себе через фізичну або розумову працю. При цьому Григорій Сковорода окремо виділяє спорідненість до праці землероба (феномен селянина – творця матеріальних і духовних цінностей) та спорідненість до військової праці (феномен воїна – захисника матеріальних і духовних цінностей). Формула щастя Григорія Сковороди – пізнати та знайти себе у спорідненій діяльності за різними або індивідуальними природними задатками і здібностями. У руслі філософії Григорія Сковороди життєві орієнтири та життєві перспективи особистості можна визначити наступним чином: «Будь працеспоріднений і щасливий / Будь працеспоріднена і щаслива» або «Будь діяльноспоріднений і щасливий / Будь діяльноспоріднена і щаслива». У свою чергу, спорідненість щодо професійної діяльності з високою ймовірністю має позитивно впливати на складові фізичного і психічного здоров'я особистості у відповідному середовищі існування.

Онтогенетичний розвиток особистості повинен враховувати її філогенетичні складові, у т.ч. ментальні та архетипічні особливості. Еволюційний фундамент української нації – філософія серця, яка включає благоговіння щодо матері, надмірну емоційність, високу працелюбність і працездатність, особливий гумор, поміркованість у думках і діях, низьку агресивність або реактивну агресивність (агресивність за необхідності), заглибленість у власні думки та емоції (потреба самоспостереження), цінність сім'ї і родини (необхідність «малого гурту»), схильність до творчості, волелюбність, довірливість, сором'язливість, вразливість, терпеливість, саморганізованість, індивідуалізм, пантеїзм тощо. Ідеал життя українців творчо узагальнив Тарас Шевченко як геній слова і геній образу у поезії «Садок вишневий коло хати» (1847 р.) – це власний і безпечний простір поза межами часу для розвитку і діяльності у гармонії з людьми і природою:

«Садок вишневий коло хати, / Хрущі над вишнями гудуть, / Плугатарі з плугами йдуть, / Співають ідучи дівчата, / А матері вечерять ждуть. // Сім'я вечеря коло хати, / Вечірня зіронька встає. / Дочка вечерять подає, / А мати хоче научати, Так соловейко не дає. // Поклала мати коло хати Маленьких діточок своїх; / Сама заснула коло їх. / Затихло все, тілько дівчата / Та соловейко не затих».

У кожного – своє прочитання і своє розуміння думок і образів світлої поезії від геніальної людини і особистості; поезії фенотипічної і онтогенетичної; поезії символічної і архетипічної; поезії емоційної та інтелектуальної; поезії мікрокосмосу і макрокосмосу; поезії, насиченої позитивною енергією і діяльністю, любов'ю і творчістю. У кожного – свій шлях до професійного становлення і професійного зростання у просторі життєвих перспектив людини і особистості. При цьому, основне завдання – вчасно зрозуміти себе (прочитати власну мову тіла і душі) та, за необхідності, вчасно

допомогти собі на різних етапах життя із залученням фахівців біології, психології, педагогіки.

Список використаних джерел

1. Денисов В.Г. Человек, твои психофизиологические возможности. В.Г Денисов, А.В. Скрипец, В.Ф. Онищенко. Киев : Здоровья, 1980. 142 с. (Серія «Людина. Суспільство. Прогрес»).

2.Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. В.Д. Небылицын. Москва : Наука, 1976. 336 с.

3. Пекеліс Віктор. Як знайти себе. Київ : Веселка, 1991. 270 с.

4. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. В.М. Русалов. Москва : Наука, 1979. 352 с.

5. Сковорода Григорій. Повне зібрання творів у двох томах. Том 1. Григорій Сковорода. Київ : Наукова думка, 1973. 531 с.

6. Українська душа: Збірник наукових праць. Відповідальний редактор Вікторія Храмова. Київ : Фенікс, 1992. 128 с.

7. Шевченко Тарас. Кобзар. Передмова Олеся Гончара; Художник Василь Касіян. Київ : Веселка, 1998. 486 с.

САВИЦЬКА Олена,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
ГОРЕЦЬКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

В сучасних умовах працевлаштування залишається актуальною та багатоаспектною проблема підготовки майбутнього психолога до здійснення професійної діяльності. Особливо гостро це питання постає у зв’язку з реформування освіти. Модернізація сучасної освіти спрямована на забезпечення умов щодо включення України в міжнародний освітній простір, а профільна освіта покликана забезпечити успіх кожної особистості у майбутньому працевлаштуванні.

Проблему психологічних особливостей конкурентоздатності особистості в освіті досліджували такі вчені, як А. Александрова, Ю. Завалевський, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Савінов, О. Філь, В. Хапілова, В. Шаповалов

та інші.

Конкурентоспроможність – це відповідність людини вимогам ринку праці; це новий якісний стан фахівця, який можна віднести до сфери головних стратегічних цінностей особистості. Вона сприяє подоланню індивідуального психологічного бар'єру, песимізму, невизначеності життєвих перспектив. Конкурентоспроможність упорядковує всю систему життєдіяльності індивіда в умовах ринкових відносин та економічної кризи і допомагає успішно вийти зі складних життєвих ситуацій.

Перегляд основних концепцій змісту профільної освіти передбачає розширення можливостей для студентської молоді щодо оволодіння більшістю необхідних життєвих компетентностей. Особистісні ціннісні орієнтації психологів спираються саме на ключові життєві компетентності, що дають можливість особистості бути включеним до багатьох соціальних сфер й сприяють особистісному зростанню й успіху [3].

В країнах Європи склалося досить різноманітне поняття ключових компетенцій. Так, в Австрії розглядаються: предметна компетенція, особистісна, соціальна, методологічна; в Бельгії – критерії компетентностей – багатовимірність, досяжність, прозорість, багатофункціональність; окремо виділяється компетенція з опанування бази даних інформаційно-комп'ютерних технологій. У Фінляндії виділяють пізнавальну компетентність, уміння оперувати знаннями в умовах змін та вмотивованість, творчу компетентність, стратегічну, уміння діяти одночасно в різних напрямах. У Німеччині – інтелектуальні знання, навчальну компетентність, методологічну або інструментальні ключові компетентності, ціннісні орієнтації. Здатність до самонавчання, уміння діяти в різних ситуаціях, розв'язувати сім життєвих проблеми, бути лояльним – відрізняють у Нідерландах. Ключові компетентності пов'язані з життєвими цілями, умінням співпрацювати, з розвитком відповідальності, з підготовкою особистості до працевлаштування [1].

Отже, основне завдання до формування ключових життєвих компетентностей: головним є не предмет, якому навчаємо, а особистість, яку формуємо.

Згідно з професійним стандартом «Практичний психолог закладу освіти» психолог повинен відповідати ряду загальних компетенцій, таких як: громадська, соціальна, цифрова, особиста та навчальна компетентність, лідерська, підприємницька компетентність, культурна обізнаність та самовираження, мовна й етична компетентності [2].

Практично всі дослідники конкурентоспроможності і, особливо, конкурентоздатності приділяють велику увагу особистісним якостям майбутнього фахівця, що забезпечують успішність в високих конкурентних умовах. А саме: творчий потенціал; потреба в досягненнях/подальшому розвитку; уміння йти на розумний/зважений ризик; потреба в незалежності; цілеспрямованість і рішучість; фізичне та психічне здоров'я. Важливою умовою удосконалення процесу формування конкурентоздатного фахівця,

разом з особистісними характеристиками (високим інтелектуальним рівнем, творчістю, здатністю до постійного розвитку) є його професійна спрямованість. У групі професійних характеристик можна виділити: орієнтацію на майбутню працю, мотивація до професії, професійна життєдіяльність, прагнення бути висококваліфікованим фахівцем, стійкість до стресів, лідерський потенціал, комунікабельність, орієнтацію на роботу в команді [5].

Формування специфічних професійних якостей ґрунтується на розвитку особистісних рис людини. Тому саме поєднання особистісних рис і специфічних професійних якостей сприяє формуванню позитивного іміджу як самої особистості, так і освітнього закладу в цілому.

Розвиток особистості психолога і збереження рівня конкурентоспроможності на сьогодні забезпечують такі заходи як:

1. Підготовка практичних психологів здійснюється закладами освіти, на базі яких працюють відповідні факультети та кафедри; науково-дослідні інститути та наукові лабораторії здійснюють експериментально дослідницьку розробку проблем у галузі психології, займаються підготовкою наукових кадрів.
2. Набула поширення така форма підготовки практичних психологів як перекваліфікація на базі вищої освіти.
3. Поширенню психологічних знань сприяють періодичні видання, перелік яких за останній період значно розширився.
4. З метою оптимізації обміну методичною, правовою та іншою інформацією створюється Єдина інформаційна система психологічної служби. Проведення конференцій, семінарів, круглих столів, тренінгів, нарад не лише є ефективними формами обміну інформацією між практикуючими психологами, але й забезпечує зв’язок психологічної практики з науковою психологією [4, с. 32].

Цілком обґрунтованим буде ствердження що підготовка майбутнього конкурентоспроможного психолога, здатного ефективно вирішувати завдання в професійній діяльності, вимагає поглиблення процесів гуманізації та індивідуалізації освіти та вибору в якості пріоритетних завдань професійної підготовки майбутнього психолога особистісно-професійного розвитку в цілому, і особливо – підвищення рівня професійної самосвідомості.

Список використаних джерел

1. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М. : Институт психологии РАН, 2008. 353 С. 46–98.
2. Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти». Міністерство Освіти України. Затверджено 24 листопада 2020 р. https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profesijnij-standart-praktichnij-psiholog-zakladu-osviti
3. Психологічне консультування. Укладач В.М. Федорчук. Кам’янець-Подільський : Науково-видавничий відділ Кам’янець-Подільського

педагогічного інституту, 1996. 32 с.

4. Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні.* 2007. № 1. С. 21–29.

5. Хапілова В.П. Психологія формування конкурентоздатності майбутніх менеджерів організацій. Запоріжжя : Просвіта, 2007. 220 с.

СМОЛЬСЬКА Людмила,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри
суспільних дисциплін
Навчально-наукового інституту
економіки та менеджменту
Національного університету
водного господарства та
природокористування

ПРОФЕСІОНАЛИ-«ТРАНСФОРМЕРИ» ПРОТИ ПСИХОЛОГІЇ БІДНОСТІ ТА ПАСИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ

Кількість охочих забезпечити синам і дочкам якісну освіту індивідуально або в міні-групах зростає. Стихійний перехід на дистанційну форму під час карантину лише підкреслив ту радикальну різницю між якісними освітніми продуктами в он-лайн упаковках приватних дистанційних шкіл від неякісних сурогатів з розряду рецептів «нашвидкуруч» та «з топора» масових державних ЗОШ. Комусь ще задовго до карантину вдалось оформити дитину в дистанційну школу, де контент мистецьки підібрано і своєчасно включено в програму, де система комунікації передбачає її якість, де дитина опиняється в умовах не тільки ненасильницьких, а в повному сприянні її самостійності, розкриття її найкращих рис, формування смаків та вироблення корисних ділових якостей.

Роки пройшли, як дистанційні школи почали набирати популярності у великих містах та за межами України, куди батьки забирали своїх дітей, їдучи на заробітки. Першою з’явилась ліцензована українська загальноосвітня дистанційна школа «Оптіма» міжнародного статусу, створена як для учнів на території України, так і за її межами. Потім виникли ліцензована дистанційна школа «Всезнайко» для школярів початкових класів, далі Центр дистанційної освіти «Джерело» та інші. Підприємливі приватні заклади такі, як загальноосвітня школа «Афіни» м. Києва створили свої власні дистанційні контенти та організували очно-дистанційне тьюторство, де батьки й діти серед «освітнього меню» вибирають не лише предмети з відповідною глибиною вивчення, а й педагога.

Педагоги-референти, тобто визнані підлітками авторитети не є в більшості. Оскільки держава не поспішає шукати та підтримувати цей

національний скарб, їх мають запрошувати громадські організації батьків, надаючи їм гідні умови праці та матеріальну підтримку. Альтернативному навчанню не потрібен формалізм і недолугі державні ляпи – батьки-активісти нового руху хочуть втілювати ефективні методики та новітні практики. Вони шукають спонсорів, збирають кошти і створюють свої школи. Громади зацікавлені в таких фахівцях, які стають надійними провайдерами важливих для кожної особистості цінностей, а не просто «життєвих компетенцій». Отже, країні потрібні сильні особистості, сучасні висококваліфіковані і при цьому «живі» професіонали-трансформери – не важливо, очно чи дистанційно організовано процес навчання. Такі змінюються по мірі необхідності самі та сприяють прогресивній трансформації всіх учасників освітнього процесу, включно з батьками. Знайомство з педагогами школи «Оптіма» та «Афіни», з їх стилем роботи та матеріалами, що мотивують дітей до пізнання й соціальних проектів викликає радість за тих наших юних українців, які виховуються потужними світочами. Незадоволені, не креативні в творчих колективах приватних шкіл не затримуються, а в масових школах їх вистачає.

Педагоги традиційної системи державної освіти при опитуванні 2019 року в РОІППО вказали на причини їхньої збиткової ситуації [4]. Скориставшись реверсійним методом, сформулюємо те, що, на думку педагогів, зробило б їх професійне життя більш благополучним. У список увійшли: подолана корупція в суспільстві взагалі та в освіті зокрема; гідна зарплата педагогам та матеріально-технічна база закладу; ефективне управління на всіх рівнях, зокрема в їхньому закладі; відновлені духовні цінності в суспільстві.

Як бачимо, у цей перелік не потрапили персональні якості освітян. Благополуччя енергетичне, професійну задоволеність педагоги не пов’язують з власними ресурсами та діями. Маємо справу з домінуючим зовнішнім локусом контролю. Показовим є і те, що духовні цінності у вищезгаданому переліку опинились на останньому місці. Потреба передавати свої знання та досвід, здійснювати особистісний вплив на людей – ще не ознака духовності, яка радше асоціюється з грою, динамічністю, спонтанністю та свободою, з любов’ю та інтересом змінюватись самому. Відтак, педагог навчає інших в той час, як самому варто пізнавати, творити, радіти, любити, вивчати мови, культуру, подорожувати, відкривати світи інших людей, захоплюватись ними. [3] Без всього цього педагог опиняється на вихолощеній ментальній дієті, яка його знебарвлює, висушує і гнітить. Такі умови створені державою – буквально рабські умови. Сучасний український освітянин не вибирає – на це вже немає ні ментальних, ні психічних, ні фізичних сил. Він економить, намагається утримати те, що є. Це виживання з останніх сил.

Під час пандемії виникла справжня криза в освіті. При переході на онлайн формат переважна більшість педагогів, згідно спостережень колег та проведених ними бесід з шкільними вчителями в період 2020-2021 навчального

року в РОІППО, більшість (92 %) без ентузіазму сприйняли необхідність опановувати нові інструменти онлайн навчання та воліли чим швидше повернутись до очної форми. Вони не побачили для себе переваг інтегрувати нові можливості в традиційний «живий» процес, протиставляючи їх як добро і зло, де «добро» – це звичне та знайоме. Все вказує на основну причину – вигорання через хронічні перевантаження та монотонію. Така ситуація шкодить усім.

Т. Титаренко в дослідженнях кризи трактує життєвий вибір як підвищення відповідальності за себе, здатність активно приймати виклики та протистояти руйнівним обставинам. Вона також вказує, що людям вибору властиво: швидке реагування на мінливі обставини, адекватність життєвих рішень наявним можливостям та запитам, розвинена здатність і потреба навчатися [6]. Усе це про енергію. На вибір здатна енергетично наповнена людина.

На питання «Що б ви хотіли, аби ваше професійне життя було якісним?» вчителі найчастіше говорять: 1) спокою; 2) більшої зарплатні; 3) матеріально-технічної забезпеченості в школі. Це свідчить про хронічну ситуацію «браку», нестачі. Психологія бідності за висновками В.Васютинського, не вимірюється статками - вона свідчить про пасивність, незадоволеність і фіксацію на матеріальному.[1] Національна академія педагогічних наук, Інститут соціальної та політичної психології провів дослідження щодо схильності до бідності як особистісної психологічної характеристики для вироблення конструктивних підходів до її корекції. Серед різних досліджуваних була і категорія педагогів. [2] У результаті факторного аналізу, здійсненого В.О. Васютинським, доктором психологічних наук, було виділено шість значущих факторів, які несумісні з бідністю: 1) «Участь у громадській діяльності», 2) «Осмисленість життєвих цілей», 3) «Впевненість у власних силах», 4) «Фізкультурно-оздоровча активність», 5) «Соціальна авторитетність та влада», 6) «Прагнення результативності». [5] Зміст цих факторів розкриває структуру психології бідності/збагаченості. Зазначимо особливості поведінки тих, кому притаманний патерн бідності.

1. Характерне ухиляння від громадських справ, уникання партнерства в значущій діяльності – вони хочуть, щоб їм «дали спокій».

2. Для схильних до бідності людей зі споживацькою позицією не властивий пошук сенсу життя та постановка цілей: незадоволення є їх виправданням.

3. Психологічне тяжіння до бідності пов’язане з невпевненістю у своїх силах та авторитеті – відмовою від складних задач та кар’єрного росту. Так, середньостатистичний педагог хоче мати готові розробки, повне методичне та матеріально-технічне забезпечення, вихованих дисциплінованих учнів, сумлінних батьків, державну гарантовану зарплату. Він чи вона боїться опановувати інструменти Google, робити презентації, проходити атестацію та

сертифікацію, бо це ризик «раптом не вийде добре» – такий собі пасивний перфекціонізм.

4. У людей із «психологією бідності» істотний брак фізичної енергії, в них відсутня турбота про своє тіло, вони в переважній більшості не займаються систематичними оздоровчими практиками [1].

В.О. Васютинський, який ініціював та очолив дане дослідження, виявив: високий рівень тяжіння до бідності, а значить пасивного споживацтва, є у 42,9% опитаних, середній – у 37,1%, низький – у 20%. Тільки одна п'ята частина досліджених із 140 вибірки придатна виховувати сильних, динамічних, успішних громадян, бо самі є носіями цих якостей. Очевидно, що такі швидше за все підуть в приватні заклади або створять власні. Що робити іншим?

На нашу думку, починати потрібно з розвантаження педагогів, тоді в них з'явиться вибір. Щоб стимулювати освітян скористатись можливостями сучасного вибору, сприяти їхній трансформації та оздоровленню варто ВНЗ долучитись до підвищення кваліфікації педагогів, пропонувати конкретні сходинки змін. З цією метою пропонується організовувати засобами неформальної освіти у ВНЗ студії психотілесного відновлення та самодизайну. Тут використовуватимуться практики що «пробуджують» саморегуляцію, поповнюють психічну енергію, а тоді можна ставати професіоналами-«трансформерами», змінюючи себе, оточення і систему.

Список використаних джерел

1. Васютинський В. О. Особливості комунікативних орієнтацій осіб, які психологічно тяжіють до бідності. *Права дітей із спектром аутистичних порушень: освітні, соціальні та медичні послуги* : матер. наук.-практ. конф. Львів : Тріада плюс, 2013а. С. 24–29.

2. Васютинський В. О. Питальник «Психологічне тяжіння до бідності»: методологічне обґрунтування, процедура розробки, зміст. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей. Київ : Міленіум, 2013б. Вип. 32 (35). С. 54–62.

3. Смольська Л.М. Мотивація здоров'ятворчості педагога в реаліях сучасності. *Нова педагогічна думка*. 2020. №1. С.50-54.

4. Смольська Л.М. Психологізація освіти як необхідна умова підвищення професіоналізму педагогів Нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С.92-94.

5. Соціальна психологія бідності : монографія: за ред. В. О. Васютинського; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 294 с.

6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

СТАВИЦЬКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри загальної психології
та психодіагностики
Рівненського державного
гуманітарного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ

В сучасних умовах невизначеності та складності життя, що поєднуються із нестабільністю соціально-політичної та економічної ситуації в країні значно зросла потреба в психологічному супроводі та соціально-психологічній підтримці найбільш вразливої категорії нашого суспільства-наших дітей. Щоденні умови життєдіяльності сучасного школяра швидше наближені до екстремальних. Це пояснюється надзвичайно великим інформаційним перевантаженням, що в першу чергу пов'язане з проблемою пандемії COVID-19. Це і проблема дистанційного навчання і суворого контролю зі сторони педагогів та батьків щодо засвоєння нових знань. Це і проблема самостійної побудови системи міжособистісних стосунків та потреба власного самоствердження, що особливого значення набуває у підлітковому віці. Ці та інші фактори вимагають від дитини побудови власних копінг-стратегій у поведінці, зосередженості й особливих зусиль та готовності до постійних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивченням проблеми життєстійкості в різні часи займалися як зарубіжні так і вітчизняні науковці,а саме: Д. Леонтьєв, Т.Титаренко, С. Маді, А. Махнач, Т. Наливайко, Е. Расказова, О. Рильська, А. Фоминова, Т. Щербан тощо.

Проведений аналіз наукових джерел з даної проблеми засвідчив, що вперше термін «hardiness» (міцність, витривалість) використали американські вчені С. Маді та С. Кобейс при вивченні психологічних процесів протистояння людини стресам. [8]. Зокрема, С. Маді у своїх наукових розвідках визначає життєстійкість як систему уявлень та переконань про себе, про світ, про відносини зі світом. Це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономні компоненти: включеність, контроль, прийняття ризику. Наявність цих компонентів у цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування стресів і сприйняття їх як менш значимих [7].

Основні компоненти життєстійкості (включеність, контроль, прийняття ризику) С. Маді об'єднував у життєстійкі установки. Життєстійкі установки актуалізують сприйняття навколишнього світу особистістю та визначають її ставлення до нього. Розвиток життєстійких установок особистості є основною для перетворення перешкод і стресів у джерело росту і розвитку. Окрім життєстійких установок, С. Маді також підкреслював важливість життєстійких відносин та життєстійкої поведінки у формуванні життєстійкості особистості.

Серед російських дослідників одним з перших проблемою життєстійкості займався Д. Леонтьєв. На основі праць С. Маді він розробив російсько- мовну методику діагностики життєстійкості та запропонував перекласти новий термін як «життєстійкість». У своїх дослідженнях вчений підкреслював, що життєстійкість — це перш за все якість людини, що виявляється в складних ситуаціях, труднощах та потребує мобілізації її життєвих сил, особистісних ресурсів [2].

Психологічні основи життєстійкості базуються на здатності людини протистояти стресовим ситуаціям. Опірність до стресу, яка є не лише вродженою властивістю, а й сукупністю сформованих особистісних характеристик розкривається у понятті життєстійкість.

Зокрема, Т. Титаренко зазначає, що життєстійкість проявляється у таких індивідуальних властивостях, як: активність, цілеспрямованість, загартованість, витримка тощо. Хоча, на думку психологині, особистісна життєстійкість проявляється у вчинках, які здійснюються людиною свідомо на основі вчасно зроблених життєвих виборів[5].

Компоненти життєстійкості починають розвиватися ще в дитинстві і завершують своє формування у підліткового віку. Саме у цьому віці активізуються особистісні структури, пов’язані з компонентами життєстійкості такими, як; розвиток самооцінки на основі свідомої рефлексії, активний пошук осмисленості власного життя, вироблення власної думки про різні життєві ситуації та про свої переживання щодо цих переживань[3].

Знаючи механізми розвитку психологічних структур, можна звернути увагу на сензитивні періоди у розвитку тої чи іншого психологічної властивості, пов’язаної з проявом життєстійкості, відзначити різні прояви феномену життєстійкості у різних вікових періодах.

Вивчення проблеми життєстійкості особливо в перід пебуртату є важливим науковим викликом, тому, що потребує не лише з’ясування особистісних складових цього феномену, а й пошуку умов розвитку життєстійкості у підлітків. Вікові зміни у проявах життєстійкості пов’язані насамперед, із соціальними факторами: сімейне виховання вплив позитивних прикладів життєстійкості дорослих, навчання володінням своїми індивідуальними властивостями та вихованням свого характеру.

Зокрема, А.І Лактіонова визначає загальні якості життєстійких підлітків:

1. Висока адаптивність властива підліткам, які соціально компетентні і вміють поводитися невимушено, як у суспільстві своїх однолітків, і серед дорослих. Вони вміють привернути оточуючих людей до себе.

2. Впевненість у собі характерна підліткам, яких проблеми тільки підбурюють.

3. Незалежні підлітки живуть своїм розумом. Хоча вони уважно прислуховуються до порад дорослих, але вміють при цьому не потрапляти під їхній вплив.

4. Прагнення досягнень. Такі підлітки прагнуть демонструвати

оточуючим свою високу успішність у школі, спортивні успіхи, художні чи музичні здібності. Успіх приносить їм радість. Вони на власному досвіді переконуються, що можуть змінити умови, що їх оточують.

5. Обмеженість контактів. Зазвичай дружні та родинні зв'язки підлітків не надто рясні. Вони встановлюють лише кілька стійких та постійних контактів з іншими людьми. Мала кількість зв'язків сприяє їхньому почуттю безпеки та захищеності [1].

У випадку недостатнього розвитку життєстійкості можлива поява особистісної безпорадності, невпевненості в майбутньому, незадоволеності собою, навчальною діяльністю, сімейними відносинами. Виникають періодичні невдачі в соціально-побутовій сфері, можлива відсутність перспектив подальшого професійного зростання, протиріччя у взаємовідносинах, що породжує незадоволеність власним життям, зростання тривожності, песимізму та невпевненості у своїй діяльності [6].

Отже**,** на даному етапі вивчення проблеми формування життєстійкості у дітей підліткового віку притримуємось поглядів наших українських науковців, які визначили сучасні технології, що включають в себе наступні заходи:

1. Робота з самою дитиною:

- пропрацювання наслідків впливу надмірних стресових чинників, симптомів ПТСР;
- подолання відчуження, розвиток надійної прив'язаності до значущих дорослих;
- розвиток якостей життєстійкості, научіння прийомам опанування наслідків стресових впливів.

2. Робота з батьками:

- усвідомлення батьками своєї ролі у формуванні ПТСР симптиомів дітей, розвитку їхньої життєстійкості;
- розвиток збалансованого психоемоційного стану значущих дорослих (батьків), емоційна стійкість;
- розвиток надійної, безпечної поведінки дорослих;
- научіння батьків сприятливим реакціям на стресові ситуації дітей.

3. Робота з середовищем в цілому:

- формування безпечності середовища, надійності, константності, передбачуваності, відкритості, поваги;
- розвиток згуртованості, позитивного контакту дітей з дорослими;
- розвиток сприятливих стосунків у родині та у більш широкому соціальному середовищі [4].

Список використаних джерел

1. Лактіонова А.І. «Життєздатність» у структурі психологічних понять. *Вісник*. 2017. № 3. С.12–13.

2. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости. Москва, 2006. С.63

3. Кравчук С. Л. Психологічні особливості життєстійкості особистості у зв'язку з її цінностями самоактуалізації. Інститут психології імені Г.С. Костюка : зб.наук.пр. Київ., 2014. №25. С. 152–166.

4. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М. Специфіка перебігу кризових станів, психотравми та посттравматичного стресового розладу у дітей. // Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник. Київ, 2016. С. 9–21;

5. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування: програма навчального курсу. Академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2009. 64 с.

6. Терещенко А. М. Вікові особливості життєстійкості та оптимізму особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 1. С. 373–379.

7. Maddi S. The Personality Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain. Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 1999. Vol. 51, № 2. P. 83–94.

8. Maddi S. The Story of Hardiness : 20 Years of Theorizing, Research and Practice. Consulting Psychology Journal.2002.Vol. 54, № 1. P. 173–185.

ФІЛЬ Тетяна,
практична психологиня Вугледарського навчально-виховного комплексу «Мрія» Вугледарської міської ради

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Сучасні діти зростають у динамічному, комп'ютеризованому світі. Вплив технологій на дитину настільки великий, що вже змалечку малюк може самостійно, без допомоги дорослих увімкнути телевізор, керувати «мишкою», грати в ігри на комп'ютері чи планшеті, запам'ятовувати ту чи іншу послідовність «кнопкових дій». Однак, в той же час, на психіку дитини безконтрольно ллються великі потоки інформації, які демонструють агресію, неадекватні форми реагування, підміну системи цінностей. І досить часто така ситуація виникає через відсутність емоційного зв'язку між дітьми та батьками, збіднення змісту спілкування, форм сімейного дозвілля. Як наслідок дитина починає проявляти агресію, стає замкненою, має труднощі з проявом та розумінням своїх власних емоцій та емоцій інших людей. Тому дуже важливо розвивати емоційну сферу дитини, формувати в неї правильні ціннісні орієнтири, здатність усвідомлювати, розпізнавати та контролювати свої емоції та поведінку. Саме ці навички і є складовими «емоційного інтелекту».

Питанням розвитку та формування емоційного інтелекту дітей дошкільного та молодшого шкільного віку займалися такі вчені: М. Нгуен, О. Прусакова, В. Мухіна, В. Бєлкіна, Л. Божович, Г. Кошелєва та інші.

Поняття «емоційний інтелект» вперше було введено в 1990-х роках американськими психологами П. Саловеєм та Дж. Майєром і визначалося як здатність людини усвідомлювати і розпізнавати власні емоції та емоції інших людей; вміння ефективно використовувати емоції для міжособистісної взаємодії. У своїй книзі «Емоційний інтелект» (1995) Д. Гоулман, вказував, що саме емоційний інтелект є провідною складову успіху життєдіяльності людини. Він вважав, що якість життя людини напряму залежить від здатності керувати своїм емоційним станом [1].

Інтенсивний розвиток цього феномена розпочинається з дошкільного віку. Саме він є періодом інтенсивного емоційного розвитку дитини, період формування її вищих почуттів та емоцій та соціалізації емоційної сфери. Тому для цього вікового періоду характерні: емоційна насиченість різних видів діяльності, емоційні переживання набувають вербального характеру («Я ображений на тебе», «Мені сумно» тощо), поступове оволодіння вмінням стримувати бурхливі емоції (тобто з'являються перші ознаки вольової регуляції), оволодіння невербальною «мовою» (міміка, жести, рухи, інтонація голосу), розширюється і збагачується емоційний досвід дитини, формується певне ставлення до себе, до людей та навколишнього світу. Все це знаходить своє відображення в особливостях поведінки дитини під час спілкування з іншими дітьми та дорослими.

Учений М. А. Нгуен, який досліджував особливості розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, виділяв такі компоненти його структури: направленість уваги дитини на світ людей та емоцій; емоційна орієнтація на іншу людину; готовність дитини враховувати емоційний стан іншого і своїй діяльності. Він вважав, що готовність дитини орієнтуватися на іншу людину, враховувати її емоційний стан і процесі спілкування є важливим емоційним новоутворенням, яке визначає рівень розвитку і сформованості емоційного інтелекту дошкільника [2].

Також на гармонійний розвиток емоційної сфери дитини великий вплив має сім'я, дитячий садок, все те, що постійно оточує дитину. Тому головним завданням дорослих є забезпечення емоційного комфорту дитини, що є основою її нормального психічного розвитку. Існує чимало арттерапевтичних напрямів, які ефективно впливають на розвиток емоційного інтелекту дитини, таких як: казкотерапія, музикотерапія, лялькотерапія, пісочна терапія, кольоротерапія тощо. Розглянемо більш детально кожен з них.

Казкотерапія являє собою терапевтичну дію на дитину за допомогою казок. Казка – один з перших видів художньої творчості, з яким знайомляться дошкільнята. У казках знаходить відображення досвід і мудрість багатьох поколінь. На прикладі казок діти вчаться розуміти що є добро, а що – зло; як правильно або неправильно чинити. Загалом казкотерапія може вирішити проблеми з агресивністю, тривожністю, невпевненістю, страхами; ще за допомогою казок можна розвивати творчі здібності дітей, розширювати їх кругозір, налагоджувати взаємодію з навколишнім світом, вчити долати

труднощі та керувати собою.

Музикотерапія передбачає використання музики для гармонізації внутрішнього світу дитини. Правильно підібрана музика позитивно впливає на психіку дитини, стимулює активізацію її мисленнєвих процесів, покращує комунікативні здібності, настрій та самопочуття. Підсилити ефект від музикотерапії можна за допомогою малювання, дихальних та рухових вправ (малювання під музику дає змогу виразити почуття через малюнок; танець – через рухи тощо). Однак, варто відзначити, що музична композиція повинна подобатися дітям, мати певний емоційний відгук в душі. Тільки в цьому випадку музикотерапія принесе позитивні результати.

Ляльковтерапія – це метод, який базується на ідентифікації дитини з лялькою, яка стає посередником для ефективної взаємодії з дитиною. За допомогою ляльки діти можуть висловити свої почуття та емоції, те, що їм, можливо, незручно сказати або зробити; те, що на їх думку може викликати несхвалення дорослих. Цей метод допомагає вирішувати дитячі проблеми з поведінкою, тривожністю, страхами, труднощі у спілкування з іншими дітьми або дорослими. Найбільш доцільно використовувати таку послідовність роботи з лялькою: робота проводиться з улюбленою лялькою дитини; розігрується ситуація, яка дуже наближена до проблеми дитини; дитина відчуває певні емоції, співчуває ляльці, порівнює себе з нею; розв'язка ситуації обов'язково позитивна та супроводжується бурхливими емоційними реакціями (сміх, плач); виникає відчуття зняття напруги.

Пісочна терапія є однією з природних форм діяльності дитини. Створюючи картину з піску, дитина уявляє різні життєві ситуації, переживає ті чи інші почуття та емоції. Крім того, ігри з піском сприяють розвитку когнітивної сфери дошкільника; вдосконалюють дрібну моторику та координацію рухів; знімають психологічну напругу; покращують самопочуття та настрій; розвивають фантазію. Суттєвою перевагою цього методу є те, що його можна використовувати навіть з дітьми двох років, а також з підлітками та дорослими. Пісочна терапія допомагає вирішити такі проблеми, як: гіперактивність, проблеми в сім'ї, затримка мовного розвитку, страхи, розлади емоційної сфери та інші.

Кольоротерапія спрямована на поліпшення фізичного та психоемоційного стану дитини. Сутність кольоротерапія базується на розумінні того, як колір впливає на організм в цілому. Вчені вже давно помітили, що той чи інший колір, який ми сприймаємо зоровим аналізатором, стимулює вироблення відповідних гормонів (наприклад, оранжевий та зелений кольори стимулюють вироблення дофаміну – гормону щастя тощо), і навіть регулює обмін речовин та роботу мозку. Кольоротерапія для дітей в першу чергу має на меті визначення та подальшу роботу з улюбленим кольором дитини. Необхідно максимально наповнити простір дитини відтінками кольору, який подобається малюку та проводити з дитиною розвивальні ігри [3].

Отже, з вище сказаного можна зробити висновок, що існують різні

способи розвитку емоційної сфери дітей, використовуючи які можна розширювати їх життєвий досвід, здібності, формувати почуття впевненості, здатність розуміти себе та інших. І це є надважливим завданням сьогодення для батьків та психологів. Адже, ми живемо в епоху стрімкого і динамічного технологічного прогресу, в епоху інформаційного перевантаження та стресових ситуацій. Тому, в наш час успішною може бути лише та особистість, яка знає і розуміє свій емоційний стан, здатна до емпатії та конструктивної взаємодії з іншими людьми.

Список використаних джерел

1. Литвиненко І. Сучасна дитина у світі почуттів: особливості розвитку емоційного інтелекту дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2019. № 3. С. 3−6.

2. Шпак М.М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку у молодшого школяра. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 2016. № 4. С. 196−205.

3. Жучкова С. А. Розвиток емоційного інтелекту засобами арт-методів [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.schoollife.org.ua/114-2019/

ШУМІЛОВА Ірина,
докторка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного
університету

МЕТОДОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Методологічні напрями осмислення життєвих перспектив особистості зумовлюють розкриття питань загальнокультурної підготовки менеджерів освіти. Це у свою чергу передбачає характеристику гностичної основи, яка визначає мету й завдання, методи, прийоми, способи й механізми їх реалізації; складання перспективи й утворення фундаментальної бази розробки стратегії науково-дослідної процедури в системі підготовки менеджерів освіти з питань обґрунтування й осмислення сутності, змісту, структури управлінської діяльності; обумовлення орієнтирів понятійно-категоріального апарату; виокремлення науково-теоретичних положень та результатів процесу управління в закладі освіти; визначення критеріїв та рівнів науково схарактеризованої оцінки якості наукової роботи.

Дослідження питань загальнокультурної підготовки менеджерів освіти доцільно розглядати як сукупність теоретичних систем, де відбувається взаємопроникнення різних підходів, принципів, методів і прийомів, механізмів впливу на розуміння сучасних проблем, значимості інтерналізації змісту

культур (загальної, організаційної, корпоративної, професійної, управлінської) щодо розуміння системи загальнокультурної підготовки менеджерів освіти.

У напрямі сучасної загальнокультурної підготовки менеджерів освіти важливі не тільки знання певних методів, підходів, засобів управлінської діяльності та уміння і навички ними користуватися, а й знання про їх особливості, переваги й обмеження, можливі галузі їх застосування, знання педагогічних ситуацій управлінської діяльності й форм використання певного методу.

Отже, набуває актуальності питання посилення зв'язків теорії і практики управління з різними науками: філософією, соціологією, психологією, антропологією, фізіологією тощо.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус дослідження проблеми загальнокультурної підготовки менеджерів освіти призводять до необхідності її вивчення в системі координат, що задається різними рівнями методології науки.

Головними філософськими основами загальнокультурної підготовки менеджерів освіти слід вважати діалектичний взаємозв'язок і взаємозумовленість культури й особистості, розуміння її як абсолютної цінності, уявлення про людину як соціокультурний феномен.

Загальнонауковий рівень дослідження стосовно загальнокультурної підготовки менеджерів освіти, на нашу думку, включає системний, культурологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, антропологічний, аксіологічний підходи. Вибір названих підходів як загальнонаукової і конкретно-наукової методології дослідження можна пояснити тим, що вони дозволяють урахувати взаємини людини й середовища, людини й соціуму, міжособистісні зв'язки та здатність людини до розвитку й саморозвитку.

Методологічні засади педагогічних досліджень диференційовано на філософські, загальнонаукові, конкретнонаукові принципи і методи. М. Фіцула виділяє такі компоненти рівнів методологічних знань: загальні закони філософії, зокрема теорії пізнання; закони й закономірності логіки, психології та педагогіки; методи дослідження і вчення класиків педагогіки [2].

Методологія науки встановлює й характеризує логічні зв'язки між предметом, метою, завданнями, методами й методиками наукового дослідження, визначає постановку проблем, послідовність їх вирішення і теоретичну спрямованість пояснення результатів. При цьому рівень аналізу й узагальнення залежить від природи явищ.

Методологія як вчення про систему наукових принципів, форм і способів дослідницької діяльності має чотирирівневу структуру, зокрема: фундаментальні, загальнонаукові й конкретно наукові принципи, конкретні методи, що використовуються для вирішення завдань дослідження [1].

Філософський рівень складає змістовну основу будь-якого методологічного знання й визначає світоглядні підходи до процесу пізнання й

перетворення дійсності. В контексті нашого дослідження під змістовністю філософського рівня розуміємо ідеї та теорії, що мають методологічне значення стосовно проблеми обґрунтування суті загальнокультурної підготовки майбутніх менеджерів освіти. Філософський рівень методології дослідження включає загальні принципи пізнання й категоріальний склад науки, що охоплює філософію, психологію, культурологію, педагогіку, окремі методики тощо.

Головними філософськими основами загальнокультурної підготовки менеджерів освіти можна назвати такі: діалектичну теорію пізнання, взаємозв'язок, взаємозумовленість і цілісність природи й людини; вчення про протиріччя як загальне джерело розвитку, вчення про розвиток особистості, зумовлене сукупністю соціальних, культурних, організаційних і педагогічних відносин.

Загальнонауковий рівень дослідження загальнокультурної підготовки повинен включати системний, культурологічний, компетентнісний, антрополого-гуманістичний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний підходи. Вибір названих підходів можна пояснити тим, що вони дозволяють урахувати взаємини людини й соціуму, міжособистісні зв'язки та здатність людини до розвитку й саморозвитку.

Конкретнонаукова методологія – це сукупність ідей або специфічних методів педагогічної науки, які є базою для розв'язання проблеми загальнокультурної підготовки менеджерів освіти. Рівень конкретнонаукової методології потребує звернення до традиційних концепцій провідних учених у педагогічній науці, а також тих дослідників, досягнення яких є загальновизнаними.

Конкретнонауковим рівнем методології дослідження суті загальнокультурної підготовки менеджерів освіти традиційно визначається розумінням того, що зберігаються наступність, сукупність методів і принципів проведення дослідження. Обрані методи дослідження виконують синтетичну функцію стосовно окремих фактів, одержаних за допомогою певних методик. Загальноприйняті в педагогічній науці методи становлять групу теоретичних і експериментально-емпіричних, які взаємодоповнюють один одного й забезпечують можливість комплексного пізнання предмета дослідження. Умовне ототожнення цих понять у низці випадків може бути виправданим, оскільки окремі сучасні високоефективні методики дослідження структури й функції базуються на принципах, які мають більш загальну значимість для різноманітних галузей науки.

При визначенні суті загальнокультурної підготовки менеджерів освіти доцільно реалізовувати методологічні принципи, які є загальноприйнятими в педагогічних дослідженнях, а саме: єдність теорії і практики, конкретно-історичний підхід до проблеми дослідження, всебічності дослідження психолого-педагогічних процесів і явищ; об'єктивності психолого-педагогічних явищ, єдності історичного і логічного.

Важливу методологічну роль у дослідженні суті загальнокультурної

підготовки менеджерів освіти мають категорії діалектики – сутність і явище, причина й наслідок, необхідність і випадковість, можливість і дійсність, зміст і форма, конкретне й загальне.

Методологія суті загальнокультурної підготовки менеджерів освіти спирається на сучасну педагогічну концепцію оволодіння основними засобами залучення до світової культури і сучасних засобів комунікації та інтеграцію наукових досліджень.

Технологічний (методичний) рівень ґрунтується на принципах усіх попередніх рівнів і виступає основним інструментом аналізу (теоретичний метод). Цей рівень передбачає прикладний характер дослідження, що надалі дає можливість узагальнити теоретичний аналіз і висновки, на основі яких можна передбачити прогнозування досліджуваного об’єкту. Четвертий рівень являє собою методику й техніку дослідження суті загальнокультурної підготовки менеджерів освіти, інакше кажучи, процедуру дослідження, сукупність і вибір конкретних методів, засобів, які диктуються характером фактичного матеріалу, умовами й метою дослідження.

Таким чином, методи дослідження є упорядкованою системою, де визначається їх місце відповідно до конкретного етапу методології, використання технічних прийомів і проведення операцій з теоретичним і фактичним матеріалом у заданій послідовності. Методи дослідження також забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися до масиву наукового знання. На цьому рівні методологічне знання носить чітко виражений нормативний характер.

Список використаних джерел

1. Сущенко Л.О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян : теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 148 с.

2. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : ВЦ «Академія», 2000. 544 с.

Секція 2

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ

БОРИСОВА Олена,
ЖИЖЕМА Анастасія,
здобувачки першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
КАЧЕРОВА Ольга,
старша викладачка кафедри початкової
освіти Бердянського державного
педагогічного університету

ЦИФРОВИЙ ЖИВОПИС НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Інформованість з цифровим живописом стануть сприятливими надалі, в професіях, які стануть ще більш доступними, або в нових професіях, які будуть через десятки років. Здібності, вміння та пізнання, які будуть від досвіду цифрового живопису, буде корисним в сьогоднішніх професіях як дизайнер, конструювання або креслення певних виробів і т.д. Або навіть у писанні поміток, коли потрібно написати на самій картині, чи необхідно розмалювати або розписати фото, вміти пояснити технічне завдання – полягає в написанні завдань для отримання певного результату.

- можливість – малювання форм в 3D–просторі;
- світло і тіні – осмислення головного механізму, який наш мозок використовує визначення форм;
- кольору – бачення правил, змішування кольорів, вибір правильної палітри доставлення їх обговореного результату;
- структура – з'ясування зв'язок між об'єктами і концепцією області фокуса.

Це не має нічого спільного з графічним планшетом. Звичайно, легше тренувати кольори на комп'ютері, де у вас є безмежна гама, але ви зможете практикуватися і з олівцем, практика – це розуміння чогось у процесі, але не створення шедевра в результаті.

Між видами мистецтва існує купа різних зв'язків. Процес інтегрування естетичної інформації, що тією чи іншою мірою відбувається на рівні свідомості та підсвідомості викладачів художніх дисциплін, що навчаються незалежно від вольових сил, або навіть всупереч бажанням, слід спрямовувати та коригувати, залучаючи широкий спектр відповідних освітніх технологій. У таких умовах об'єктивний процес через вплив зовнішніх і внутрішніх чинників

отримуватиме організованість, системність, отже, і педагогічну продуктивність. Нинішнім учням 1-го класу та учням 2-го класу доведеться заходити у самостійне життя з пануванням аудіовізуальної культури, де класичні види мистецтв існуватимуть як окремо, так і в різних формах співробітництва та синтезу.

Праці цифрового мистецтва за принципом організації системи ділять на інтерактивні та неінтерактивні. К інтерактивним творам відносять: інтернет-складові, медіа підручники медіа презентації, комп'ютерні програми, онлайн галереї, музичні кліпи тощо. Неінтерактивними є: маркетингові та: соціальні ролики, медійні установки, анімована проекція тощо. Практичними видами медійного продукту ставляться медіа програми, якими зазвичай користуються власники комп'ютера. Насамперед це комп'ютерні ігри. Крім того, сюди відносять відео та аудіо плеєри, мультимедіаєнциклопеді, шаблони презентацій та багато іншого. Комп'ютерні ігри – це ігри, в яких гравець взаємодіє з віртуальною оточенням, яка була: побудована комп'ютером. Віртуальне середовище може бути доступним за допомоги таких засобів передачі: аудіальне, візуальне, тактильне. Нині ігрові приставки або програми на комп'ютері належати до мультимедійних ігор. Доречно підкреслити, в подібні ігри можна грати одному на локальному пристрої, так і з іншими гравцями через соціальну мережу. Комп'ютерна анімація – процес створення анімації за допомогою медіа графіки. Більше загальне поняття «комп'ютерне зображення» містить у собі рухомі, та нерухомі зображення, тоді як комп'ютерна анімація відноситься лише до зображень, що пересуваються. Комп'ютерна анімація насправді є цифровим послідовником методу зупинки руху, який використовувався у класичній анімації з 30-моделями та покадрової 20-ілюстрації. Комп'ютерна анімація управляється більше за інших. До створення цього цифрового твору не потрібна участь акторів, дорогої техніки чи реквізитів. Сучасний етап розвитку технологій використовують тривимірну комп'ютерну анімацію, і поділяють на два основні напрямки: фотореалістичний та не фотореалістичний. Цифрова технологія відкриває нові горизонти передачі різних просторових характеристик, які дозволяють створювати з урахуванням реальних об'єктів віртуальне місце. Узагальнюючи термінологію, зауважимо, що технологічне мистецтво містити як традиційні праці, що перенесені в нове оточення, на цифрові основи, що ніс початковий матеріальний або новостворений з застосуванням технологій, так і нові види художнього мистецтва, коло існування якої є комп'ютерне середовище.

Приклад:

Тема: Поняття цифрового живопису. Ілюстрація перцю

Мета:визначення поняття про цифровий живопис. Формування в учнів художньо-творчої грамотності та інформаційної культури з виконанням їх творчого потенціалу та реалізації в суспільстві й шляхом можливості ефективного користування засобами сучасних технологій. Ознайомлення із натюрмортом; навчити визначати головні ознаки предмета; навчити

зображували перець кольоровими олівцями; застосовувати темні та світлі кольори при забарвленні; розвинути зорове усвідомлення; виховувати вміння насолоджуватися прекрасним.

Завданнями навчання цифрового живопису у школі є:

- сформувати в дітях пізнання й уміння, необхідні для ефективного використання сучасними технологіями у навчально-пізнавальної роботи, спільно з іншими навчальними предметами та повсякденного життя;
- розвиток тих, хто навчається готовності використовувати технології з метою ефективної реалізації різних завдань з реалізації інформаційних процесів, які пов'язані з майбутньою професійною роботою в умовах інформаційного суспільства;
- розвиток в учнів можливості самостійно опановувати й правильно користуватися програми засобами, навмисно шукати й використовувати знання, вміння і можливості.

Комбінований урок

Обладнання:

Для вчителя: презентація, планшет для малювання, проєктор або наочність поетапного малювання.

Для учнів: планшети чи комп'ютери з графічним планшетом, телефон.

Хід уроку

І. Організаційна частина

Перевірка готовності учнів до уроку

ІІ. Оголошення теми і мети уроку

ІІІ. Мотиваційна частина

Здібності цифрового мистецтва допоможуть у роботі з багатьма майбутніми професіями. Нині, наприклад, вже оформляють соціальні мережі іконками до нескінченних "історій", викладають круті аватарки, з фоторозмальовками на ньому арт по самому фото. Створення медіа підручників, також ілюстрацій до книжок. Крім того, допоможе в роботі графічного дизайну або дизайнера інтер'єру, інженера і до принципу всіх професій, де вже використовуються цифрові технології.

ІV. Вивчення нового матеріалу

Натюрмортом називають композицію з предметів побуту, овочів та фруктів. Цифрове мистецтво – напрямок у медіамистецтво, розпочатий на використанні ІТ-продуктів, результатом якої є художні цифрові твори. Цифрове мистецтво одразу перебуває в галузі мистецтва та в галузі технології. Тому мова понять, якими користується даний вид мистецтва, поділяється на дві групи. Першу ми розглянемо зараз. Вона являється художню, а терміни виникли в образотворчому мистецтві. Це поняття стилю, місця, середовища, композиції, пропорції, пластика, ритму, кольору, світла, контрасту, аспект, фактури.

- Поглянь на перець, скажи, якої він форми?
- На яку фігуру він схожий?

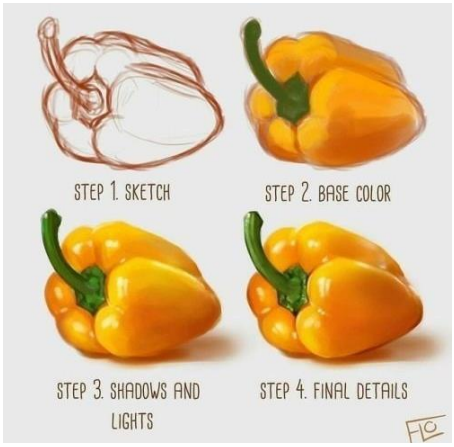
- У яких кольорах забарвлений перець?
- Зверніть увагу на зразок малюнка.
- На які частині аркуша знаходиться зображення?
- Чим намальований перець? Якого він кольору?
- Де на малюнку колір темніший, а де світліший?
- Відтінок предмету що знаходиться ближче або нижче до глядача малюють темнішими кольорами, тому, що вони менше освітлюється світлом.
- Верхню частину зображення роблять світлішою.
- Яка частина перця світліша, а яка темніша?

V. Практична робота

Отже, починаємо роботу як і у звичайному, з побудови та композиції. Робота виконується самостійно, уважно дивіться на кожен крок у зразку, щоб результат вийшов якомога кращим і подібний до оригіналу. Уважно подивіться, як передати розмір, де розміщення світла й тіні, яка фактура у предметів. Еталону наочність представлені на дошці.

VI. Підсумок уроку

- Що Вам сподобалося?
- Що Вам найбільше запам’яталося?
- Що Ви зрозуміли чи не зрозуміли?



Отже, цифрове мистецтво є зручним, чистим методом, але звісно він не зробить з учнів художників. Цифровим художникам необхідно навчатись аналогічно іншим майстрам. Цифрова фотографія і цифровий живопис – традиційне нам образотворче мистецтво, лише художники малюють не на холсті чи папері, а в дисплеї комп’ютера, за допомоги спеціальних програм. Дивовижні ландшафти, гарні або навпаки, страшні персонажі, опрацьований до дрібниць одяг, зачіски – все це є результатом творчості цифрових майстрів. Без цифрового мистецтва є можливими були б напрямки анімації, ілюстрації, коміксів. Вважають, що без графічного планшета займатися цифровим мистецтвом неможливо. Але це не так, для створення цифрових ескізів достатньо стандартного комп’ютера або телефона з відповідною програмою. Малювання на комп’ютері може бути і простим, немає важливої необхідності

володіння високими художніми здібностями або особливими аксесуарами.

Список використаних джерел

1. Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» У 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ: Генеза, 2019. 208 с.
2. Мельник О. Комп'ютерна графіка у сучасній книжковій ілюстрації: проблеми техніки та стилю. *Наукові записи. Серія: Мистецтвознавство*. 2015. №1. С. 157-161.
3. Растр чи вектор URL: http://artalbum.org.ua/uk/post/show?id=3 (дата звернення: 12.11.2021).
4. Сухорукова Л. А. Основні поняття цифрового мистецтва 2018. URL: http://estetica.etica.in.ua/osnovni-ponyattya-tsifrovogomistetstva-2018/ (дата звернення: 12.11.2021).
5. Чи є цифровий малюнок «справжнім» мистецтвом? Факти і міфи про цифрове малювання URL: https://design.tutsplus.com/uk/articles/is-digital-art-real-art-facts-and-myths-aboutdigital-creating--cms-22010 (дата звернення: 12.11.2021).

ВАЩЕНКО Тетяна,
практична психологиня, Криворізької гімназії №46 Криворізької міської ради

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Українські педагоги та міжнародні експерти зазначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила потужний крок вперед. В Україні станом на 1 січня 2021 року в інклюзивних класах навчається 25 078 учнів. Ця кількість майже в 10 разів перевищує дані п'ятирічної давнини. В 2020-2021 навчальному році майже 43% від загальної кількості шкіл організували інклюзивне навчання. Таким чином, майже кожна друга школа в Україні навчає дітей з особливими освітніми потребами [1, с.18].

Останніми десятиліттями в усьому світі відбуваються докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Україна не є виключенням і в нашій країні також набувають поширення новітні освітні технології, в основу яких покладено принцип урахування інтересів таких дітей.

Одним із основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з особливими освітніми потребами на інтеграцію у суспільство, основою якої є забезпечення дітям доступу до якісної освіти [2, с.5].

В Концепції нової української школи простежується розуміння створення

інклюзивного освітнього середовища. Зокрема, у тому, що кожна дитина неповторна, наділена природними здібностями і талантами. Навчання дітей з особливими освітніми потребами спільно з їхніми здоровими однолітками сприяє їхній соціальній адаптації. Таке навчання корисне також і для здорових дітей, бо вони вчаться розуміти проблеми інших, розвивають емпатію.

Освіта дітей з особливими освітніми потребами має передбачати включення їх, вже з дошкільного віку, у загальну діяльність разом з іншими дітьми. Стратегічна мета цього процесу – формування нової філософії суспільства, державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку [2, с.5].

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (Закон України «Про освіту», 2018) [4, с.2].

Заклад освіти, який упроваджує інклюзивну форму навчання, дає дитині з особливими потребами, по-перше, змогу здобути освіту відповідно до своїх індивідуальних здібностей; по-друге, вільно спілкуватися і взаємодіяти з однолітками; по-третє, можливість адаптації у суспільстві, набуття навичок, що потрібні для реалізації своїх життєвих потреб [2, с.6].

Компетентнісна освіта за своєю сутністю зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів.

Результати навчальної діяльності учнів на всіх етапах шкільної освіти не можуть обмежуватися знаннями, уміннями, навичками, метою навчання мають бути сформовані компетентності, як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості.

Ключові компетентності (базові, життєві компетентності) характеризують не просто рівень сформованих предметних умінь та навичок. Тут мова йдеться про ступінь готовності до життя, про наявність таких життєвих умінь, які здатні забезпечити її повноцінне функціонування в суспільному та особистому житті.

Сучасні освітні нормативні документи надають такий перелік наскрізних ключових компетентностей:

Уміння вчитися – передбачає формування індивідуального досвіду участі школяра в навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та оцінки.

Здоров'язбережувальна компетенція – пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах.

Загальнокультурна (комунікативна) компетентність – передбачає опанування спілкуванням у сфері культурних, мовних, релігійних відносин; здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур.

Соціально-трудова компетенція – пов'язана з готовністю робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; уміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльності; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці.

Інформаційна компетенція – передбачає оволодіння новими інформаційними технологіями, уміннями відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її; використовувати джерела інформації для власного розвитку [5, с.3–4].

Аналіз та порівняння освітніх підходів з тенденціями інноваційних змін в спеціальній освіті, переконливо свідчить про те, що найоптимальнішою умовою досягнення нових результатів навчання – формування компетентностей дітей з особливими освітніми потребами – має бути визнана інклюзивна освіта. В інклюзивному середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з особливостями розвитку.

В інклюзивному середовищі діти з особливостями розвитку демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають. Посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями. Включення дітей з особливими освітніми потребами до звичайних класів допомагає дітям бачити людину, а не її ваду, починають усвідомлювати, що між ними є багато спільного. Навчання в інклюзивному середовищі підвищує самооцінку та сприяє розвитку самостійності у дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином, діти стають більш підготовленими до умов реального життя та мають можливості приймати участь у різних видах діяльності, а це і є одна з умов компетентнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Грудень 2020 – січень 2021. С.18 - URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf

2. Приймак Н.П. Організація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої школи: методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2019. 64 с.

3. Концепція нової української школи. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

11. Закон України «Про освіту». URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 24.11.2021).

4. Брюховецька О.А. Інклюзивна освіта як вид сучасної освіти: матеріали регіон. наук.-практ. конф., м. Лисичанськ, ТОВ «КИТ-Л», 2015, С. 26–28.

ГОГУНСЬКА Антоніна,
учителька початкових класів
Бердянської загальноосвітньої
школи І-ІІІ ступенів № 13
Бердянської міської ради

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТЕЙ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що на даному етапі реформи нової української школи, а саме стрімкої модернізації освіти та інклюзивної освіти, нині стали визначальними факторами для забезпечення якісної і доступної освіти з врахуванням індивідуальних потреб та особливостей кожної дитини [5, с 7-8].

Мета дослідження. Основним періодом опанування мови є навчання грамоти, мета якого – навчити дітей читати та писати, розвивати усне та писемне мовлення, створюючи умови та враховуючи дітей з особливими освітніми потребами. Письмо – це знакова система закріплення мовлення. Читання – усний компонент мовлення. Писати – означає перекодовувати усне мовлення в писемне за допомогою графічної системи. Кінцевим результатом засвоєння графіки та читання символів є формування в учнів умінь правильно, точно і змістовно висловлювати свої думки в письмовій та усній формах.

Завдання предмета читання та письма в інклюзивних початкових класах – формувати, розвивати, удосконалювати навички свідомого, правильного, швидкого, виразного читання, розвивати потяг до самостійного читання книг. Аналогічно формувати грамотне письмо з навичками орфографічних умінь. В процесі інклюзивного навчання важливого значення набуває індивідуальний підхід, який дає змогу при доборі засобів, методів, темпу навчання читання та письма, враховувати індивідуальні особливості учнів з освітніми потребами, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей, можливостей [4, с. 102].

Методи дослідження. Як показали дослідження І.Т. Федоренка, розвитку навички читання сприяють передусім письмові вправи: слухові та зорові диктанти, списування текстів. Дослідження, проведені професором, показали, що між зоровими й слуховими сприйманнями є певний взаємозв’язок. Науковець рекомендує чергувати зорові і слухові диктанти [6, с. 12]. Це дає змогу позитивно формувати навички осмислено і швидко сприймати навчальну інформацію. Удосконалення техніки читання – першочергове завдання на уроках читання, бо вже на цьому етапі треба готувати учня до самостійної роботи з книгою, допомагати йому в пізнанні навколишнього світу. Саме тому такі важливі вправи з розвитку техніки читання, дидактичні ігри з письма і читання, застосування індивідуально – диференційованих завдань, контроль за розвитком навички читання та орфографічних умінь. Звертаючи увагу на

психофізичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами обумовлюють інші способи застосування цих методів. Зокрема, методи навчання повинні бути корекційно-розвивальними. Це – найсуттєвіша відмінність дидактичних методів, котра означає, що будь-який метод чи прийом, окрім дидактичної мети, має охоплювати і корекційну, спрямовану на розвиток учнів. В організації навчальної діяльності беруть до уваги рівень знань, темп роботи, динаміку втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини, рівень розвитку її мовлення та опорно-рухової системи.

Сутність досліджуваної теми - навчити учнів добре читати та писати – одне з найважливіших завдань школи в умовах інклюзивного класу. Ще Василь Сухомлинський писав, що читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе, бо без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, що саме погане читання – ніби брудне вікно, крізь яке нічого не видно [3, с. 384]. Читання має тісний взаємозв'язок з письмовою діяльністю і вважається найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, адже за визначенням Л. Виготського «писемне мовлення потребує для свого мінімального розвитку високого ступеня абстракції…» [2, с. 237].

Висновок. Чим раніше дитина оволодіє навичками читання, тим легше їй вивчати всі інші предмети, передбачені програмою. Адже відомо, що неможливо добитися грамотного письма, якщо дитина не навчилася плавно читати і розуміти прочитане, немислимо навчитись розв'язувати задачі, оскільки за умови поганого читання ними тексту губляться логічні математичні залежності між величинами. Дитина, яка не вміє добре читати, переживає великі труднощі при виконанні домашніх завдань, їй не цікаво на уроках, вона приречена на розумову обмеженість і зубріння. Такий учень не буде активним читачем бібліотеки, не відчуватиме потреби спілкуватися з книгою, бо читання приносить йому не задоволення, а муку.

Отже, інтерес до читання та грамотного письма, потрібно виховувати в учнів не лише тому, щоб вони стали освіченими людьми чи мають особливі освітні потреби, а головним чином для того, щоб росли вони добрими, відкритими, вміли розуміти іншого, співчувати та допомагати йому.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 р. №87 (зі змінами від 24 липня 2019 р. № 688)

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва : Лабиринт. 1996. С. 184–295.

3. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Москва : Педагогика. 1979. Т.2. 384 с.

4. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації

освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : «Астон». 2020. 176 с.

5. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : «Ранок». 2019. 304 с.

6. Федоренко І.Т. Шляхи удосконалення техніки читання. *Початкова школа*. 1982. №1. С.10–16.

ГОМЕНЮК Дар'я, МАЛИШ Яна,
здобувачки першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
КАЧЕРОВА Ольга,
старша викладачка кафедри
початкової освіти
Бердянського державного
педагогічного університету

КОЛІР ТА ЗВУК – ФОРМУВАННЯ КОЛЬОРОВО-ТОНАЛЬНОЇ ВІДПОВІДНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Існує тісний зв'язок звуку та кольору. Звуки – це гармонійні коливання, частоти яких ставляться як цілі числа та викликають у людини приємні відчуття (консонанс). Близькі, але різні за частотою коливання викликають неприємні відчуття (дисонанс). Звукові коливання із суцільними спектрами частот сприймаються людиною як шум.

Існують загальні для природи мистецтва закономірності: ритм, гармонійність, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст і нюанс.

До основних навчальних проблем належать (з образотворчого мистецтва):

- Форма (графічна, пластична, декоративна тощо.);
- Колір (емоційний стан і настрій кольорових співвідношень);
- Композиція (площинних, об'ємних і просторових форм, перспектива, динаміка і статика, ритм, симетрія, силові лінії).

З музичного мистецтва:

- Інтонація;
- Розвиток;
- Форма (будова, композиція).

Для безпосереднього сприйняття будь-якого виду мистецтва інтегруючими категоріями є: емоції, почуття, пафос, афекти, образ.

Для інтелектуального осмислення мистецьких творів інтегруючими

категоріями є: форма, композиція, жанр, стиль, напрям [4].

Гармонійність всіх форм прояву матерії була давно помічена людьми. Основною одиницею, якою можна виміряти всі структури музичної мови, є напівтон (найменша відстань між двома звуками). Найпростіший і основний із них – інтервал. Інтервал має своє забарвлення і виразність, що залежить від його величини. З інтервалів складаються і горизонталі (мелодійні лінії), і вертикалі (акорди) музичних побудов. Саме інтервали є тією палітрою, з якої виходить музичний твір.

Розвиток почуття кольору в дітей молодшого шкільного віку грає велику роль у формуванні естетичних якостей особистості. Художньо-естетичний розвиток є одним з основних завдань, що стоять перед початковою школою, освоєння молодшими школярами змісту образотворчого мистецтва, засобів його виразності, у тому числі і кольору, сприяє формуванню естетичної свідомості школярів, розвитку емоційно-чуттєвої сфери, надає можливості для самовдосконалення та самореалізації [2, с. 1].

Таблиця 1.

Можна виокремити наступні слуховізуальні відповідності:

Музичне	*Образотворче мистецтво*
динаміка музики	динаміка “жесту” (це і рух його у глибину, і зміна
мелодійний	динаміка пластики, малюнка;
темп музики	швидкість руху і трансформації візуальних образів;
метр, ритм	акценти в динаміці візуальної пластики;
тембровий	кольоровий розвиток пластики;
зміна	розвиток колориту всієї картини або кольорових планів
зміна ладу	прояснення колориту;
змінення регістрів	зміна розміру і концентрації світла.

Уроки мистецтва і позаурочна діяльність у початковій школі дають велику змогу розвитку почуття кольору в дітей у вигляді нетрадиційних технік малювання. Робота в нетрадиційних техніках сприяє розумінню взаємозв’язку

кольору та звуку, смаку, запаху, розвитку тактильних відчуттів, розвитку вміння набувати відтінків кольору, відчувати емоційну реакцію на колір, вміння давати емоційно-подібну характеристику кольору.

Освоєння дітьми кольору від тактильних відчуттів до емоційних реакцій на колір і від них до відчуття кольору, «включення» у роботу з кольором усіх органів чуття дитини. Використання різноманітних нетрадиційних технік сприяють формуванню вміння виражати своє ставлення до кольору, набувати відтінків кольору, їх гармонійні поєднання, виникненню емоційної реакції на колір, що в результаті сприяє розвитку почуття кольору. Це вміння виявляються у практичній діяльності учнів [1].

Говорячи про музику та колір неможливо не торкнутися творчості геніального А. СКРЯБІНА. Він, ясно відчував червоний густий колір фа мажору, золотий – ре мажору, синій урочистий колір віддавав фа-дієз мажору. У Скрябіна не всі тональності асоціювалися з будь-яким кольором. Композитор створив штучну звуко-колірну систему (до мажор – червоного кольору, сіль мажор – у помаранчевих, а ре мажор – у жовтих тонах і далі – по квінтовому колу та колірному спектру) [3].

Вчені, музиканти та художники і сьогодні сперечаються про можливість поєднання кольору та музики. Є дослідження у тому, що періоди коливань звукових і світлових хвиль не збігаються і «цветозвук» – це лише феномен сприйняття. Але ж у музикантів існують визначення: «тональний колорит», «темброві фарби». А якщо у творчій свідомості композитора поєднуються звук і колір, то народжуються грандіозні і величні пейзажі.

Список використаних джерел

1. Арнхейм Р. Мистецтво та візуальне сприйняття. URL: https://royallib.com/book/arnheym_rudolf/iskusstvo_i_vizualnoe_vospriyatie.html (дата звернення: 10.11.2021).
2. Ахмадуліна Б. Психофізіологічний вплив кольору на людину. Академія кольору URL: https://www.koloristika.in.ua/t_pvk.php (дата звернення: 10.11.2021).
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument (дата звернення: 08.11.2021).
4. Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу "Мистецтво" у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч. посіб. Київ: Генеза, 2019. 208 с.

ДОЛЖЕНИЦЯ Марія,
КРАВЧУК Яна,
здобувачки першого рівня вищої освіти
Національного університету водного господарства та природокористування
КОЧУБЕЙ Алла,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ

У 21 столітті значний вплив на формування особистості мають заклади освіти, а реформи у сфері української освіти мають виключно позитивний характер. Метою нашого дослідження є визначення освітнього потенціалу у формуванні життєвих перспектив особистості у сучасній українській школі, пошук дієвих підходів та реформ у освітньому процесі.

Саме у школі проходить найвагоміший етап розвитку індивіда. Особистість більшість часу проводить у соціумі, де підсвідомо аналізує поведінку інших, будує міжособистісні контакти, знаходить виходи з різнихситуацій, навчається конфліктувати і спілкуватися. Паралельно з оточенням формується і індивід. І саме школа – це те місце, де формуються класи (групи людей), де відбуваються найважливіші етапи розвитку особистості.

Вважаємо, що заклади освіти формують бачення світу. Проаналізувавши ситуацію в Україні, можемо сказати, що перший вчитель – це людина, яка не тільки готує до старшої школи, а й корегує уявлення про життєві перспективи. Здобувачі вищої освіти приходять в університет вже зі сформованим власним «Я», проте пріоритетна їхня мета – поглибити знанєвий інтелект і сприяти розвитку кваліфікації та здобуттю якісних теоретико-практичних знань із обраної спеціальності, і як результат – візуалізувати майбутні перспективи у цій діяльності. Викладач завдяки своєму професіоналізму повинен заохотити студента навчанням та допомогти сформувати кожному свої власні життєві перспективи, мотивувати до саморозвитку.

Проаналізувавши останні реформи у сучасній українській школі, можемо сказати, що вони орієнтовані на практичне застосування набутих навичок. Роль вчителя – бути другом і порадником, а школа – це місце саморозвитку; місце, де учнів заохочують навчатися, а не спонукають лише до завчання і відтворення матеріалу; місце довіри і взаємопідтримки.

Основна реформа Міністерства освіти та науки, яку уже апробують два роки, –це «Нова українська школа». Гасло цієї реформи «школа, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті».

Показово, що такий підхід до створення вільного простору для навчання є орієнтованим на європейську форму освіти. Вектори розвитку української освіти є виключно позитивними і, сподіваємося, що скоро усі колишні норми анулюються, а на зміну їм прийдуть сучасні і дієві підходи щодо викладання інформації у закладах освіти. І гіпотетично міркуємо, що в результаті їх ратифікації потенціал формування життєвих перспектив особистостей зросте у кілька разів.

Розуміємо, що Україна тільки стає на шлях модернізації освіти. За проведеними дослідженнями, стає очевидно, що тепер українська освіта не відповідає сучасним запитам та потребам економіки, а тому потребує нових якісних і кардинальних реформ, які будуть спрямовані на те, щоб розвивати в учнів патріотизм, формувати іноватора, здатного змінювати навколишній світ та навчатися впродовж життя, адже це допоможе сформувати у майбутньому потужну державну економіку. Тому реформ потребують усі сфери освіти.

У сфері освіти лишаються такі гострі проблеми: наявність черги до закладів освіти, потреба в розширені мережі закладів та недостатня кількість фахівців, які мають низьку заробітну плату та неповний робочий день. Тому було б доречно провести реформи, спрямовані на розвиток мережі нових навчальних закладів, оновлення системи якості освіти, підняття зарплати для вчителів, упровадження нових методик в освітню програму.

У сфері загальної середньої освіти проблеми теж присутні, а саме: проблема якості освіти, низький статус педагогів, застаріле матеріально-технічне забезпечення, застаріла освітня програма, яка містить в собі багато непотрібного матеріалу і не дозволяє закріпити головну інформацію, яка допоможе у житті, недостатня кількість місць у закладах освіти внаслідок високої народжуваності.

Відносно цих проблем вже проводять реформи у вигляді впровадження «Нової української школи», як ми зазначили раніше. Але вони є не досить досконалими і низькими темпами набирають обертів. Виходячи з цього, стає зрозуміло, що потрібно провести ще реформи, орієнтовані на оновлення методик навчання, які відповідають потребам формування ключових компетентностей для життя; створення умов для розвитку профільної освіти; підвищення якості психологічних послуг; створення безпечного освітнього середовища; створення додаткових місць для навчання; також виходячи з ситуації з коронавірусом, потрібною є реформа, спрямована на розвиток дистанційної та змішаної освіти.

Ключовою метою є впровадження реформ у професійну освіту. Адже професійна освіта є складником української системи освіти, де людина будь-якого віку може здобути знання за певною професією для того, щоб бути

конкурентним на ринку праці та реалізувати свій потенціал. Головною проблемою професійної освіти в Україні є низький престиж та стереотип другорядності освіти, а також проблема профільності університетів.

Саме через це третина випускників закладів вищої освіти мають статус безробітних, а частина мігрує закордон. І окрім впровадження загальних реформ, орієнтованих на покращення якості та змісту освіти, було б доречно провести повністю інноваційну для України реформу.

Це допомогло б вирішити проблему другорядності освіти і праці не за спеціальністю. Тому що нерідко абітурієнти вибирають свою спеціальність за критеріями популярності, або вступають туди, куди потрапили на бюджет, або взагалі не обирають, а просто йдуть, щоб отримати відтермінування від армії. Що мінімізує бажання вчитися і як наслідок взагалі не сприяє формуванню життєвих перспектив особистості.

Отже, можна зробити висновок, що на формування особистості учня чи студента великий вплив мають заклади освіти. Тому впровадження сучасних змін у систему освіти мають велике значення для суспільства.

Список використаних джерел

1. Нова Українська школа [З мережі]. ГО "Смарт Освіта", 2017 р. Електронний ресурс:https://nus.org.ua/articles/shist-oznak-togo-shho-vasha-shkola-nush/.

ІВАНОВА Ганна,
МАДЖАРОВА Софія,
здобувачки першогорівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
КАЧЕРОВА Ольга,
старша викладачка кафедри початкової
освіти Бердянського державного
педагогічного університету

ЕСТЕТИКО-МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ ВИД ІНТЕГРАЦІЇ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ СПОРІДНЕНИХ ПОНЯТЬ І КАТЕГОРІЙ ДЛЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВ

Основна ціль інтеграції на уроках мистецтва – допомога формуванню єдиного художнього образу, завдяки взаємопроникнення схожих для різних видів мистецтва понять і категорій.

У курсі “Мистецтво” інтеграція передбачає, спершу, відновлення життєвої неподільності, взаємодії й взаємовпливи мистецтв, що ґрунтуються на художньому сприйнятті. Невід’ємною умовою його появи є установка на

цілісний вплив, джерелом якого стають поступові операції сприймання художніх творів. Вона ґрунтується на тім принципі, що між відмінними видами мистецтва не має межі. Взаємодія мистецтв дає шанс організувати знання й звички в художній діяльності, під іншим кутом подивитися на проблему розвитку творчих здібностей дітей. У такий спосіб, удалося усунути протиріччя між обсягом інформації й навчальними годинами, відведеними для пізнання дисциплінами художньо-естетичного циклу.

Основними компонентами інтегрованого курсу “Мистецтво” являються музичне й образотворче мистецтво, які повністю висвітлюють звуковий і візуальний компоненти художнього сприйняття світу, а також – хореографія й трудове навчання. Інтеграцію на цьому етапі можна сприймати як установку на прояв і розвиток творчих здібностей дітей на підґрунті музики й живопису, які здатні усунути фрагментарність художнього мислення, емоційну обмеженість уявлень, пасивність асоціацій, а також допомагають школярам опанувати цілісними основами мистецтва.

Порівнюючи з традиційним викладанням мистецтва інтеграція курсів в галузі мистецтва мають не тільки використання простих міжпредметних зв’язків, а також побічні запаси для поглиблення та збільшення компетенції учнів у мистецтві, поступове художнє ускладнення, духовно-світоглядної та емоційної наповненості. Це відбувається за допомогою інтеграції – великому збільшенні порівнянь та аналогій, розвиванню між сенсорних асоціацій.

Завдяки чого , змістова інтеграція розвиває процесуальну інтеграцію.

Міркування невід’ємно пов’язане з оригінальністю, винахідливістю. За допомогою міркування школярі осмислюють набуті відомості, а також винаходять нові способи їх виготовлення. Поглиблюється кількість завдань для розв’язування. Творчим потенціалом людини є міркування. Можливо відзначити, що здібності людини – це знаряддя успішної роботи, яка відображається у процесі мислення.

Естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, реалізується за допомогою ведення спільних для окремих різновидів мистецтва понять і категорій – естетичних, художніх, мовних, жанрових. Відображаються за допомогою порядку творчих, інтегративних вправ, які визначають початок міжсенеорних образних асоціацій школярів за допомогою вбирання та художньо-творчої діяльності.

Прикладом застосування Естетико-мистецтвознавчого інтеграційного виду може бути тема «На крилах фантазії». Ця тема спрямовується на пізнання дітьми поняття «фантастичне» у мистецтві:

- в музиці (Р. Шуман «Фантастична п’єса», Ю. Щуровський «Фантастична п’єса»),
- в архітектурі (В. Городецький «Будинок з химерами», А. Гауді «Саграда Фамілія»).

Осмисленням поняття «фантастичного» в мистецтві закріплюється в послідовній зміні втілення дітьми творчих вправ «створити дім, в якому

мешкає людина визначеної професії: співак, художник, кухар, вчитель, швець, жнець, мандрівник».

Такий вид інтеграції занадто складно впроваджувати в початкові класи через відсутність достатнього досвіду у мистецтві і замало сформованого художньо-естетичного тезаурусу учнів. Через це найголовнішим у цьому типі художньо-педагогічній технології мають бути емоційні та образні аналогії, через які учням розкривається поняття і категорії мистецтвознавстві та естетичності, а не їх вербальне заучування, раціональне усвідомлення і запам'ятовування.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання на уроках. URL: https://studopedia.com.ua/1_36016_obrazotvorchogo-mistetstva.html
2. Духовно-світоглядний вид інтеграції, що здійснюється на тематизмі, що є спільним для всіх видів мистецтв. URL: https://studopedia.su/16_188961_estetiko-mistetstvoznavchiy-vid-integratsii-shcho-zdiysnyuietsya-na-osnovi-zastosuvannya-sporidnenih-ponyat-i-kategoriy-dlya-riznih-vidiv-mistetstv.html
3. Сутність інтегративних художньо-педагогічних технологій навчання мистецтва у початковій школі. URL: https://vseosvita.ua/library/sutnist-integrativnih-hudozno-pedagogicnih-tehnologij-navcanna-mistectva-u-pocatkovij-skoli-33787.html
4. Інтеграція видів мистецтва на уроках музики. URL: https://vseosvita.ua/library/integracia-vidiv-mistectva-na-urokah-muziki-159951.html

ІЗДЕБСЬКА Вікторія,
вчителька історії та правознавства
Бердянської загальноосвітньої
школи І-ІІІ ступенів №3
Бердянської міської ради

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ШЛЯХОМ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Парадигми сучасної освіти говорять нам про важливість виховувати особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, неперервного критичного мислення. Тому перед вчителями поставлено завдання сформувати в учнів певний рівень сформованості життєвої компетентності.

Як зазначає В. Зарицька, до визначення поняття „життєва компетентність" зверталися як психологи, так і педагоги (Г. Балл, О. Бодальов, Є. Варбан, Ж. Делор, І. Єрмаков, Л. Орбан-Лембрик, Б. Рей, Л. Сохань, І.

Тараненко, Т. Титаренко, В. Циба, М. Холодна та ін.). Вони пояснюють це поняття як складне утворення, що вбирає в себе знання, уміння, навички, життєвий досвід та життєві досягнення. І. Тараненко розглядає життєву компетентність як „мобільність і здатність до переміщень", Г. Халаш трактує як реальну „здатність до застосування знань", Ж. Делор – як „фундаментальні опори", Б. Рей – як „ключові уміння" та ін. Разом з тим, усі вони сходяться в думці про те, що життєва компетентність – це здатність особистості застосовувати знання, уміння і життєвий досвід відповідно до життєвої ситуації [3].

І. Єрмаков зазначає, що термін „компетентність" найчастіше використовують як синонім понять „поінформованість", „обізнаність", „авторитетність", він конкретизується щодо різних галузей. У перекладі з латинської слово competes означає „підходящий", „відповідний", „узгоджений" [2].

Досліджуючи проблеми формування життєвої компетентності, І. Єрмаков, узагальнивши різні погляди, дійшов висновку: щоб знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві й соціальні ролі, вихованець закладу освіти має володіти певними якостями й уміннями:

- бути гнучким, мобільним, конкурентоздатним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- мати розвинену комунікативну структуру, уміти працювати в команді;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію отриману з різних джерел, використовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- уміти запобігати будь - яким конфліктним ситуаціям та виходити з них;
- дбайливо ставитися до свого здоров′я, інших як вищої цінності;
- бути здатним до вибору серед численних альтернатив, що пропонує сучасне життя.

Формуванню життєвої компетентності учня сприятиме:

- використання конкретних ситуацій життєдіяльності закладу позашкільної освіти, як моделі для відпрацювання ключових компетентностей, формування життєвої стратегії саморозвитку;
- організація освітньої діяльності вихованців на основі діяльнісного підходу та ігрової педагогіки, використання новітніх освітніх технологій [2].

На уроках історії від вчителя залежить правильний підбір методичних прийомів та засобів навчання. Важливо зосередити увагу на те, що в пріоритеті стоїть формування критичного та творчого мислення, а також орієнтація на самостійний пошук матеріалу, тобто розвиток самостійної роботи.

Очевидно, що одним із засобів розвитку особистості учня в цьому напрямі, а також активізації пізнавальної мотивації учня на уроках історії є

учбово-дослідницька діяльність, яка має включати в себе постановку творчих, дослідницьких завдань і наукове, поетапне їх вирішення [5].

У великому різноманітті методів навчання ми виокремили «продуктивний метод навчання».

Продуктивне навчання – це процес освіти, метою якого є розвиток особистості в співтоваристві, також удосконалення самого товариства. Цей процес спрямований на успішність у діяльності, орієнтований на продукт, та осмислення цієї діяльності в групі учнів за підтримки педагогів у реальній життєвій ситуації [5].

В основі продуктивного навчання лежать інтерактивні технології. Саме вони допомагають дитині реалізувати свій потенціал, дають можливість працювати відповідно до своїх здібностей, в оптимальному темпі, сприяють виявленню індивідуальності, розвитку самосвідомості, підвищенню самооцінки та самоствердженню, що є важливим як для талановитого, так і для слабкого учня [1].

Умовою ефективного навчання в системі продуктивного навчання є мотивація. Уміння й бажання навчатися – це той фундамент, який закладає вчитель.

Як освітній процес продуктивне навчання реалізується в рамках індивідуального шляху, що являє собою послідовність кроків, де кожний крок має певний результат, оскільки є продуктивно спрямованою діяльністю в реальних життєвих ситуаціях [4].

Отже, головно мето сучасного освітнього процесу є розвиток творчої та мислячої особистості, здатної критично мислити, знаходити, вивчати та опановувати знання, набуті в процесі формування життєвих компетентностей. Вчитель є керівником цього процесу, який за допомогою правильно підібраних методів навчання може впливати на формування цих компетентностей. Таким чином, продуктивне навчання підвищу ефективність освітнього процесу, робить його особистісно-орієнтованим та дає змогу учителю та учню контролювати свою діяльність в реальних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків : Основа, 2009. 172 с.
2. Єрмаков І. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. *Управлыння освітою.* 2004. №18.С. 8–10.
3. Життєва компетентність особистості: від теорій до практики : наук.–метод. посіб. за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
4. Парахіна С. В. Продуктивне навчання – особливий вид діяльності. *Управління школою*. 2008. № 11-12.
5. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків : Основа, 2010. 158 с.

КРАМАРЕНКО Алла,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри початкової освіти
Бердянського державного
педагогічного університету

УПРАВЛІННЯ АКТИВНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ПЛОЩИНІ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ОЦІНКИ ЇХ ПОВЕДІНКИ

Сучасна потреба приведення системи освіти України у відповідність до світових стандартів вимагає пошуку нових моделей навчання та виховання підростаючого покоління. У зв'язку із цим актуальним є розширення методів педагогічного впливу на активність здобувачів початкової освіти під час організації освітнього процесу в закладах освіти.

Особливості управління поведінкою учнів зумовлені головним завданням освітньої сфери – сприяти розвитку особистості дитини. Проблема небажаної поведінки учнів постає дедалі частіше й вимагає від педагога активного пошуку персонального вирішення в подальшому процесі управління активністю школярів. Учитель мусить розуміти поведінку учнів та чинники, які безпосередньо впливають на її зміни в шкільному середовищі. Педагогу необхідно сформувати такі ситуації взаємодії з учнем, щоб той міг робити самостійний вибір, приймати позитивні рішення щодо своєї поведінки.

Ми розглядаємо застосування педагогом методів функціональної оцінки поведінки як інструментів управління поведінкою учнів. Зауважимо, що така система, як функціональна оцінка поведінки, стандартизована та поширена в США й країнах Європи. Функціональну оцінку поведінки зазвичай розглядають як підхід до вирішення проблем поведінки учнів. Вона спирається на різні методи та стратегії для визначення цілей конкретної поведінки й допомагає педагогу обирати систему засобів для безпосереднього вирішення проблемної поведінки. Функціональна оцінка поведінки може враховувати різні чинники (соціальні, афективні, когнітивні), які впливають на активність учня.

Останніми роками в зарубіжній педагогічній науці активно вивчають проблеми «небажаної» поведінки учнів. Навіть досвідчені вчителі часто зазнають труднощів у навчанні школярів, які мають порушення в поведінці та й в екологізації освітнього процесу.

У кінці ХХ ст. вийшли у світ перші наукові праці, присвячені проблемам поведінки учнів у закладах освіти. У 1977 р. педагог Дж. Берган [2] розробив модель навчання для корекції проблемної поведінки школярів. Інші педагоги продовжили вивчення цього питання. У ході дослідження цієї проблеми виникло поняття «функціональна оцінка поведінки» (Functional behavior assessment, FBA).

Фахівці звертають увагу на те, що словосполучення «функціональна оцінка поведінки» зустрічається в різних публікаціях, але це поняття має широке семантичне тлумачення.

Для позначення набору різної поведінки однієї людини вживають термін «поведінковий репертуар». Він може стосуватися лише певного класу реакцій щодо конкретної ситуації, або кожного виду поведінки, яку людина може використати.

Виділяють основні функції поведінки:

1. Соціальна увага/спілкування.
2. Доступ до матеріальних цінностей (предметів) або видів діяльності, що переважають.
3. Внутрішня стимуляція.

Першим напрямом дослідження функціональної оцінки поведінки є створення системного, заснованого на фактичних даних процесу оцінки взаємозв'язку між поведінкою й контекстом, в якому відбувається поведінка. Цей процес має «вирішальне» значення в розробці та успішній реалізації позитивних поведінкових реакцій.

Другим напрямом дослідження функціональної оцінки поведінки є вивчення інструментів, що надають змогу проводити ефективну корекцію поведінки як в умовах освіти, так і в сім'ї, а також методи, процедури, стратегії й стандарти позитивного впливу та підтримки. Третій напрям дослідження функціональної оцінки поведінки – моніторинг та оцінювання поведінки учня після проведення педагогічних заходів з її виправлення.

Таким чином, процес функціональної оцінки поведінки є стратегією вирішення проблем поведінки, яка складається з декількох етапів: ідентифікація проблеми; збір та аналіз інформації; планування виду корекції, моніторинг та оцінювання. Під час проведення вчитель може розробити план дій для виправлення проблемної поведінки.

У шкільній практиці метод функціональної оцінки поведінки може бути застосований особисто вчителем у спрощеному та адаптованому для роботи педагогів варіанті, а також у співпраці з представниками шкільної психологічної служби. Метод застосовують у разі виникнення проблемної поведінки щодо окремо взятого учня, щоб визначити причини та розробити персональну програму засобів впливу на управління для виправлення поведінки у цілому та під час екологізації освітнього процесу в умовах НУШ.

Основні методи функціональної оцінки поведінки:

1. Непрямі методи.
2. Систематичне пряме спостереження.
3. Функціональний аналіз.

Непрямі методи охоплюють процеси, за допомогою яких фахівець збирає функціональну інформацію про учня від друзів, учителів, персоналу, сім'ї та інших осіб за допомогою інтерв'ю, рейтингових шкал, рецензій. Позитивними аспектами цього методу є таке: чітка відправна точка при зборі інформації,

легкість у визначенні потенційних джерел підтвердження передбачуваної гіпотези. Обмеженням непрямих методів є те, що інформація може бути упередженою або неправильно інтерпретованою, існують ризики розбіжностей щодо функцій цільової поведінки. Непрямі методи надають вихідну інформацію, щоб допомогти розробити/генерувати гіпотези про цільову поведінку. Однак самостійно існуючі непрямі методи не так ефективні, як при об'єднанні їх з методами систематичного прямого нагляду (спостереження) і функціонального аналізу цільової поведінки.

Систематичне пряме спостереження включає в себе процеси спостереження за дитиною для визначення подій і наслідків, які підтримують цільову поведінку й використовуються для підтвердження інформації, отриманої в процесі непрямої оцінки. Спостереження потрібно проводити в ті моменти, коли цільова поведінка є найбільш проблематичною. Спостерігаючи й записуючи послідовність подій навколо об'єкта спостереження, можна сформувати гіпотезу щодо попередніх і подальших подій, які можуть спонукати й підтримувати цільову поведінку здобувача початкової освіти. Недоліками методу прямого спостереження є проблеми, що можуть бути викликані розбіжністю між непрямими методами й прямим спостереженням при аналізі гіпотези цільової поведінки.

Крім того, певні функції поведінки є тільки гіпотетичними, оскільки при прямому спостереженні неможливо організувати експеримент [1]. Функціональний аналіз є ще одним методом функціональної оцінки поведінки, який використовують для ідентифікації попередніх подій і наслідків, пов'язаних з виникненням цілеспрямованої поведінки, який включає в себе оцінку конкретних ситуацій і наслідків у контрольованих умовах експерименту в повсякденних умовах.

На практиці застосовують два основних способи розробки функціонального аналізу: 1) у якому моделюють як попередні події, так і наслідки; 2) у якому моделюють тільки попередні події для визначення цільової поведінки. Результати функціонального аналізу подають у вигляді графіків зміни цільової поведінки в кожній з підтримуваних непередбачених обставин. Вважають, що умови, які забезпечують значно вищий рівень відповідей, є функціонально значущими для контролю за поведінкою.

Функціональний аналіз повинен проводити досвідчений аналітик, добре навчений процедур функціонального аналізу, який виконує налаштування умов для виникнення цільової поведінки, щоб ідентифікувати відповідні реакції й зміни наслідків. У природних умовах важко контролювати всі можливі зміни, що впливають на цільову поведінку.

Отже, управління педагогом активністю здобувачів початкової освіти з використанням методів функціональної оцінки поведінки передбачає низку процедур, а саме: оформлення педагогічної гіпотези щодо причин, факторів, обставин, які стимулюють прояви небажаної поведінки здобувача початкової освіти у системі «навколишнє середовище – учень»; розробка плану

педагогічних дій, які спрямовані на зміну цієї активності; обговорення отриманих результатів на підставі аналізу причин, факторів, обставин, які спровокували ту чи іншу негативну активність учня. Таким чином, функціональна оцінка поведінки учня та методи її вивчення є доцільним методичним інструментом, який повинні опанувати педагоги та використовувати впродовж усього процесу навчання. Щоб методи функціональної оцінки поведінки учня спрацювали, педагогам необхідно їх засвоїти з науково-теоретичних позиції та зробити адаптацію відповідно до мети й завдань закладів освіти щодо екологізації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Крамаренко А.М., Крамаренко Д.М., Проха І.С., Шмалько О.М. Здоров'язбережуальні технології в освітньому процесі початкової школи. *Сучасні здоров'язбережувальні технології*: колект. монографія/за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 440–446.

2. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с. (Енциклопедія ерудита).

НІКОЛАЄВА Ольга,
вчителька української мови та літератури
Бердянської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №3 Бердянської міської ради

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

На меті сучасної реформи освіти в Україні стоїть забезпечення психологічного здоров'я учасників взаємодії в системі «вчитель-учень», що є необхідною умовою ефективності освітнього процесу Нової української школи. У зв'язку з цим визначальною рисою освітнього процесу є взаєморозуміння, взаємоповага та співробітництво між учасниками взаємодії в системі «вчитель-учень». Таке співробітництво може бути ефективним у випадку підтримки психологічного здоров'я кожної сторони взаємодії.

У сучасній психології з'явилося чимало нових концепцій психологічного здоров'я, прибічниками яких стали С. Болтивець, О. Бондаренко, В. Менделевич, І. М'ягков, П. Сидоров, Т. Яценко. Їх загальною характеристикою є тенденція до центрації на розвитку, рості, самореалізації, самотворенні особистості, розвиненій смисловій сфері, духовному піднесенні, здібності свідомо керувати своїми вчинками і нести відповідальність за них самих перед собою й іншими [4].

Зробивши теоретичний аналіз джерел, які охоплюють тему психологічного здоров'я, можемо виокремити визначення психологічного здоров'я в контексті особистісного балансу, а саме:

- психологічне здоров'я як стан балансу між різними аспектами особистості людини (Р. Ассаджолі);
- психологічне здоров'я як баланс між потребами індивіда і суспільства, який підтримується постійними зусиллями (С. Фрайберг);
- психологічне здоров'я як процес життя особистості, в якому збалансовані рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові аспекти (Н.Г. Гаранин, А.Б. Холмогорова);
- психологічне здоров'я як функція підтримання рівноваги між особистістю та середовищем, адекватної регуляції поведінки і діяльності людини, здатності протистояти життєвим труднощам без негативних наслідків для здоров'я (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський, П. Бейкер) [4]..

Таким чином, психологічне здоров'я ототожнюється з почуттям внутрішньої узгодженості із власними діями, постійним діалогом із внутрішнім та зовнішнім світом, автентичним існуванням, почуттям авторства життя.

Взаємодія в системі «вчитель-учень» залежить ще й від особистості самого вчителя і стилю його спілкування. Спілкування має бути спрямоване на створення здорового психологічного клімату в системах «вчитель-учень» і «учень-учні» та необхідних умов для розвитку кожного учня і класу в цілому, на розвиток мотивації навчання. Оптимальним стилем педагогічного спілкування є демократичний стиль. Стиль, який характеризується наступними особливостями: вчитель працює з усім класом, але враховує індивідуальні особливості кожного учня, використовує особистісний підхід, не виявляє стериотипи і суб'єктивність у оцінюванні навчальних успіхів і поведінки, не виявляє і упереджене ставлення до учнів, гнучкий у виборі педагогічних впливів [6].

Отже, забезпечення здорового психологічного клімату в системі взаємодії «вчитель-учень» є важливою умовою ефективності освітнього процесу за вимогами Нової української школи.

Взаємодія вчителя з учнями реалізуються як в освітній діяльності, так і в міжособистісному спілкуванні. Структура цих взаємин у Новій українській школі представлена у вигляді наступних компонентів:

1) Когнітивний компонент: знання загальних закономірностей спілкування; структури спілкування, особливостей реалізації комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін спілкування; методик дослідження спілкування і міжособистісних відносин; основних психолого-педагогічних вимог до організації педагогічного і в цілому міжособистісного спілкування. Інформаційна влада, якою володіє вчитель по мірі пізнання предмета спілкування, дозволяє йому всебічно продумати пошук виходу з цієї важкої ситуації, забезпечити зниження її гостроти і напруги.

2) Комунікативний компонент: вміння передавати інформацію, використовуючи весь арсенал комунікативних засобів, методів і прийомів; організовувати взаємини з дітьми і взаємини дітей в процесі спільної діяльності.

3) Рефлексивно-регулятивний компонент: розуміти актуальний емоційнопсихологічний стан, адекватно сприймати і об'єктивно оцінювати свої особистісні якості і поведінку іншої людини; коректно і педагогічно доцільно впливати на учнів; керувати власним психічним станом, поведінкою і розвитком.

4) Афективний компонент: емоційний стан, що характеризує ставлення, переживання, яке виникає між учителем і учнем.

5) Духовно-ціннісний компонент: сплав інтелектуальних здібностей і духовного стану. Духовно багатий вчитель у своєму спілкуванні прагне розуміти, приймати і вміщати в себе дітей з їх духовним змістом. Духовні здібності присутні у кожній психічній функції. Кожна психічна функція інтелектуальна і моральна. У цьому випадку вчитель бачить, запам'ятовує, згадує, приймає рішення, сприймає, мислить і переживає через призму духовності, що дозволяє йому проникнути в сутність взаємодії [2].

На думку В.О. Сухомлинського взаємодія між вчителем та учнями повинна відбуватися на засадах духовності, доброзичливості взаємоповаги і взаємної довіри [8].

Погляди видатного педагога знайшли своє відображення в одному з аспектів концепції Нової української школи - педагогіці партнерства, тобто суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу (діалогічна взаємодія вчителя з учнями, з метою їх взаємопізнання, самопізнання і саморозвитку). Основними принципами діалогізації освітнього процесу є емоційна та особистісна розкритість учителя й учня, психологічна налаштованість на актуальні стани один одного, безцінність, довірливість та щирість вираження переживань і станів [5].

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що здорова психологічна взаємодія вчителя і учня є необхідною умовою ефективності освітнього процесу в умовах Нової української школи. Ця взаємодія залежить від психологічних особливостей особистості вчителя та учня, а також від педагогічних умов, що впливають на них під час освітнього процесу.

Список використаних джерел

1.Дзюбко Л.В., Бучма В.В. Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української школи. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали II Всеукраїнської конференції з міжнародною участю* (21 квітня 2019 року, м.Київ), міжнародна видавнича платформа "Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific

Schools”. С. 55-64.

2.Концепія нової Української школи [Электронный ресурс]: Режим доступу: https://www.slideshare.net/tsnua/ss-70132344

3.Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія. Київ : Міленіум, 2006. 336 с.

4.Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. К 75 Психологія здоров’я людини. За ред. І. Я. Коцана. Луцьк: РВВ Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011.430 с.

5.Савченко С. В. Педагогіка партнерства у проекті Концепції «Нової української школи». [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-67119769.

6.Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. [2-е вид., доп.]. Київ : Академвидав, 2011. 384 с.

7.Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – Київ: Радянська школа, 1981. 319 с.

8.Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т. Київ, 1972.

ПРИДНЯ Віта,
вчителька фізики та астрономії
Бердянської загальноосвітньої школи
І-ІІІ ступенів №3 Бердянської міської ради

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Нині важливу роль у розвитку пізнавальних інтересів учнів відіграють інноваційні технології. Термін "інновація" означає оновлення процесу навчання, який опирається, головним чином, на внутрішні фактори. Запозичення цього терміну пов’язане з бажанням виділити мотиваційний бік навчання, відмежуватися від чергових "переможних методик", які за короткий час повинні дати максимальний ефект незалежно від особливостей групи та окремих учнів, їхніх бажань, здібностей тощо [2].

Інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації освітньої діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. "Педагогічні технології" пов’язані з ідеями і досвідом психології, соціології, системного аналізу тощо.

Реформування освіти в Україні в найближчі роки передбачає її перебудову з метою впровадження в освітню практику таких технологій, які б створили максимально сприятливі умови для розвитку і саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у освітній діяльності [2].

Серед пріоритетних напрямків розвитку освіти можна виділити такі

інноваційні технології:

1. Технологія особистісно зорієнтованого навчання. За мету поставлено визначення рівня інтелекту, пізнавальних здібностей, інтересів, якісних характеристик особистості учня; формування позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, потреби в самореалізації, самовдосконаленні у межах соціокультурних та моральних цінностей; розвинути в учнів механізми адаптації, саморегуляції, самозахисту, що необхідні для становлення самобутньої сучасної людини, здатної вести конструктивний діалог з іншими людьми.

На уроках фізики необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів та ставити перед ними завдання відповідного рівня складності. Також регулювати кількість поставлених завдань.

2. Технологія проблемного навчання. В основі лежить створення вчителем самостійної пошукової діяльності учнів із розв’язання навчальних проблем, у ході якої формуються нові знання, уміння, навички та розвиваються здібності, творче мислення та інші особистісні якості.

Створювати проблемні ситуації на уроках фізики можна різними способами. Наприклад, ставити завдання учню, які вимагатимуть теоретичного пояснення явищ, обґрунтування своєї думки щодо певного вибору та формулювання гіпотез та їх перевірки.

3. Технологія розвивального навчання – це активно-діяльнісний спосіб навчання, під час якого враховуються та використовуються природні закономірності індивідуального розвитку дитини. Ця технологія ставить на меті загальний розвиток учня, його інтелектуальних можливостей, почуттів, уміння вчитися та спілкуватися, формування нової особистості.

Ми навчаємо дітей фізики не тільки заради знань аби пізнати світ, а для того, щоб вони навчилися думати, аналізувати та систематизувати інформацію, виділяти головне, критично ставитись до будь-яких аргументів, вміти відстоювати свою позицію.

4. Ігрові технології навчання. Сучасна педагогіка вбачає цінності гри у можливості зробити урок різноманітним, підвищити активність навіть пасивних учнів, адже гра – ефективний спосіб активізації.

Використання цього методу на уроці фізики є дієвим способом об’єднання учнів у команду, реалізації колективної роботи та досягнення колективного кінцевого результату.

5. Технологія критичного мислення. Критичне мислення необхідне під час розв’язування проблемних задач, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень.

Для розвитку критичного мислення на уроках фізики доречне залучення учнів до діяльності з пошуку відповіді на різноманітні питання та складання різних типів питань, проведення диспутів, рецензування, читання з позначками.

6. Технологія інтерактивного навчання. Сутність полягає в тому, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх

учасників освітнього процесу, де всі є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивні технології на уроках фізики дозволяють забезпечити глибину вивчення матеріалу. Учні опановують всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка).

7. Інформаційні технології. В освітньому процесі використання комп'ютерних технологій значно розширюють можливості учнів щодо якісного пошуку та застосування інформації.

У мережі Інтернет дуже багато інфоресурсів, до яких можна звернутись за цікаво інформаціє щодо фізичних явищ. Використання подібних програм та матеріалів значно підвищують інтерес до навчання природничого циклу та формують науковий світогляд.

8. Проектна технологія – це інноваційна форма роботи організації освітнього середовища, в основі якого лежить комплексний характер діяльності колективу. Це сукупність певних дій, документів, текстів, призначених для створення певного проекту. Сутність даного методу полягає в стимулюванні інтересу учнів до певних проблем, які потребують практичного вирішення [3].

Проектна діяльність передбачена на кожному занятті з фізики, адже за мету покладений пошук балансу між академічними знаннями учнів та практичними вміннями.

Сучасний урок фізики не можливо собі уявити без використання інноваційних технологій. Їх перевага в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання. Вони точно знають, що треба на уроці фізики засвоїти, які уміння придбати, для чого вони вчать матеріал на уроці. Використання інноваційних технологій на уроках фізики вимагає особливої підготовки.

Особливо хочеться відзначити, що моделювання різних явищ ні в якому разі не замінює "живих" дослідів, та в поєднанні з ними дозволяє на більш високому рівні пояснити зміст того чи іншого матеріалу. Такі уроки викликають в учнів справжній інтерес, примушують працювати всіх і якість знань при цьому помітно зростає. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес. Значно підвищується особистісна роль вчителя – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проектування і проведення уроків фізики з використанням інтерактивних технологій потребують компетентності вчителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями.

Список використаних джерел

1. Впровадження інноваційних технологій на уроках фізики. Електронний ресурс: https://naurok.com.ua/vprovadzhennya-innovaciynih-tehnologiy-na-urokah-fiziki-136451.html

2. Задніпрянець І.І. Сучасні освітні технології у викладанні фізики. Київ : Шк. Світ, 2011. 128 с.

3. Мацініна Н.І. Інноваційні технології на уроках фізики.

Електронний ресурс: http://khpetl.edu.kh.ua/Files/downloads/..pdf

САПРАНКОВА Катерина,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
ГОЛУБ Олена,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки
Бердянського державного
педагогічного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ

Початок навчання – це складний та ключовий період для становлення особистості у суспільстві. Новий, незасвоєний вид навчальної діяльності вимагає мобільності всіх психофізіологічних зусиль дитини для того, щоб опанувати потрібні для навчання вміння та навички, компетенції, звикнути до нових умов, до нового розпорядку дня, знайти своє місце у групі серед дітей, встановити відносини з учителем. Зміни, що відбуваються у дитячій психіці зумовлюють процес її адаптації.

Дана проблема є актуальною у наш час, тому що з нею зіштовхуються більшість батьків, вчителів та учнів, адже вступ до першого класу – це серйозне випробування для дітей, пов'язане з різкою зміною способу їхнього життя. Питання адаптації до школи вивчали С. Андрійчук , Л. Березовська, Л. Венгер, Ю. Гакаме, Е. Демченко, В. Донін, О. Колосова, О. Леонтьєв, В. Мухіна, О. Рудишина, Л. Севастьянова, М. Тавадьян, А. Фурман та інші.

Ми погоджуємося з терміном Л. Севастьянової, що «шкільна адаптація – це пристосування дітей до вимог школи та умов шкільного навчання, які для них є новими, незвичними порівняно з умовами дошкільного навчального закладу чи сім'ї [4]. Як зазначає вчена, шкільне життя для першокласників – це насамперед перебудова психічних та фізичних особливостей, де навчальна діяльність стає ведучою, ніж ігрова, яка була провідною у дошкільному віці.

Вчені одностайно розглядають процес шкільної адаптації у декількох аспектах:

- біологічному (пристосування першокласників до нового режиму дня та навчання, як основної діяльності);
- психологічному (входження до нової системи вимог, як до «школяра», пов'язаних з виконанням навчальної діяльності);
- соціальному (формування стосунків з однокласниками та вчителем). [1, 2, 3].

Нам імпонує думка С. Андрійчук, що всі ці аспекти визначають суттєву

перебудову життя здобувачів освіти, формування новоутворень у фізичному та психічному стані дітей, що можуть супроводжуватися неприємним відчуттям дискомфорту, зламом і дисбалансом у динаміці сприйняття нової інформації та особистісними змінами. Такі стани можуть проявлятися у фрустрації, депресії, невпевненості у собі, невротичних проявах, емоційних розладах, тощо [1].

Вчена О. Колосова виділяє наступні психологічні умови успішної адаптації першокласників до школи:

1. Зміна соціальної позиції. Із вступом до школи дитина із дошкільника перетворюється на учня. Вперше у своєму житті дитина стає членом суспільства з новими суспільно-громадськими обов'язками.

2. Зміна провідної діяльності. У дошкільному віці провідною діяльністю дитини була ігрова, а з приходом до школи вона змінилась на навчальну, що зумовлює запам'ятовування навчального матеріалу, формулювання відповідей на запитання, вирішування задач, тощо.

3. Зміна у соціальному оточенні. Важливу роль у психологічній адаптації дитини грають її суспільні відносини з батьками, вчителями, однокласниками. Від їхнього відношення до дитини належить її успішна адаптація.

4. Слабка психіка. Успіх адаптації залежить від того, яка у дитини психіка, як вона реагує на зауваження, на завдання та критику. Сформованість психіки дуже сильно впливає на психологічну адаптацію [3].

На жаль, не всі сучасні першокласники можуть психологічно адаптуватися до нових освітніх умов, тоді виникає шкільна дезадаптація. Ми погоджуємось із думками Е. Демченко, що шкільна дезадаптація – це багатофакторний процес зниження і порушення здатності дитини до навчання внаслідок невідповідності умов та вимог освітнього процесу, найближчого соціального середовища її психофізіологічних можливостей та потреб [2]. Зазначимо, що основними причинами шкільної дезадаптації є особливості дитини (неможливість у силу її особистих причин реалізуватися) та особливості соціального оточення та умови шкільного життя (новий колектив, труднощі у навчанні, напруження дитини під час виконання об'ємних та непосильних для неї завдань).

Для того, щоб психологічна адаптація дитини пройшла успішно, вчені виділяють ряд вимог, яких слід дотримуватися: направленість освітнього процесу на інтереси дитини; створення сприятливих психологічних умов у класі; надання допомоги дитині в усвідомленні себе як індивіда; забезпечення оптимального розвитку особливостей дитини; розвиток мотиваційної сфери та психологічних якостей, а саме : ініціативності, високої працездатності, адекватної самооцінки, наполегливості у подоланні труднощів, толерантності; створення вчителем розвивального освітнього середовища; надання психологічної підтримки дітям; забезпечення диференційованого, індивідуального підходу до дітей; створення комплексу у виховній роботі: родина, школа, позашкільні установи [2, 4, 3].

Можна стверджувати, що шкільна адаптація насамперед залежить від того, як вчитель зможе вдало реалізувати потенціал дітей, врахувавши їхні психологічні особливості, а також зможе створити такий освітній процес, де дитина зможе реалізувати себе як особистість.

З огляду на зазначене, ми можемо запропонувати різноманітні психолого-педагогічні завдання, які допоможуть успішній адаптації першокласників: ігрові технології (активні ігри): «Доторкнись до…», «Дружнє коло», «Іменний м'яч», «Три команди», «Чарівна палиця», «У світі тварин», «Вітер змін»; уроки різного типу та спрямованості, у яких наявні: ситуації успіху, проблемні завдання, комунікація між учасниками освітнього процесу, кооперативне навчання; методики: «Будиночок», «Так і ні не говори», «Уяви собі…»; психодіагностичні методи: «Самооцінка», «Два будиночки»; психокорекційні завдання: «Клубочок», «Загадкова скринька», «Скріпка», «Дерево бажань», «Ти молодець, тому що…», «Молекули». Дані психолого-педагогічні завдання допоможуть не тільки визначити причини виникнення дезадаптації молодших школярів у період початку навчання, але й зняти психологічну тривожність, дізнатися один про одного більше, сформувати в учнів комунікативні та соціальні навички.

Отже, можна стверджувати, що психологічна адаптація першокласників до шкільного життя – це складний процес, успішність якого, насамперед, залежить від створення наступних умов у класі: організація освітнього процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу, створення освітнього середовища, сприятливого психологічного клімату між дітьми та вчителем, використання сучасних психолого-педагогічних технологій, методик та завдань. Зазначимо, що недотримання цих умов може спричинити шкільну дезадаптацію здобувачів початкової освіти, які призведуть до таких наслідків, як ізоляція, стрес, емоційні розлади та тривожність, що значно знижують працездатність та мотивацію до навчання.

Список використаних джерел

1. Андрійчук С. В. Соціально-педагогічна профілактика дезадаптації молодших школярів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогіка та психологія:* зб. наук. пр. Вип. 447. Чернівці : Рута, 2019. С. 6–9.

2. Гакаме Ю. Д., Тавадьян М. Е. Труднощі адаптації дітей до шкільного навчання. *Концепт* : наук.-метод. електронний журнал, 2017. Т. 34. С. 181–185. URL : http://e-koncept.ru/ 2017/771170.htm (дата звернення: 16.11.2021).

3. Демченко Е. П. Особливості шкільної адаптації першокласників : навч.-метод. посіб. Львів : ЛНУ, 2019. 132 с.

4. Колосова О. В., Севастьянова Л. Ф., Рудишина О. С. Адаптація першокласників до шкільного життя засобами театралізації. *Молодий вчений.* 2019. №5.2. С. 143–148.

СТЕПАНЮК Катерина,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розбудови Нової української школи актуальним є формування компетентної особистості, яка володіла б здатністю робити висновки з отриманих результатів розв'язування різних завдань соціального змісту. Тому формування соціальної компетентності здобувачів початкової освіти є одним із ключових завдань початкової ланки освіти.

Різні аспекти означеної проблеми формування соціальної компетентності молодших школярів студіювали вчені О. Галакова, О. Сидорова, В. Коваленко, С. Мартиненко, О. Тадаєва та ін.

Ми поділяємо думку, В. Коваленка, що соціальна компетентність молодших школярів визначається як підтверджена здатність особистості, що виявляється у відкритості до суспільства, навичках соціальної поведінки, готовності до сприймання соціально спрямованих інформаційних повідомлень [2].

У Типових освітніх програмах для НУШ зазначено ключові компетентності, якими мають оволодіти здобувачі початкової освіти. Серед ключових визначено соціальну компетентність, яка передбачає співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях та приймати важливі рішення тощо [5]. Формування соціальної компетентності доцільно здійснювати за допомогою діяльнісного підходу. Значний потенціал у формуванні соціальної компетентності молодших школярів має технологія «портфоліо». Коротко розглянемо її освітній потенціал для розвитку соціальної компетентності здобувачів початкової освіти.

Оцінювання навчальних досягнень в НУШ, а саме визначення результативності освітнього процесу, є його невід'ємною частиною. Воно визначає позитивні результати, успіхи, досягнення здобувачів початкової освіти, водночас дає змогу виявити індивідуальні виклики, проводити цілеспрямовану корегувальну роботу, задовольняє освітні можливості та потреби всіх учнів [3].

У Новій укранській школі (НУШ) з метою формувального оцінювання використовують групову форму вимірювання освітніх результатів за допомогою *портфоліо* [1].

Детальний аналіз ролі, значення портфоліо, його видів, технології педагогічного користування портфоліо в освітньому процесі для формувального оцінювання здійснили Н. Бібік, Т. Гільберг, О.Онопрієнко, Т. Пушкарьова та ін**.**

Однією з важливих технологій оцінювання в початковій школі, особливо в 1 класі, є технологія портфоліо, яка забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати навчальної діяльності учня/ учениці за певний відрізок навчального часу [2].

Портфоліо також забезпечує можливість учням формулювати власні оцінні судження про результати своєї діяльності.

Портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення продуктів навчальної діяльності, індивідуальних досягнень кожного здобувача освіти [4]. Матеріали в портфоліо розміщують учень/учениця, батьки та вчитель.

Зупинимося на деяких аспектах формування та використання портфоліо на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в НУШ.

Портфоліо завжди візуалізоване, зазвичай, у вигляді спеціальної папки, у якій розміщуються унаочнені матеріали: малюнки, схеми, поробки, матеріали письмових робіт з математики, мови та читання, дослідження, природні матеріали – гербарії, тематичні добірки ілюстрацій з певної теми, які учні роблять самостійно (з підписом, власними коментарями) тощо.

Розрізняють три основних види портфоліо [4].

Робоче (загальне) портфоліо – до його створення долучаються всі: вчитель, учень, батьки. Добираються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт. Цінність цього портфоліо в тому, що в ньому відображені всі результати навчальної діяльності. Водночас воно може бути перевантажене чималою кількістю робіт. Тому, при виборі робіт, слід звертати увагу на ті, у яких результати позитивні, які демонструють прогрес у навчанні, на яких можна виявити проблеми або потреби здобувачів.

Демонстраційне (учнівське) портфоліо містить лише найкращі роботи, які відбирають самі діти. Такий тип портфоліо є достатньо сильною мотивацією для дитини виконувати роботу, яка демонструє її найкращі здібності. Однак у більшості випадків це не може бути систематичним показником щоденної освітньої діяльності учнів. Методично доцільно буде рекомендувати здобувачам початкової освіти вибрати найкращий варіант з кожної роботи.

Портфоліо вчителя містить перевірні (самостійні, підсумкові) письмові роботи здобувачів, виконані завдання та вибрані вчителем зразки робіт. У портфоліо вчителя слід додати продукти навчальної діяльності, які свідчать про її позивну динаміку (навички користування ножицями, навички письма, вміння виконувати обчислення тощо), а не лише абсолютні оцінки. Його можна доповнити зразками творчих робіт або їх фотоілюстраціями, які не входять до учнівського портфоліо.

Окремим розділом у вчительському портфоліо є фіксація оцінок – результатів учнів з предмета, допущені помилки, їхня кількість, дані про

соціальну компетентність учня/учениці, співпрацю, спілкування з однокласниками, уміння організувати робоче місце, слухати, чути, відтворювати, пояснювати, про зацікавленість і мотивацію до навчання, уміння дотримуватися алгоритмів дій, правил, визначених колективом за його/її участі, про виконання доручень тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що оформлення портфоліо може бути різноманітним, яскравим, цікавим. Настанови в його оформленні дає вчитель. Можна показати зразки, долучити до обговорення вмісту портфоліо учнів. Доречним буде привчати їх до запису дати виконання роботи. У такий спосіб виконуватиметься функція компетентнісного підходу в навчанні – практичне використання набутих знань з курсу «Я досліджую світ» з метою формування соціальної компетентності.

Список використаних джерел

1. Гільберг Т., Тарнавська С., Павич Н. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 класах ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 256 с.

2. Коваленко В. В. Мультиплікаційна продукція як засіб формування соціальної компетентності учнів молодших класів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 8 (51). 2016. С. 16-18.

3. Крамаренко А., Степанюк К. Методика навчання соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2021. 193 с.

4. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 6. С. 45-57.

5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

ЧЕМОНІНА Лада,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА ЛІВОРУКИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Загальновідомо, що письмо відіграє в житті людини дуже важливу роль, оскільки уможливлює діяльність особистості в різноманітних галузях, як-от: спілкування, навчання, культура, наука, медіа, виробництво тощо. Отже, кожен, хто володіє писемністю, спроможний забезпечити повноцінну самореалізацію

протягом усього життя.

Цілеспрямована робота щодо формування навичок письма має місце в початковій школі. У цей період одним із найважливіших етапів є виявлення домінантної руки кожного першокласника, оскільки успішне оволодіння дитиною одним із найскладніших видів діяльності – письмом – пов'язане із функціонуванням півкуль головного мозку. Переважна більшість здобувачів початкової освіти – праворукі, проте в кожному класі, як засвідчують спостереження, є кілька учнів із домінантною лівою рукою. Провідні науковці в галузі фізіології, психології та методики навчання мови (М. Безруких, А.Чуприков, А. Семенович, О. Прищепа, І. Цепова та ін.), праці яких присвячені проблемам розвитку ліворуких дітей, зазначають, що у процесі підготовки таких майбутніх першокласників до навчання в закладі загальної середньої освіти важливу роль відіграє урахування їхніх особливостей та посилена увага як з боку батьків, так і вчителів [1; 2; 3; 4].

Зазвичай для ліворуких молодших школярів є характерним повільна адаптація до умов навчання (приблизно 4–6 тижнів), яка ускладнюється ще й характерними рисами таких дітей, а саме:

- підвищеною емоційністю, вразливістю;
- високим рівнем тривожності, невпевненістю в собі,
- труднощами щодо здійснення зорово-моторної координації, порушеннями просторового сприйняття.

Проте, на думку батьків, цей процес триває 1–2 тижні. Переважна більшість учителів упевнена, що для усвідомлення нових умов свого життя здобувачу початкової освіти вистачить 2–3 тижні. Таке нерозуміння психофізіологічних особливостей першокласників із домінантною лівою рукою уможливлює виникнення ризику не тільки шкільної дезадаптації та стресу, а й труднощів у процесі навчання і формування графічної компетенції учнів зокрема.

Результати досліджень зарубіжних і вітчизняних учених (М. Безруких, Н. Зубік, С. Ортон, І. Цепова та ін.) дозволяють констатувати той факт, що відсоток ліворуких серед здобувачів початкової освіти із проблемами навчання як мінімум у 2,5 рази перевищує середні показники серед праворуких. Науковці пояснюють такі дані недостатньою спеціалізацією лівої півкулі головного мозку, а саме виконанням нею мовних і зорово-просторових функцій [2; 4].

Отже, перед сучасними вчителями початкової школи стоїть важливе завдання: забезпечувати для першокласників із домінантною лівою рукою належні умови щодо адаптації до навчання, ураховувати психофізіологічні особливості названого вище контингенту учнів під час формування в них графічної компетенції [5]. Практична діяльність фахівця в галузі початкової освіти із зазначеного напряму буде успішною за умови дотримання ними ряду рекомендацій, а саме:

- не навчати таких дітей письма до школи;
- проводити роз'яснювальну роботу з батьками ліворуких молодших

школярів, пояснювати їм причини особливостей навчання їхніх сина або дочки, давати поради стосовно шляхів подолання об'єктивних труднощів, які вже є, а також збереження психічного та фізичного здоров'я дитини;

- не переучувати ліворуких молодших школярів писати правою рукою;
- допомагати першокласнику з домінантною лівою рукою організувати своє робоче місце з урахуванням його психофізіологічних особливостей;
- використовувати спеціальний зошит для навчання письма;
- не вимагати від зазначеного контингенту здобувачів початкової освіти традиційного нахилу письма та безвідривного письма;
- усі дії щодо формування графічної компетенції розкладати на окремі елементи, деталізовано пояснювати написання кожної літери, домагатися усвідомленого виконання дитиною кожного елементу певної літери;
- у роботі з молодшими школярами, що мають домінантну ліву руку, використовувати спеціальні ігрові вправи, спрямовані на розвиток зорового сприйняття й зорово-моторної координації;
- проявляти позитивне ставлення до ліворукості, використовувати особливості таких учнів класу для прищеплювання дітям поваги до індивідуальних особливостей кожної людини.

Список використаних джерел

1. Асиметрія мозку та ліворукість: монографія / А.П. Чуприков, Р.М. Гнатюк, М.А. Чуприкова. Київ: КММ, 2011. 140 с.

2. Безруких М.М. Психофизиологические особенности обучения письму и чтению и современные требования к обучению. URL: https://www.youtube.com/watch?v=SKnS7GFM4mE (дата звернення: 25.10.2021).

3. Прищепа О. В. Проблеми навчання письма дітей, які пишуть лівою рукою. *Початкова школа.* 2010. № 5. С. 10–13.

4. Цепова І. О. Навчаємо письма ліворуких дітей. *Початкова школа*. 2010. № 4. С. 71–72.

5. Шкарбан Л. Поради вчителю початкової школи щодо роботи з ліворукими учнями на уроках письма. *Початкова школа і сучасність*. 2014. № 2. URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11943/1/L_Shkarban__PSHIS_2_2014.pdf (дата звернення: 30.10.2021).

Секція 3

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

АРУШАНЯН Амалія,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
КАТКОВА Тетяна,
старша викладачка кафедри психології
ННІ СПМО Мелітопольського
державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ВИЗНАЧЕННЯ МОДЕЛІ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА УСПІХ

Поява нових груп ринкових професій в умовах переходу суспільства до ринкової економіки зумовлює особливі вимоги до рис і якостей суб'єкта діяльності. Як показує практика, досягнення успіху у професійній та підприємницькій діяльності вимагає від особистості широкого спектру якостей особистості. Серед особистих передумов успіху у професійній та підприємницькій діяльності одне з визначальних місць посідають особливості, пов'язані з діяльністю суб'єкта, його діловою енергією. Рішення багатьох практичних завдань стає неможливим без опори на фундаментальні психологічні знання. У сучасному науковому знанні існує ряд досліджень, у яких з різних позицій розглядається сутність діяльності та індивідуально-психологічні передумови успіху в різних сферах підприємницької діяльності.

Проблему самоуправління у вітчизняній управлінській літературі можна віднести, на нашу думку, до середини 90-х років. В одній із перших публікацій на цю тему В. Карпічов зробив спробу «ввести в проблему самоуправління», висунув на обговорення деякі контури моделі самоуправління. Дещо раніше поняття «самоуправління» було введено в науковий обіг Л. Зайвертом, керівником Інституту раціонального використання часу в Німеччині. Інтерес до цієї проблеми не випадковий. Це зумовлено логікою розвитку управлінських знань [Л. Зайверт].

Як бачимо, зміни, що відбулися, підвищують вимоги до управлінського персоналу, його професіоналізму, підготовки та перепідготовки. Однак, як зазначають М. Вудкок і Д. Френсіс, організації не можуть взяти на себе розвиток навичок усіх менеджерів. Це виснажило б ресурси організації та підірвало б її стабільність. Тому підтримка постійного зростання та розвитку

стає необхідністю для кожного керівника. Зазначимо, що в Україні ситуація погіршується через кризовий стан економіки та практичну відсутність традицій управління. Водночас самоврядування та саморозвиток персоналу стають чинником виживання економіки в ринкових умовах, зміцнення позицій менеджменту в країні та виникнення класу професійних менеджерів. Безсумнівно, мають рацію німецькі дослідники проблем практичного менеджменту та ділової кар'єри Бербель і Хайнц Швальбе, коли кажуть: «Щоб бути успішним, потрібно вміти керувати собою». Ділову кар'єру з позицій управління людськими ресурсами розглядають як самореалізацію працівником свого творчого потенціалу в процесі його службового та професійного просування та відповідну роботу для підвищення рівня своїх ділових та особистих якостей [Н.П. Лукашевич].

Людина є відкритою системою, яка не може існувати ізольовано від природного та соціального середовища, що її оточує, без безперервного обміну з нею матерією, енергією та інформацією. Людина і навколишнє середовище являють собою нову систему, між елементами якої в процесі еволюції склався своєрідний динамічний баланс. Будь-яке відхилення від нього є основним джерелом діяльності живої системи. Таким чином, людина як суб'єкт ділової кар'єри є живою відкритою, соціально інтегрованою, саморегульованою, багаторівневою системою. Такий підхід дозволяє значно розширити можливості використання методу соціального моделювання для вивчення предмета ділової кар'єри, тобто створення моделі ділової людини, орієнтованої на успіх, яка представляє систему ідеальних елементів та їх комбінацій. Ми поділяємо думку В. Андрєєнкова та С. Шашнова про корисність використання моделювання для вирішення управлінських завдань [В.Г. Андрєєнков, С.А. Шашнов].

Наше дослідження вказує на можливості використання його як одного з методів самоуправління. При цьому необхідно спиратися на метод прямого опису, при якому модель ділової особи описується мовою, що по суті збігається з природною мовою, що виражає характеристики та властивості ділової особи. Зауважимо, що елементи моделювання лідера зустрічаються як в психологічній, так і в управлінській літературі: оптимізм, організаторський талант та ініціативність, зібраність, раціоналізм, простота, цікавість, одержимість [Н.Н. Обозов, Г.В. Щокін].

Для виявлення та вимірювання ступеня розвитку цих якостей, визначено перелік ділових і особистих якостей, які повинні бути притаманні сучасному менеджеру:

– ідеологічні та загальнокультурні: переконання, цілеспрямованість, ерудиція, інтелект, розвинена інтуїція;

– організаторські здібності: вміння створювати «команду», висока особистісна самоорганізація, хист до неординарних людей, тяга до співпраці, ефективність;

– технологічні: володіння конкретними видами технологій, здатність

приймати рішення, цілеспрямований вплив на соціальні групи індивідів;

– інноваційний: постійний пошук нових рішень, здатність передбачати та передбачати результати діяльності, відсутність страху перед ризиком;

– моральні: чесність, справедливість, сумлінність, відповідальність, тяжка робота, скромність, щедрість.

– психологічні: оптимальний психосинтез вольових, психічних, емоційних і характерних якостей; рішучість і наполегливість; самоконтроль; уява; нестандартний і критичний розум; оптимізм; комунікабельність, товариськість, чарівність.

Практична психологія управління вносить своє бачення моделювання в розробку психологічних «портретів» ділової людини, а також, що є особливо цінним для нашого дослідження, психологічного «автопортрета». Цей підхід базується на «теорії рис» Р. Кеттеля, який виділив 16 найважливіших, на його думку, особистісних характеристик: замкнутість – комунікабельність; інтелектуальність – ригідність мислення; емоційна нестабільність – емоційна рівновага; бажання домінувати – готовність підкорятися; стриманість – виразність поведінки; сприйнятливість до почуттів – висока нормальність поведінки; сором'язливість – мужність; жорсткість – чутливість; довірливість – творча уява; прямолінійність – делікатність; впевненість у собі – тривога; консерватизм – радикалізм; конформізм – незалежність, незалежність; низький самоконтроль – високий самоконтроль; розслаблення – напруга; і додатково адекватність самооцінки – завищення чи заниження самооцінки [Г.В. Щокін].

Зрозуміло, що цими характеристиками «портрет» людини не обмежується. Досить сказати, що сучасні дослідження в галузі теорії ознак дозволили виділити і описати близько 200 таких ознак. Тому для практичного самоуправління важливо виокремити набір базових характеристик, які б загалом охоплювали всю їх сукупність і оцінювалися б та вимірювали.

Метод психологічного «автопортрету» розширює можливості практичного самоуправління діловою кар'єрою.

Водночас метод психологічного «автопортрету» не дає достатнього уявлення про «біологічний» та «соціальний» етапи моделі людини. Запропонований нами підхід до людини як до біопсихосоціальної багаторівневої живої системи дозволяє уникнути цих та інших обмежень описаних тут методів.

При цьому модель ділової людини охоплює всі п'ять рівнів системи. Структурно-функціональні рівні визначать фізичний стан людини, її здоров'я, загальну працездатність, психологічний – стан її нервової системи, темперамент, свідомий – нахили та здібності інтелектуальної власності, поведінково-діяльнісний – навички та методи використання всього комплексу ознак попередніх рівнів у практиці підприємницької діяльності.

Крім того, побудована на такому підході модель цілком узгоджується з сучасними теоріями типології особистості.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволив систематизувати

вивчений матеріал, узагальнити його, та створити на його основі власну теоретичну модель, яка цілком узгоджується з сучасними теоріями типології особистості.

За допомогою опитувальника В.М. Русалова ми виявили, що дослідні «керівники-організатори» мають більш високий рівень потреби в засвоєнні предметного світу, прагнуть до лідерства, спілкування, до різноманітних форм предметної діяльності, готові до різноманітних форм спілкування. Також усі «організатори» мають нижче середнього рівень емоційності, що робить їх не дуже чутливими до невдач у професійній діяльності.

В роботі визначено модель ділової людини, орієнтованої на успіх. Проведена діагностика індивідуально-психологічних властивостей, що сприяють професійній та діловій активності.

Дослідження має наукове та практичне значення: його дані з визначення значущих особистісних структур діяльності можуть бути використані в системі професійного відбору осіб, професійна діяльність яких передбачатиме тісні комунікативні взаємодії, здійснення професійних функцій управлінського спрямування.

Список використаних джерел

1. Андреенков В.Г., Шашнов С.А. Моделирование в социологии. Энциклопед. социол. словарь; Под ред. Г.В. Осипова. Москва : РАИ, 1995. С. 416.

2. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках (Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время): Москва : Экономика, 1991. С. 7–40.

3. Лукашевич Н.П. Как достигнуть успеха в деловой карьере. Х., 1998. 125 с.

4. Обозов Н.Н., Щёкин Г.В. Психология работы с людьми. 5-е изд., стереотип. Киев : МАУП, 1999.

5. Щёкин Г.В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. Киев : МАУП, 1999. 398 с.

БАРБАШОВА Ірина,
докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри педагогіки
Бердянського державного
педагогічного університету

НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта до організації сенсорного розвитку молодших школярів (за програмою варіативного навчального курсу

“Сенсорний розвиток молодшого школяра” в обсязі 4 кредитів ECTS) вимагає окреслення наукових засад, необхідних і достатніх для засвоєння психологічних закономірностей функціонування чуттєвої сфери дитячої особистості. Міцне підґрунтя для розв’язання цього завдання закладають положення теорії розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій, розробленої в 50–60 роки минулого століття (Леонід ВЕНГЕР, Олександр ЗАПОРОЖЕЦЬ, Володимир ЗІНЧЕНКО, Майя ЛІСІНА, Микола ПОДДЬЯКОВ, Олена ПРОСКУРА, Антоніна РУЗСЬКА, Наталія САКУЛІНА, Олександра УСОВА та ін.).

По-перше, важливо забезпечити усвідомлення студентами головної ідеї означеної теорії: розвиток сприймання дитини являє собою процес формування *перцептивних дій*. Перцептивна дія – своєрідний саморегулюючий процес пошуку та переробки інформації, детермінований завданням живої системи і такий, що володіє механізмом зворотного зв’язку. У результаті здійснення перцептивних дій формуються перцептивні моделі об’єктів, адекватні завданням діяльності та предметного світу. На основі цих моделей відбувається орієнтація в ситуації і регуляція поведінки.

Генетично перцептивні дії походять від практичних – практична діяльність висуває перед дитиною вимоги орієнтуватися в предметній ситуації, звертати увагу на ті або інші її аспекти. Поступово це призводить до того, що елементи перцептивного орієнтування, наявні в практичній дії, відокремлюються від неї, стають самостійними, спеціально спрямованими на вирішення завдань сприймання.

За своєю нейрофізіологічною природою перцептивні дії є кільцевими рефлекторними актами. Нервові імпульси від збудження рецепторних зон органів чуття передаються у відповідні відділи мозку. Зазнавши певної обробки, ці імпульси повертаються до рецепторів, змінюючи їхній функціональний стан і активізуючи моторні зони. Унаслідок таких коректив оптимізується процес уведення інформації, регулюється рівень чутливості до діючих подразників. Інформація про характер пристосувальних реакцій разом із зовнішньою стимуляцією знов надходить до центральної нервової системи.

По-друге, доцільно зорієнтувати здобувачів вищої освіти в *різновидах перцептивних дій*. Логіку розкриття цього питання розкривають такі умовиводи: оскільки джерелом образів сприймання завжди є відчуття [2, с. 141–148; 3, с. 180–192], то відповідно до складу їхніх аналізаторів існує досить широке коло різновидів перцептивних дій. Проте враховуючи найважливіше значення серед усіх сенсорних систем людини зору, слуху та дотику, а також традиційну спрямованість початкової освіти на формування в учнів цих видів сприймання, предметом аналізу мають стати саме зорові, слухові й дотикові перцептивні дії.

Студентам варто пояснити, що основу зорових перцептивних дій складає діяльність зорового аналізатора, орієнтованого на відбиття коливань

електромагнітних хвиль різної довжини, функцією якого є ахроматичний (неколірний), хроматичний (колірний) зір та просторове бачення (розрізнення форми, розміру, рельєфу предметів, просторових відношень між ними, віддалі).

Джерелом слухових перцептивних дій є відображення слуховим рецептором коливання звукової хвилі певної частоти, амплітуди, форми та часової характеристики, що спричиняє відчування людиною висоти, голосності, тембру, тривалості звуків. За змістовим наповненням виділяють слух фонематичний, ядром якого є відчуття тембру, абстрагованого від висоти звука, та музичний, спрямований на розрізнення висоти звука безвідносно до його тембру.

Підґрунтя дотикових перцептивних дій утворює контакт механічних подразників зі шкірою – тиснення на неї та, як наслідок, її деформація. На дотик людина розпізнає фізико-механічні властивості речовин (твердість, м'якість, міцність, пружність, пластичність, шорсткість, гладкість, вологість, сухість, густину, в'язкість, текучість, температуру тощо), просторові ознаки предметів (форму, величину, об'єм, розміщення в просторі, віддаленість), відчуває біль.

По-третє, для розкриття психологічних закономірностей функціонування перцептивних дій необхідно розглянути їхню *структуру*, яку складають: а) завдання, тобто мета сприймання в наданих умовах; б) засоби побудови і впізнавання образів об'єктів; в) операції – раціональні способи обстеження предметів і явищ, способи застосування засобів здійснення перцептивних дій у виявленні зовнішніх ознак об'єктів сприймання. Провідним структурним компонентом є завдання, оскільки саме вони визначають предмети та їхні властивості, які необхідно виділити для здійснення тієї чи іншої дії, однаково вони детермінують засоби і способи аналізу цих властивостей.

Відповідно до завдань виокремлюють ознайомлювальні та розпізнавальні перцептивні дії. Ознайомлювальна дія спрямована на формування цілісного образу об'єкта сприймання на ґрунті пошуку, знаходження "пускової" інформації із загального потоку стимулів, розрізнення їхніх різноманітних видів, ідентифікації таких, які набувають сигнального значення. Засобами здійснення цієї дії є створені її ефекторними компонентами моторні копії, уподібнені за своєю формою особливостям об'єкта сприймання та скореговані в ході багаторазового співвіднесення з оригіналом. До операційного складу аналізованої дії належать: знаходження об'єкта в полі сприймання, виділення адекватних завданню інформативних ознак, ознайомлення з виділеними ознаками. Результат виконання цих операцій виявляється в побудові базового перцептивного образу.

Розпізнавальна дія полягає у віднесенні базового образа до відомого, зафіксованого в пам'яті класу (категорії). Значно змінюються засоби реалізації розпізнавальної дії: моторні копії предметів поступово втрачають свій зовнішньоруховий малюнок, оперативними одиницями сприймання стають

сенсорні еталони – вироблені суспільством і засвоювані кожною людиною нормативні зразки чуттєвих властивостей і відношень предметів (кольори спектру, геометричні форми, фонеми рідної мови, музичні звуки тощо). Операції розпізнавальної дії: порівняння отриманої при сприйманні інформації зі слідами пам'яті (засвоєними еталонами), категоризація та називання обстежуваної властивості.

По-четверте, значної уваги потребує висвітлення *механізму згортання* перцептивних дій, перетворення їх у миттєве відображення зовнішніх властивостей предметів і явищ дійсності. Із цією метою необхідно звернутися до однієї з найважливіших категорій психології – поняття інтеріоризації як формування внутрішніх структур психіки шляхом засвоєння символів зовнішньої соціальної діяльності.

Ураховуючи специфіку перцептивних дій, сутність їхньої інтеріоризації розкриває така поетапність (за Олександром ЗАПРОЖЦЕМ):

– на першому етапі проблема вирішується в практичному плані, за допомогою матеріальних дій із предметами – складається зовнішній прототип майбутньої ідеальної перцептивної дії;

– на другому етапі сенсорні процеси, перебудовані під впливом практичної діяльності, стають своєрідними перцептивними діями, які виконуються за допомогою рухів рецепторних апаратів і випереджають наступні практичні операції;

– на третьому етапі перцептивні дії згортаються, час їхнього перебігу скорочується, їхні ефекторні ланки гальмуються, зовнішня орієнтувально-дослідна дія переростає в ідеальну, у рух уваги полем сприймання.

За нашим переконанням, розуміння сутності, різновидів, структури, типів, механізму інтеріоризації перцептивних дій допоможе фахівцям раціонально організовувати сенсорний розвиток у школі І ступеня, добирати ефективні дидактичні впливи [1] на чуттєві процеси молодших учнів.

Список використаних джерел

1. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика : монографія. Мелітополь: Видавничій дім Мелітопольської міської друкарні, 2018. 499 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 272 с.
3. Савчин М. Загальна психологія : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Академія, 2020. 344 с.

БОЛЮХ Тетяна,
здобувачка другого рівня вищої освіти
Рівненського державного
гуманітарного університету
ГЛАВІНСЬКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри загальної психології
та психодіагностики
Рівненського державного
гуманітарного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ - ПЕРШОКУРСНИКІВ

Близько третини населення планети складає молодь як соціальна група. Ю. Фельдман характеризує цей етап онтогенетичного розвитку особистості як перехідний період від «навчально-професійної до трудової провідної діяльності. До новоутворень молодості слід віднести становлення особистісної зрілості, прагнення до самореалізації та саморозвитку, розвитку шлюбно-сімейної, професійної та кар'єрної мотивації, задоволеність життям, активну життєву позицію тощо» [3, 229]. В той же час ця частина людства найбільш схильна до нагромадження впливу стрес-факторів соціуму, особливо це стосується студентства.

Студенти не можуть повноцінно реалізувати енергію, викликану фізіологічними механізмами стресу, і вона починає руйнувати їх самих. Наслідками такої руйнації є зниження успішності, порушення навчальної дисципліни та підвищення захворюваності студентів, тобто справляє негативний вплив на самопочуття студентів, їх психічне та психологічне здоров'я. Такий стан називається синдромом емоційного вигоряння. Синдром емоційного вигоряння – це специфічна реакція організму на тривалий вплив стресів середньої інтенсивності, яка виявляється у симптомах емоційного та розумового виснаження і призводить до погіршення якості життя. В. Бойко вважав, що синдром емоційного вигоряння не що інше як механізм психологічного захисту особистості, який виявляється у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи [1]. Виділяють п'ять ключових груп симптомів, які супроводжують виникнення синдрому емоційного вигоряння: фізичні, емоційні, поведінкові, соціальні, інтелектуальний стани. Великі емоційно-інформаційні навантаження призводять до зростання у них психоемоційної напруги, яка є початком соціальної дезадаптації та етапом дезадаптації функціонального стану організму.

Метою нашого дослідження було визначення особливостей прояву

синдрому емоційного вигорання у студентів-першокурсників.

У дослідженні брали участь 96 студентів-першокурсників, причому 90 % з них були дівчата. Для визначення рівня сформованості синдрому емоційного вигоряння у здобувачів освіти було обрано «Методику діагностики рівня емоційного вигоряння» В. Бойка [1].

Перша фаза формування синдрому емоційного вигорання – фаза напруження – характеризується напруженням психологічного захисту особистості, втратою гостроти почуттів та переживань. У 78 % першокурсників, які брали участь у нашому дослідженні, діагностовано показники сформованості фази напруження.

Компонентами другої фази синдрому емоційного вигорання – резистенції – є неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків. Людина сама не може зрозуміти причин власної дратівливості. У неї зникають співчуття, емпатія, співпереживання. Показники сформованості стадії резистенції виявлено у 8% студентів-першокурсників.

Третя фаза – виснаження. На цьому етапі втрачаються професійні цінності та здоров'я, відбувається емоційне та особистісне відчуження, які супроводжуються емоційним дефіцитом. Показники сформованості цієї стадії синдрому емоційного вигоряння у вибірці нашого дослідження були відсутні.

Завдяки проведеному дослідженню у студентів-першокурсників було визначено високі показники сформованості фази напруження синдрому емоційного вигорання. Це вказує на необхідність проведення профілактичної та психокорекційної роботи, спрямованої на подолання його негативних наслідків. Типовими засобами профілактики «вигорання» студентів О. Сергеєнкова та О. Столярчук вважають зосередження на опанувальній поведінці під час криз фахового навчання, узгодження життєвих і професійно орієнтованих цінностей, гармонізацію академічної та професійної самооцінки, рівня домагань, правильної організації дозвілля та відпочинку [2].

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург., 1999. 434 с.

2. Сергеєнкова О.П. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. Київ, 2017. № 27. С. 77–81.

3. Фельдман Ю.І. Психологія особистості у період молодості. *Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія.* Вип. 56. Харків, 2017. С. 222-232

БРАГА Ірина,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
ВАРІНА Ганна,
старша викладачка кафедри психології
ННІ СПМО Мелітопольського
державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ІНТЕГРАЛЬНОЇ ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема емоційної стійкості набуває свою значущість зі збільшенням стресогенних ситуацій. Для молоді емоційна стійкість є одною з головних особистісних властивостей та професійних якостей (Л.М. Аболін, І.П. Якимчук, О.В. Войтович, К.В. Пилипенко, Н.О. Кордунова та ін.). Тому актуальною стає проблема формування та розвитку емоційної стійкості молоді задля забезпечення ефективного становлення особистості. Так як більшість часу особа юнацького віку проводить на заняттях у ВНЗ, викладачі і соціальна ситуація розвитку грає велику роль у формування та розвитку емоційної стійкості. Освітній процес має бути направленим на активне проведення практичних вправ, завдань, тренінгів та залучення студентів до таких заходів.

Для розглядання питання розвитку емоційної стійкості в науковому дискурсі, має бути сформований базис поняття «емоційна стійкість» – визначення, ознаки та якості особистості, що вказують на певний рівень розвитку ЕС, чинники формування, фактори коливання рівня стійкості протягом життя. Недостатня вивченість питання стосується здебільшого практичної частини проблематики, так як існує велика кількість статей, дисертацій, присвячених теоретичному визначенню суті емоційної стійкості та залежності від різних індивідуально-психологічних властивостей особистості (О.А. Чернікова, Д.І. Шульженко, О.Є. Шульженко, І.В. Опанасюк, та ін.). Більшість науковців визначають емоційну стійкість як інтегральну властивість особистості (О.О. Андрусик, М.І. Анікеєнко, Е.А. Мілерян, К.К. Платонов та ін.), виділяють різноманітні компоненти в її складі, здебільшого мотиваційний, емоційний, інтелектуальний та вольовий (М.І. Дьяченко, В.О. Пономаренко та ін.), на даному етапі науковці не визначили загальну дефініцію емоційної стійкості.

Емоційна стійкість стосується емоційної сфери особистості, яка в свою чергу включає в себе як зовнішні, так і внутрішні прояви. «Емоції мають зовнішнє вираження в міміці, жестах, позах, рухах, реакціях, диханні, діяльності серцево-судинної системи. А також супроводжуються внутрішніми

думками та переживаннями з приводу ситуації». [2] Для складання власної моделі емоційної стійкості було обрано представити її у якості складної властивості, у якої є причинність (когнітивна сфера) і результат (поведінка особистості). Модель емоційної стійкості складається на основі проаналізованої літератури.

На рисунку 1.1 продемонстровано можливу модель емоційної стійкості, де «емоційна стійкість» відноситься не лише до «стійкості емоцій». Ми представили емоційну стійкість як значну властивість, яка включає в свій механізм декілька важливих етапів. Першим етапом є когнітивна сфера особистості, який характеризується інтеріоризацією зовнішнього світу, сприйняттям напруженої для конкретної особи ситуації, її раціональної оцінкою з точки зору безпеки, загрози або шкоди психічному або/та фізичному здоров'ю. Близьким до нашого розуміння когнітивного етапу є думка М.І. Дьяченко та В.А. Пономаренко. Вони стверджували, що емоційна стійкість складається з декількох компонентів, одним з яких ними виділено інтелектуальний. В свою чергу функцію цього компоненту описано як «оцінку та визначення вимог ситуації, прогноз її можливої зміни, прийняття рішень щодо способів дій». [3]

На другому етапі задіється емоційний інтелект особистості, до якого входять наступні компоненти: оцінка власної емоційної реакції на стресову ситуацію; оцінка емоційних настроїв оточуючих людей, що задіяні в ситуації; виокремлення адаптивних емоцій, що можуть зіграти позитивну роль у реагуванні; зберігання оптимістичності щодо майбутнього, та ін. Серед вчених, хто відзначав залежність емоційної стійкості від саме емоційного компоненту психіки відзначаємо Н.А. Амінова, П.Б. Зільбермана, Б.Х. Варданяна та ін. За М.І. Дьяченко та В.А. Пономаренко важливо приділяти увагу саме емоційним проявам емоційної стійкості, щоб розмежувати це поняття з близькими «вольовою» та «психічною стійкістю». [3] В нашій роботі емоційний компонент розглядається не як центральний чинник рівня емоційної стійкості, але як один з тих, який більшим чином впливає на результат формування та розвитку емоційної стійкості особистості, і як той, що тільки в сукупності компонентів має найбільш ефективний вплив на неї.

Третій етап є результатом наявного рівня емоційної стійкості. Чим більш високою є можливість раціонального підходу до ситуації, рівень емоційного інтелекту, самоконтролю та саморегуляції особистості, тим більшою є можливість збільшення рівня емоційної стійкості особистості, і в результаті особистість більше впливає на поведінкові акти, використані копінг-стратегії та застосування вже наявного досвіду з минулих схожих проблематичних ситуацій. О.Є. Шульженко виділив у своїй роботі психологічні властивості, які є характерними для емоційно стійкої або нестійкої особистості. Щоб поведінкова сфера особистості підлягала під опис емоційно стійкої особи, в неї мають домінувати наступні показники: можливість управляти власними емоціями, високий рівень емоційного інтелекту та врівноваженість.

Врівноваженість за нашою моделлю можливо віднести до рівня саморегуляції. Якщо ж у особи домінують протилежні показники – емоційна лабільність та дратівливість, до яких відносимо також низьку саморегуляцію – можливий низький результат раціональної поведінки особистості в емоційно напруженій ситуації. [5]

Психічна саморегуляція є психічним явищем, завдяки якому кожен індивід має різний рівень емоційної стійкості. За Л.М. Аболіним саме емоційна регуляція є чинником низького або високого рівня емоційної стійкості. [1] До блоку саморегуляції відносимо також вольові особливості, які неможливо не розглядати в дискурсі емоцій. За К.К. Платоновим, в житті особистості більшу роль грає не стільки рівень емоційної стійкості, як негативний чи позитивний вплив її на діяльність індивіда, що в свою чергу регулюється вольовою сферою – саморегуляцією. [4] Тому, в більшості джерел зустрічається поняття «емоційно-вольова сфера», необхідно вивчати прояви емоцій людини та емоційну стійкість нерозривно від волі, регуляції, ініціативності особистості та інших її властивостей.

В поданій моделі саморегуляція впливає на кожен з трьох блоків: в когнітивній сфері саморегуляція впливає на власне сприйняття ситуації, досягаючи максимально можливої раціональності та об’єктивізації; в емоційній сфері особистість має можливість керувати власними емоційними реакціями, оцінкою ситуації та емоцій людей, що мають відношення до ситуації; поведінкова сфера виступає результатом емоційної стійкості, та загалом включає в себе самоконтроль своїх дій та вчинків, раціональне використання копінг-стратегій та механізмів психологічного захисту відповідно до рівня емоційної стійкості.

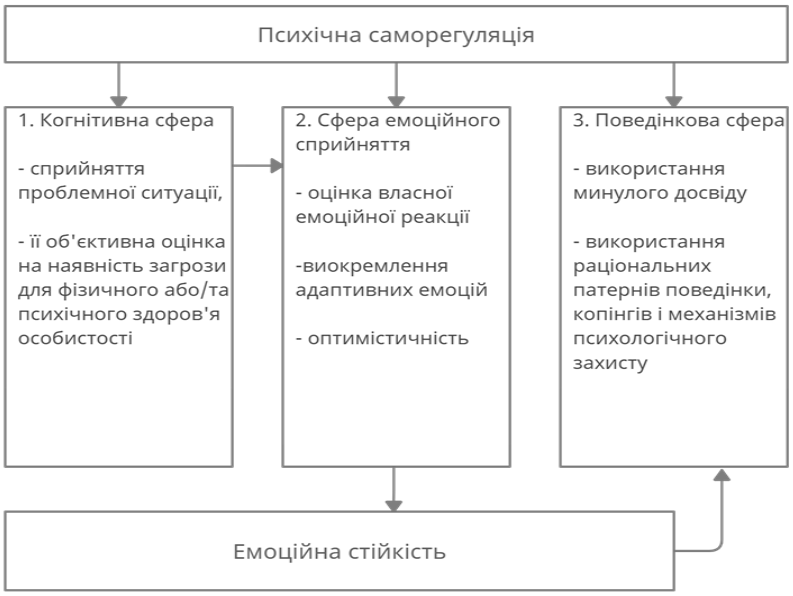


Рис. 1.1 Теоретична модель емоційної стійкості [складено автором]

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволив систематизувати вивчений матеріал, узагальнити його, та створити на його основі власну теоретичну модель, яка базується не тільки на емоціях, як головних чинниках

емоційної стійкості. Модель включає в себе декілька основних сфер особистості, і має кінцевий результат – поведінку особистості в напруженій ситуації, яка базується на певному рівні емоційної стійкості, яка може бути охарактеризована проживанням кожної сфери моделі.

Подальші задачі полягають у детальнішому вивченні можливості застосування саме такого варіанту теоретичної моделі емоційної стійкості, її розширення та уточнення усіх компонентів, які впливають на рівень емоційної стійкості особистості, її поведінкові акти в напружених ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. псих. наук : спец. 19.00.01»Общая психология» Москва, 1989. 39с.

2. Клочек Л.В., Дроботун М.М., Зубченко В.Г., Ржевська-Штефан З.О., Савенко О.А., Уличний І.Л., Шинкаренко О.В.. Актуальні питання психології (інформаційно-методичні матеріали для студентів педагогічного університету). Навчально-методичний посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2011. – 132с

3. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости. *Вопросы психологии*. 1990. №1. С. 106–112.

4. Платонов К. К. Очерки психологии для лётчиков. Москва : Военное издательство министерства вооруженных сил союза ССР, 1948. 193 с.

5. Шульженко О.Є. Вивчення психологічних можливостей фахівців до взаємодії з аутичними дітьми в аспекті емоційної стійкості особистості. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. V. В 2-х т., том 2. С. 333-342.

КАМІНСЬКА Ольга,
докторка психологічних наук,
професорка кафедри загальної
психології та психодіагностики
Рівненського державного
гуманітарного університету

ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дослідження особливостей формування життєвої перспективи в студентської молоді є важливим завданням, що повстає сьогодні перед теоретиками та практиками, оскільки несформованість цього особистісного утворення може призвести до виникнення екзистенційного вакууму, викликати

ознаки соціально-психологічної адаптації, значно ускладнювати процес цілепокладання.

В сучасній науці існують різні підходи до розуміння терміну «життєва перспектива». Так, К. Абульханова-Славська стверджує, що життєва перспектива – це потенціал, можливості особистості, що об'єктивно складаються сьогодні і повинні виявлятися в майбутньому [1]. Натомість Р. Хавула розглядає життєву перспективу як образ майбутнього, сформований установками і очікуваннями, в основі якого лежить реальні життєві досягнення [8].

Життєва перспектива також розглядається як цілісна картина майбутнього, що знаходиться у взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, від яких залежить соціальна цінність і сенс життя особистості [2].

У структурі перспективи визначено два виміри: часовий та смисловий. Часовий – життєві цілі, плани, програми, критеріями оцінювання якого є визначеність, диференційованість, довготривалість, реалістичність. Смисловий – особистісні смисли, детерміновані смисловими утвореннями особистості (особистісні цінності, смислові конструкти, смислові диспозиції), які визначають здатність особистості до здійснення життєвого вибору. Гармонійний взаємозв'язок часового та смислового вимірів забезпечує становлення узгодженої життєвої перспективи як образу усвідомлюваного майбутнього особистості, актуального для неї в теперішньому та зумовленого набутим життєвим досвідом [4].

У життєвій перспективі знаходять відображення: міра насиченості майбутнього подіями; співвідношення подій різної міри впливу; структурованість у часі, послідовність подій; події, різні за співвідношенням зі шкалою суб'єктивного емоційного сприйняття; співставлення подій, що стосуються самого індивіда, із ситуацією в суспільстві та з життям людей, які відіграють важливу роль у житті самого індивіда [3].

Формування життєвої перспективи є особливо актуальним для юнаків. Цьому сприяють такі передумови, як: розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер особистості, становлення її самосвідомості, рефлексії, системи особистісних смислів. Провідною характеристикою самовизначення в юнацькому віці є орієнтованість на майбутнє. Сформованість ціннісно-смислового виміру життєвої перспективи в юнацькому віці превалює над часовим [4].

Протягом юнацького віку відбувається зростання здатності юнаків до: ціннісної диференціації об'єктів життєвого світу; рефлексії – як усвідомлення особистісних ресурсів; відповідальних, самостійних дій при прийнятті рішень та побудові особистого життєвого шляху. Узгодженість життєвої перспективи позитивно пов'язана з показниками оптимістичності, визначеності, диференційованості образу майбутнього, сформованістю утворень ціннісно-смислової сфери. Чим вище рівень узгодженості життєвої перспективи, тим більше особистості притаманні орієнтованість у часі власного життя, позитивне

самоставлення – самопідтримка, самоповага, самоприйняття, гуманістичні цінності [4].

Л. Тодорів стверджує, що психологічну готовність до становлення життєвих перспектив в юності значною мірою визначають особливості когнітивного розвитку самосвідомості. Зростання когнітивних компонентів у самосвідомості молодої людини обумовлює розвиток рефлексивних складових самосвідомості. Рефлексивні складові самосвідомості (особистісна рефлексія як процес самопізнання, зміст уявлень про «Я» як результат процесу самопізнання, механізми диференціації та інтеграції індивідуального досвіду як необхідні чинники процесу самопізнання) створюють підґрунтя для розвитку адекватної ідентичності, виступаючи важливим чинником формування індивідуальної системи ціннісних орієнтацій [7].

Вивчення психологічних портретів молодих людей, які виховуються в різних соціальних умовах з однаковими конструктами життєвих перспектив, показало, що в різних умовах соціалізації один і той же заданий соціальний зразок (наприклад, необхідність і перспектива навчально-пізнавальної діяльності та професійної кар'єри) «закладається» на основі різних властивостей особистості. Таким чином, умови соціалізації не тільки безпосередньо впливають на формування змістовних і формальних аспектів життєвої перспективи, але й опосередковано – через вибіркову чутливість особистості до відомих соціальних стандартів [5].

За даними Г. Рудь соціальні успіхи та досягнення студентів (успішне закінчення школи, вступ до ВНЗ, зростання соціального статусу, досвід самостійного прийняття рішень) зумовлюють розвиток у них більш реалістичного, цілісного сприймання життєвого шляху, що як правило стає передумовою розвитку у них соціальної активності, дієвості, самостійності, цілеспрямованості; адекватності при плануванні майбутньої професійної діяльності; інтернальності; особистісної гнучкості, утилізаційності при реалізації життєвих задумів; відкритості, комунікабельності, діловитості, співробітництва; поглиблення почуття впевненості у власних силах, власної винятковості, неповторності [6].

Базовими соціально зумовленими чинниками, які детермінують психологічні й соціально-психологічні життєтворчі властивості у студентів виокремлено успішний соціальний досвід і професійне самовизначення. Вказані чинники детермінують певні психологічні властивості студентів. Зокрема, їх більшою мірою характеризує внутрішньо-духовна особистісна спрямованість, тобто переважають цінності, пов'язані з задоволенням високих духовних потреб – самореалізація, самоствердження, духовна досконалість, самодостатність [6].

Отже, детермінантами формування життєвої перспективи в студентів є: міра розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфер особистості; розвиток рефлексії; сформованість ціннісно-смислової сфери; здатність до ціннісної диференціації об'єктів життєвого простору; умови соціалізації особистості;

успішний соціальний досвід і професійне самовизначення.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. Жизненные перспективы личности. *Психология личности и образ жизни.* Москва, 1987. С. 149–151.

2. Гаркуша І.В., Кайко В.І. Життєва перспектива особистості: психологічний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Херсон, 2017. Вип. 5. Т.1. С. 33–39.

3. Кухта М.П. Життєві перспективи особистості в структурі соціального потенціалу. *Український соціум*. Київ, 2018. № 2 (65). С. 83–95.

4. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 20 с.

5. Орловська К.О. Психологічні особливості життєвих перспектив підлітків, які виховуються в різних соціальних умовах: : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2008. 19 с.

6. Рудь Г.В. Формування життєвих перспектив у ранній юності: : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.

7. Тодорів Л.Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 19 с.

8. Хавула Р. Життєва перспектива особистості в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Київ. 2015. Вип.11. С.343–348.

КОЛОМІЄЦЬ Валерія,
учениця 10-Б класу
комунального закладу «Опорний заклад загальної середньої освіти «Престиж»
Гуляйпільської міської ради
ЮДКОВСЬКА Вікторія,
практична психологиня
комунального закладу «Опорний заклад загальної середньої освіти «Престиж»
Гуляйпільської міської ради

ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Розвиток особистості органічно поєднує процеси її соціалізації та самоактуалізації, що включає намагання людини самовизначитися, співвіднести свій внутрішній світ із зовнішньою реальністю. Проте кризові виклики сучасності, економіко-соціальні потрясіння в країні призводять до постійного

переосмислення нею життєвих цінностей, і це впливає на її самоідентифікацію та психічне здоров'я загалом. Особливих труднощів у самовизначенні зазнають діти підліткового віку, адже вони тільки починають інтегруватися в суспільство [1].

Унаслідок стрімкого фізичного розвитку, зокрема, нервової системи, у підлітків спостерігається підвищена збудливість, дратівливість, запальність. Це вік статевого дозрівання, одночасно з яким здебільшого досягають зрілості й інші біологічні системи організму. Психологічно цей вік є дуже суперечливим. Для нього характерні диспропорції в рівні й темпах розвитку, наявність певної залежності між статурою, «я»-психікою і поведінкою, що призводять до дисбалансу [3].

Важливою темою, якій слід приділяти належну увагу, є підлітковий суїцид. Тривалий час ця тема була табуйованою, бо побутувала, думка, що розмова про самогубство може наштовхнути людину до такого вчинку. Розмова про самогубство не може бути причиною його заподіяння.

Актуальність обговорення цієї проблеми обумовлена тим, що суїцид залишається однією з провідних причин смерті в молодому віці. Статистичні дані свідчать, що найбільша кількість самогубств припадає на вік від 15 до 21 року. При цьому за останні роки різко збільшилася кількість самогубств серед дітей 5-14 років (2 відсотки самогубств серед усіх вікових груп). Частота суїцидальних дій із летальним результатом у дітей та молоді протягом останніх двадцяти п'яти років в Україні подвоїлася. У 30% осіб віком 14-24 років бувають суїцидальні думки, а 6% юнаків і 10% дівчат чинять суїцидальні дії [2].

Значну увагу до проблем самогубства в молоді приділяли такі вчені: фізіолог, психолог В. Бехтєрєв стверджував, що більшість дитячих самогубств пов'язана з недоліками морального виховання; відомий український психіатр І. Сікорський пов'язував суїциди учнів із морально-етичними чинниками. Методологічну та теоретичну основу дослідження склали праці Е. Дюркгуйма, А. Амбрумової, Т. Вашека, О. Лісової, В. Мушинського, В. Рибалки та інших [4].

Суїцидальна поведінка в дітей і підлітків, хоча й подібна до аналогічної поведінки дорослих, має певні вікові особливості. Дітям притаманні підвищена вразливість і сугестивність, здатність яскраво відчувати й переживати, схильність до перепадів настрою, слабкість критики, егоцентрична спрямованість, імпульсивність при ухваленні рішень. Нерідко самогубства дітей і підлітків викликані гнівом, протестом, злістю або бажанням покарати себе та інших. При переході до підліткового віку виникає підвищена схильність до самоаналізу, песимістичної оцінки близьких і самих себе. Емоційна нестабільність, що часто призводить до суїциду, в цей час вважається варіантом вікової кризи майже у чверті здорових підлітків.

Можна виділити кілька причин, які призводять до суїцидальної поведінки підлітка: невміння встановлювати адекватні міжособистісні взаємини

в колективі і в сім'ї, сексуальне насильство, делінкветна поведінка підлітка, тощо. Під час статевого дозрівання для підлітків набувають неабиякого значення взаємовідносини із протилежною статтю і цінність любові, свободи, наявність хороших і вірних друзів зростає в рази. Але із коханою людиною, друзями трапляються непорозуміння, конфлікти і в цей час підлітку здається, що життя втрачає сенс. Саме в цей момент важливо, щоб поряд була людина, яка стане опорою в переживанні розчарування, смутку. Якщо ж підліток залишається на самоті із своїми проблемами і зруйнованими цінностями, то це може спровокувати в нього суїцидальні думки [6].

У протистоянні суїцидальним нахилам необхідний гармонійний, духовний розвиток особистості. І тут неабиякого значення набувають ціннісні орієнтації, бо саме система ціннісних пріоритетів визначає змістовний бік спрямованості особистості й становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду та ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції й «філософії життя» [4].

Правильно розставлені життєві пріоритети, розмірковане відношення до навколишнього світу, до інших людей і до себе допоможе протистояти безпосередньо суїцидальним думкам, створюючи особливий імунітет особистості. Науковці наголошують на чинниках, які необхідно враховувати при проведенні профілактичної роботи з попередження самогубства серед неповнолітніх: формування сенсу життя, життєвої перспективи, міцних зв'язків із близькими, сім'єю, суспільством, природою, адаптованість, інтегрованість із людьми та суспільством; наявність таких рис особистості, як щирість, доброзичливість, взаєморозуміння, емпатійність, підтримка, приязнь тощо; підвищення значущості особистості в кризових ситуаціях; «інтелектуальний опір» смерті в усіх її видах, у тому числі й самогубству; піднесення цінності людини та її життєвого шляху як вершини неперервного еволюційно-генетичного процесу й носія генетичного та культурного багатства людства; піднесення цінності особистості як уособлення історико-культурного процесу [1]. Тому, як ми бачимо, у попередженні суїцидальних тенденцій неповнолітніх великого значення набуває формування акцентів на важливих цінностях для життя.

Також важливого значення набуває ступінь довіри між підлітком і дорослим. У дитини має бути можливість поділитися з кимось із дорослих чи однолітків своїми проблемами, сумнівами, болем тощо, тоді кризова ситуація не зайде у глухий кут і може бути подолана. Якщо в підлітка немає довірливих стосунків із батьками, то в його оточенні має бути хоча б одна людина, з якою можна було б поділитися своїми переживаннями [1].

Щоб дізнатися, які ціннісні орієнтації впливають на стійкість до життя та визначити, який саме дисбаланс ціннісних орієнтацій відбувається в підлітків, що схильні до суїциду, ми вирішили провести дослідження. Мета нашого дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити

вплив ціннісних орієнтації на суїцидальну поведінку підлітків. Науковий експеримент відбудеться на базі комунального закладу «Опорний заклад загальної середньої освіти «Престиж» Гуляйпільської міської ради. За допомогою методики визначення схильності до суїцидальної поведінки М. Горської, ми виділимо дві групи підлітків: схильних до суїциду і тих, які не мають суїцидальних тенденцій в поведінці. Виокремивши дві вибірки підлітків, ми зможемо за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча вивчити і порівняти їхні пріоритетні напрямки життя. Практичне значення нашого дослідження полягає в тому, що результати наукового експерименту стануть основою для профілактичної та корекційної роботи з підлітками, які мають суїцидальні тенденції в поведінці. Також результати можуть стати джерелом просвітницької роботи з батьками учнів, бо саме сім'я має визначне місце у формуванні ціннісних орієнтацій своєї дитини. Майбутнє дослідження може стати передумовою створення корекційно-розвивальної програми з дітьми, які мали суїцидальні спроби.

Список використаних джерел

1. Марухина І.В., Сагайдак О.Б. Суїцидальна поведінка неповнолітніх: сутність, причини, профілактика. Суми. 2009. 41с.

2. Ніколенко І.О. Суїцидальна поведінка підлітків. Причини та профілактика суїцидів. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2011. № 3. С. 30–36.

3. Психология современного подростка. Д.И. Фельдштейн. М. : Педагогика. 1987. 236 с.

4. Психологія суїциду: Навчальний посібник / За ред. В.П. Москальця. Київ-Івано-Франківськ : Плай. 2002. 249 с.

5. Психолого-педагогічна робота з дітьми, схильними до прояву девіантної, делінквентної поведінки (з досвіду роботи спеціалістів психологічної служби системи освіти України) [Електронний ресурс] / авт. кол.: О.П. Абухажар, Н.М. Акімова, В.В. Білецька та ін; упор. : В.Г. Панок, Ю.А. Луценко. К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM).

6. Пундик Л., Фруктова Я. Формування морально-етичних норм у молодших підлітків. *Психолог*. 2006. № 33. С. 3–10.

7. Силяхина В.И. Система работы по профилактике суицида (методические рекомендации) В.И. Силяхина. Кривой Рог : СО111 №4. 2005. 34 с.

КОНОВАЛОВА Валентина,
учениця 10-Б класу
комунального закладу «Опорний заклад загальної середньої освіти «Престиж» Гуляйпільської міської ради
ЮДКОВСЬКА Вікторія,
практична психологиня
комунального закладу «Опорний заклад загальної середньої освіти «Престиж» Гуляйпільської міської ради

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ СУЇЦИДАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДЛІТКІВ

Сім’я була, є й завжди буде найважливішим середовищем формування особистості й провідним інститутом виховання, що відповідає не тільки соціальне відтворення населення, а й за утворення певного способу життя. Соціологічні дослідження показують, що сім’я впевнено лідирує як найважливіший фактор виховання [6].

Батьки – найвпливовіші люди для своїх дітей. Вони є першими вчителями, і їхній позитивний вплив – вирішальний для успіху дітей у школі та житті взагалі. Батьківське виховання дієвіше за будь-які педагогічні прийоми і методи, застосовані сторонніми. Тому слід звернути увагу на вплив сімейного виховання для формування життєвих перспектив підростаючого покоління [7].

Сім’ї належить значна роль у житті підлітка, у засвоєнні ним соціально-культурних норм і моделей поведінки, тому вивчення родинного оточення є однією з необхідних умов для розуміння причин, що формують девіантну поведінку. Особливу увагу слід приділити підлітковому суїциду. Згідно з результатами соціально-психологічних досліджень, 27,2 % дітей віком 10–17 років іноді втрачають бажання жити, 17,8 % – вважають, що нікому немає до них справ, 25,5 % – не завжди можуть розраховувати на допомогу близької людини, 51,9% – не стримуються в ситуації конфлікту [4]. Характерні мотиви підліткових самогубств: домінування почуттів безнадії та безпорадності, підвищена чутливість до образи власної гідності, максималізм в оцінках подій і людей, невміння передбачати справжні наслідки своїх вчинків. У період становлення особистості самовпевненість, поєднуючись із вищевказаними рисами, може спричинити відчуття відсутності виходу, фатальності конфлікту, загострює переживання відчаю та самотності. За такого внутрішнього стану навіть незначний стрес може призвести дитину до небезпеки суїциду. Одним із соціально-психологічних чинників самогубства є сімейна дезорганізація [1].

Проблеми психологічного характеру найчастіше визначаються недостатністю батьківської ласки та любові, ранньою депривацією неформального спілкування з дорослими. Цей фактор впливає на подальше формування особистості.

Аналіз наукової літератури з обраної проблеми показав, що дослідженню факторів та умов розвитку суїцидальної поведінки серед підлітків і молоді присвячено роботи А. Амбрумова, Т. Каштанової, Г. Старшенбаума, І. Шелехової та ін.; В. Ларічева, О. Моховиков вивчали мотиви суїцидальних тенденцій підліткового віку; Є. Врона, Т. Мішина, Т. Самохіна та ін. проводили паралель між типами внутрішньо-сімейного спілкування та соціально-психологічною дезадаптацією дитини як основного детермінанта суїцидальної поведінки [5].

Проблема сімейного благополуччя нині є вкрай актуальною. У зв'язку з кризовим станом суспільства порушується стабільність сім'ї, загострюються негативні явища (погіршується емоційне самопочуття її членів, відносини між ними, порушуються права дітей). Стала помітною стійка тенденція до збільшення кількості неблагополучних сімей із зміщенням моральних цінностей і орієнтацій. У таких сім'ях дітям незатишно, а іноді навіть небезпечно.

Сімейна дезорганізація – це відсутність батька в ранньому дитинстві, недостатність материнської прихильності до дитини, відсутність батьківського авторитету, матріархальний стиль відносин у сім'ї, гіперавторитарність батьків, тілесні покарання дитини тощо. Суїциїдальний характер має і розпад сім'ї: розлучення батьків, повторні шлюби, конфлікти, хвороба і смерть родичів, наявність у сім'ї осіб з асоціальними формами поведінки. Важливу роль тут виконує і стиль сімейного виховання. Кожен із них може по-своєму впливати на формування суїциїдальної поведінки. Ранній досвід знехтування дитини батьками в подальші роки виявляється через низьку самооцінку, невпевненість у собі, слабку здатність до самоаналізу та самовдосконалення [4].

В авторитарних сім'ях влада знаходиться в руках одного із членів сім'ї, від якого залежить ухвалення рішень. Грубий натиск із боку авторитарних батька чи матері може викликати в підлітка протест і призвести до суїциду. У демократичних сім'ях існує рівність в ухваленні рішень. У них набагато рідше трапляються спроби суїциду. Іншим чинником, що істотно впливає на формування суїциїдальної поведінки в підлітковому віці, є неправильне ставлення до дитини з боку батьків. Дитина в сім'ї може виступати в ролі «опікуваного» або «відторгненого». В опікуваних завищена самооцінка, вони вважають себе дуже значущими для оточення. Зовсім іншою крайністю є відторгнені діти, які нерідко страждають від самотності, їх суїциїдальна поведінка – спосіб звернути на себе увагу, помститися кривдникам [2].

Існують чотири стилі батьківського виховання: поблажливий, спрямовувальний, владний, стиль самоусунення. Поблажливий стиль: низький самоконтроль; високий рівень підтримки; батьки досяжні, дитина керує; двостороннє спілкування; мало уявлення про наслідки; постійний прояв любові, слабка дисципліна; неприборкана воля та егоцентричний характер. Спрямовувальний стиль: високий рівень контролю і підтримки; батьки досяжні, доброзичливе керування дитиною; двостороннє ефективне спілкування; чіткі стандарти, що ґрунтуються на добрих цінностях; логічний аналіз проявів

поганої поведінки; постійна любов та дисципліна; добре сформована воля та сильний характер. Стиль самоусунення: низький контроль, низький рівень підтримки; батьки недосяжні; мінімум спілкування; норм поведінки мало; непередбачувані наслідки; мінлива любов і дисципліна; деформована воля і характер; віддаленість чи фізична відсутність батьків. Владний стиль: високий контроль; низька підтримка; батьки недосяжні, викликають страх, вимагають беззаперечної покори; однобічне спілкування; негнучкі правила; жорсткі непередбачувані наслідки; уникання проявів любові; негнучкі покарання; зламана воля і характер; домінування і черствість батьків. Так, для оцінки ризику соціальної дезадаптації та можливості суїциду в сімейній діагностиці потрібно виявити сукупність ознак і звернути увагу на те, як вони комбінуються [2].

Щоб дізнатися, як стиль сімейного виховання впливає формування суїцидальних тенденцій підлітків та визначити, які саме стилі сімейного виховання зумовлюють появу суїцидальної поведінки в дітей, ми вирішили провести дослідження. Мета нашого дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити вплив стилю сімейного виховання на суїцидальну поведінку підлітків. Науковий експеримент відбудеться на базі комунального закладу «Опорний заклад загальної середньої освіти «Престиж» Гуляйпільської міської ради. За допомогою методики М. Горської щодо визначення схильності підлітків до суїцидальної поведінки, ми визначимо дві групи дітей: схильних до суїциду і тих, які не мають суїцидальних тенденцій в поведінці. Виокремивши ці дві вибірки, ми зможемо за анкетою «Стиль сімейного виховання» вивчити й порівняти підходи батьків до виховання дітей. Дослідження також буде проводитися й серед батьків, щоб порівняти їх ставлення до виховання підлітка і як той відчуває його вплив на собі. Практичне значення нашого дослідження полягає в тому, що результати наукового експерименту стануть основою для профілактичної роботи з підлітками, які мають суїцидальні тенденції в поведінці та їх батьками. Також його результати можуть стати джерелом просвітницької роботи з батьками учнів, бо саме сім'я має вирішальний вплив на формування здорової життєвої позиції у дитини. Майбутнє дослідження може стати передумовою створення корекційно-розвиткової програми із батьками щодо благополучного батьківства.

Зміна стилю батьківського виховання потребує часу, зусиль і бажання, Адже зазвичай ми напівсвідомо копіюємо ті способи поведінки, які засвоїли від власних батьків. Батьківство починається з власного дитинства, сімейної історії, яка накладає відбиток на поведінку людини. Від одного покоління до іншого передаються не стільки матеріальні блага, як стратегії подолання труднощів, життєві цінності, особливості самосприйняття [6].

Список використаних джерел

1. Вашека Т.В. Профілактика самогубства серед підлітків: методика для вимірювання суїцидальної поведінки. *Практична психологія та соціальна*

робота. 2005. № 4. С. 53–57.

2. Джуряк Г. Чотири стилі батьківського виховання. *Психолог*. 2011. № 20. С. 26–31.

3. Ніколекно І.О. Суїцидальна поведінка підлітків. Причини та профілактика суїцидів. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2011. № 3. С. 30–36.

4. Попова О.Б. Підлітковий суїцид. Види профілактики. К. : Редакції загальнопедагогічних газет. 2014. 104 с.

5. Сидорова А.С. Профілактична робота соціального педагога з асоціальною сім'єю, яка є чинником суїцидальної поведінки дітей підліткового віку. URL: https://naurok.com.ua

6. Тур Р., Білинська Р. Проблеми девіантного батьківства. *Психолог*. 2006. №14. С. 24–27.

7. Яблонська Т., Беженар Г. Сім'я очима підлітків. Результати емпіричного дослідження. *Психолог*. 2011. №40. С. 3–17.

КОЧУБЕЙ Алла,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування
ЯКУБОВСЬКА Світлана,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Науковці виокремлюють 10 основних компетентностей нової української школи: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя і компетентності, яким ми присвячуємо дослідження - соціальні і громадянські, тобто форми поведінки, які необхідні для конструктивного громадського життя; уміння працювати в команді на результат, попереджати і вирішувати конфлікти.

У сучасному суспільстві є потреба розвивати соціальні компетентності майбутніх фахівців, що зумовлюється такими соціальними проблемами життя: працевлаштування за фахом, зниження духовно-моральних цінностей, значне погіршення рівня соціалізації людей в суспільство; прикро, але слід визнати пониження а подекуди і відсутність професійної відповідальності, соціальної

грамотності та правової захищеності громадян. Вирішенням цих проблем повинні займатися заклади вищої освіти..

Зважаючи на актуальність задекларованої проблеми, різні аспекти соціальних компетентностей досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені В. (Р. Гришкова, І. Зимня, Б. Креме, В. Куніцина, Г. Рот, Б. Рунде, Б. Шпінат, Г. Шотмейєр С. Гонч арова, В. Куніциної, Є. Муніц та ін.).

Варто зазначити, що соціальна компетентність майбутнього фахівця інтегровано пов'язана зі світом та визначається вимогами, нормами, цінностями, життєвим і професійним досвідом, що в ньому панують, і забезпечує успішне вирішення певних життєвих ситуацій і проблем. *«Зміст соціальної компетентності є багатоаспектним як власне і сама така компетентність, вона багато у чому залежить від специфіки тієї соціальної ситуації, в якій відбувається формування даної компетентності особистості і в якій набуті нею знання, уміння та особистісні характеристики реалізуються. Тож, зважаючи на те, що зміст досліджуваного поняття детермінується соціальним контекстом, суть соціальної компетентності розуміється як соціальний конструкт, формування якого зумовлене дією зовнішніх чинників конкретної соціальної ситуації»* [3].

На кафедрі суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування науково-педагогічні працівники проводять активну роботу для формування потрібних майбутнім фахівцям компетентностей. Зокрема і соціальних.

Таблиця 1

Орієнтовні змістові матеріали для формування соціальної компетентності майбутніх фахівців

№ з/п	Етап та форми роботи для становлення колективу за А. Макаренком [1].	Умови формування соціальної компетентності
1.	Стадія початкового гуртування. ***Формуємо здатність до співробітництва в групі та команді; вміння брати відповідальність***	Розподіл обов'язків у групі і визначення органів самоврядування.
2	Вплив активу групи на стосунки студентів. Адаптація студентів до навчального процесу ***Навчаємо мобільності, умінню адаптуватись і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі***	Науково-педагогічні працівники на заняттях і куратори проводять заходи: встановлення взаємодії, індивідуальну роботу для подолання перешкод в налагодженні взаємопорозуміння.

3.	*Розквіт колективу.* ***Навчаємо планувати індивідуальні і колективні дії***	Студент пред'являє до себе певні вимоги, духовно-моральні норми стають потребою, процес виховання переходить у процес самовиховання [2, с. 130]. Вплив куратора зменшується і особливого значення набуває взаємодія студентів всередині колективу, активізується громадська діяльність студентів.
4.	Навчання в групі зі студентами з особливими потребами. ***Сприяємо розвитку вмінь вирішувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; підтримувати взаємини; вмінню безконфліктно співжиття***	Налагодження взаємодії зі студентами з особливими потребами. Залучення студентів до волонтерської роботи. Використання можливості реалізації власної соціальної активності студентів із особливими потребами. Соціальна активність забезпечить включення всіх студента у нові соціальні відносини, збагачення життєвого досвіду, засвоєння нових форм і методів діяльності.
5.	Індивідуальні форм роботи зі студентами. ***Формуємо уміння визначати й реалізовувати мету комунікації в залежності від обставин***	Бесіди зі студентами, пов'язані з навчанням і зі спілкуванням з однолітками.
6.	Групові форми роботи. ***Розвиваємо соціальну взаємодію особистості***; ***опанування нового соціального досвіду для вирішення певних життєвих ситуацій***	Проведення виховних годин, навчальних ігор, занять на вирішення соціально-педагогічних ситуацій, театралізації, заняття гуртків і проблемних груп, волонтерські заходи та ін. Завдання навчальної гри – викликати переживання й емоції, створити ситуації для набуття нового досвіду; забезпечити вирішення проблем самовираження студентів, створити умови для зняття напруги у спілкуванні.
7.	Соціальні акції. ***Формуємо активну громадську позицію, соціальну активність, громадянську свідомість; вміння робити вибір***	Активне залучення громадських і благодійних організації неполітичного спрямування.

8.	Флешмоби. ***Формуємо відчуття себе як частини колективу, створюємо відчуття єдності і порозуміння***	Проведення як заздалегідь спланованих масових акцій, в яких значна група людей з'являється в громадському місці і виконує раніше обговорені демонстративні дії.

Можемо констатувати, що формування соціальної компетентності майбутніх фахівців базується на мотивації досягнення мети; позитивній Я-концепції в ставленні до себе, високій самооцінці, здатності до конструктивної поведінки у складних нешаблонних ситуаціях тощо.

Правильно організований навчально-виховний процес закладу вищої освіти, що передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, урізноманітнення форм та методів роботи, залучення науково-педагогічних працівників, громадських організацій тощо до спільної діяльності сприятиме розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Кудаева И. А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ирина Александровна Кудаева; Мордовский гос. пед. ин-т имени М. Е. Евсевьева. Саранск, 2004. 268 с. (130)].

2. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. Педагогика, 1972. 236 с.

3. Пономарьова Г. Ф. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у виховному процесі вищого навчального закладу, Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами», Електронний ресурс: http://ap.uu.edu.ua/article/3

КРИВЕНКО Дарья,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
МАЛИХІНА Ольга,
кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри прикладної
психології та логопедії
Бердянського державного
педагогічного університету

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІКУ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Психологічний вік є важливою часовою характеристикою життя

особистості, що відбиває моменти сприйняття людиною системи відношень між подіями її життєвого шляху: послідовність, швидкість перебігу різних подій життя, усвідомлення віку: дитинство, юність, старість. Значний інтерес становить вимірювання психологічного віку в студентському віці і тих особливостей, що йому притаманні. Життєва перспектива у цей віковий період усвідомлюється як подовження часової перспективи. Складність вимірювання психологічного віку полягає в тому, що він може не збігатися у різних сферах життєдіяльності.

Психологічний вік – це характеристика людини як індивідуальності, він вимірюється внутрішньою системою відліку. Питання «віку» цікавило вчених протягом всього періоду розвитку психології й не могло не знайти свого відбиття в працях відомих вчених: Б. Ананьева, Е. Белінської, Л. Виготського, Е. Головахи, Е. Ісаєвої, И. Кона, А. Кроніка, Е. Некрасової В. Слободчикова, Д. Фельдштейна.

У сучасній науковій літературі виділяють чотири підвиди віку: хронологічний (паспортний, або фактичний), біологічний (функціональний), соціальний (громадянський), психологічний (психічний). У кожній з цих вікових категорій відбивається відповідне їй розуміння часу життя людини як фізичного об’єкта, як біологічного організму, як члена суспільства, як неповторної психологічної індивідуальності. Категорії «психологічний вік» і «психологічний час» теоретично і методично найменш розроблені. Разом з тим саме вони представляють для психології найбільший інтерес, оскільки особистість живе не тільки в «психологічному полі», а й в «психологічному часі» і поза індивідуального тимчасового контексту не може бути вичерпно і адекватно зрозуміла.

Слід зазначити, що і проблема хронологічного віку має велике значення для психології при дослідженні життєвих перспектив особистості. Визначення їх послідовності і тривалості у часі життя. «Прагнення висловити в хронологічних датах онтогенетичної еволюції людини, віхи життєвого шляху, – писав Б. Ананьєв, – виправдані, звичайно, тим, що вік людини завжди є конвергенція біологічного, історичного і психологічного часу» [1, с. 226].

Як зазначає Т. Малихіна [3] внутрішнє відчуття віку пов’язане із суб’єктивним переживанням часу. Людина, яка вважає час безповоротно втраченим, сприймає себе молодшою, ніж вона є насправді, тобто її психологічний вік є меншим від реального. Та якщо життя сповнене багатьох потрясінь, її внутрішнє відчуття віку значно перевищує реальний.

Метою нашого дослідження було вивчення співвідношення між психологічним (суб’єктивним і об’єктивним) і хронологічний (паспортним або фактичним) віком у студентів із встановленням взаємозв’язку вікових характеристик і емоційного стану обстежуваних.

У дослідженні взяло участь 25 студентів, що навчаються за спеціальністю «Спеціальна освіта» Бердянського державного педагогічного університету

першого та четвертого курс. Стратегією відбору досліджуваних становила рандомізація – випадковий відбір. У дослідженні ми використали метод визначення психологічного віку Головахи-Кроніка [2]. Досліджуваним пропонувалося визначити свій психологічний вік заповнивши таблицю з віковими п'ятирічними інтервалами життя, оцінити ступінь насиченості кожного п'ятиріччя, починаючи від народження й до передбачуваного закінчення життя. Виходячи з отриманих даних за спеціальною формулою визначався об'єктивно психологічний вік.

Результати дослідження показали наступне: середній показник фактичного віку (ФВ) у студентів-першокурсників склав 17,5 років, суб'єктивно-психологічний вік (СПВ) – 16,3 роки, об'єктивно-психологічний вік (ОПВ) – 18,5 року. У студентів четвертого курсу ці показники відповідно склали ФВ 20,4, СПВ 19,8 і ОПВ 19,8 року. Співвідношення наведених показників можна представити наступними нерівностями: 1 курс ФВ > СПВ < ОПВ; 4 курс ФВ > СПВ = ОПВ.

Отже, з результатів дослідження видно студенти, що мають молодший хронологічний вік психологічно відчувають себе набагато старшими, що не є нормальним. Такі результати пояснюються песимістичним уявленням про майбутнє, яким його бачать студенти, та очікуванням невеликої тривалості життя. На старших курсах результати дослідження знаходяться в межах норми. У цих студентів змінилися погляди на майбутні життєві перспективи та переосмислення ролі минулих подій та їх влив на теперішнє та майбутнє, також змінилися очікування щодо тривалості життя. Ці зміни на наш погляд відбулися завдяки отриманим психологічним знанням під час навчання.

Як показало дослідження, для сприйняття психологічного часу студентами характерна наступна особливість: розмірковування про майбутнє та накреслення різноманітних планів, але мало хто з них розуміє, що реальне майбутнє, це не майбутнє взагалі, а лише певним способом організоване сучасне, від насиченості якого відповідною практикою залежить насиченість майбутнього.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психологические проблемы человекознания : Избранные психологические труды / под ред. Бодалева А. А. Москва : Издательство Московского психологосоциального института ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2005. 432 с. (Серия "Психология России").

2. Кроник А.А., Головаха Е.И. Психологический возраст личности. *Психологический журнал*. 1983. №5. С.57 – 65.

3. Малихіна Т.П. Проблема співвідношення хронологічного та психологічного віку студентів-психологів. *Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд*: матеріали міжнародної науково-практична конференція (м. Одеса, Україна 30-31 березня 2012). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. С. 14-16.

МАЛИХІНА Тетяна,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СВОЮ МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Психологічні детермінанти вибору професії, фактори, що визначаються певними професійними уявленнями, відіграють значну роль у побудові перспектив життєвого та професійного розвитку. Плануючи своє професійне майбутнє, намічаючи конкретні події: цілі, плани – людина виходить насамперед із певної ієрархії уявлень, що представлені в її свідомості.

Проблема уявлень є міждисциплінарною і традиційно розглядається у філософії, фізіології та психології. До її вивчення була прикута пильна увага багатьох вчених: Ф. Гальтона, В. Вундта, М. Вертгеймера, Е. Дюркгейма, А. Мейнонга, Ж. Піаже, Ч. Шеррингтона, К. Юнга. Великий внесок у розробку цієї проблеми внесли праці відомих фізіологів і психологів: Б. Ананьєва, Н. Бернштейна, Б. Ломова, Д. Ошаніна, І. Сеченова, С. Смирнова, Б. Теплова та ін.

Питаннями професійних уявлень як базового елементу професійного становлення особистості опікувалися О. Бодальов Т. Говорун, З. Карпенко, Є. Клімов, С. Максименко, В. Панок, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. Особливу увагу вивченню професійних уявлень е контексті розгляду професійної самосвідомості як процесу самопізнання та засобу саморегуляції професійної діяльності особистості приділяли А. Деркач, Т. Кудрявцева, О. Лактіонова, І. Маноха, Н. Самоукіна, В. Семіченко та ін.

На вивчення уявлень про майбутню професію саме у студентів-психологів спрямовані низку досліджень (Н. Кордунова, Т. Ксензова, Г. Бєлокрилова, О. Бондаренко, С. Васильківська, Т. Говорун, О. Донцов, В. Карікаш, Н. Пов’якель, В. Федорчук, Т. Яценко, О. Александрова, К. Міхно, М. Сурякова, Л. Ляховець, Н. Шевченко та ін.).

У проведенні дослідження брали участь здобувачі першого рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету, що навчаються за спеціальністю «Психологія» загальною кількістю 85 осіб. Результати засвідчують, що високий рівень усвідомленого вибору професії психолога спостерігається у 52,00% першокурсників, 54,54% другокурсників, 55,00% третьокурсників та 61,11% студентів четвертого курсу. Це студенти, що знають чого хочуть і як цього досягти, розуміють сутність професії.

Опитування показало, що романтика професії дуже швидко зникає і залишається «сувора буденність», до якої студент не готовий ані морально, ані фізично, ані за психічним складом. Після закінчення закладу вищої освіти пов’язати свою професійну кар’єру з психологією планує 88,00%

першокурсників, 86,36% другокурсників, у третьокурсників цей показник складає 85,00%, у студентів четвертого курсу – 77,78%, що підтверджує гіпотезу про зміни професійних уявлень під час фахової підготовки в закладі вищої освіти. Уже перша практика перетворюється для деяких студентів на катування, і вони починають замислюватися про зміну професії.

Серед основних мотивів вибору професії психолога студенти зазначили прагнення допомогти людям, прагнення розв'язати власні психологічні проблеми, забезпечити особистісне зростання й саморозвиток. Характерно, що це мотивування домінувало у відповідях усіх респондентів незалежно від курсу навчання.

Здобуті результати засвідчили, що серед трьох мотивів на всіх курсах домінує «Прагнення розв'язати власні психологічні проблеми», однак його процентне співвідношення на четвертому курсі зменшується до 44,44% порівняно з молодшими. Отже, переважна більшість студентів-психологів у процесі професійної підготовки намагається переважно розібратися в собі. Мотивом «Забезпечення особистісного зростання та саморозвитку» на першому курсі керується більше чверті студентів (28,00%), на старших курсах спостерігаємо тенденцію до зниження кількісного показника за цим мотивом. На наш погляд, цей мотив тісно пов'язаний з попереднім мотивом, бо тільки через самопізнання та вирішення власних проблем майбутній психолог зможе забезпечити особистісне зростання й саморозвиток.

Важливим показником уявлень про свою майбутню професію у студентів-психологів є наявність у них потенційних професійних здібностей психологів. Результати дослідження засвідчили, що найвищий рівень комунікативних здібностей зафіксовано у студентів першого курсу – 56,00%, які не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло знайомих, виявляють ініціативу в спілкуванні. Комунікативні здібності у студентів-психологів другого і третього курсів виражені недостатньо, показники високого рівня зазначених здібностей у випробовуваних складають 31,82% та 30,00% відповідно, що можна пояснити недостатнім використанням інтерактивної взаємодії викладачів зі студентами. На четвертому курсі показник зростає до рівня 55,56%. Ці студенти відчувають потребу в комунікативній діяльності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводяться в будь-якому колективі. У процесі навчання з накопиченням теоретичних знань і власного практичного досвіду відбувається значне підвищення високого рівня організаторських здібностей від першого курсу (24,00%) до четвертого (50,00%). Це студенти, які з задоволенням займаються громадською діяльністю, люблять організовувати різні заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Усе це вони роблять не з примусу, а відповідно до внутрішніх прагнень. Вони самі шукають таку справу, яка б задовольняли їх потребу в організаторській діяльності.

Дещо інша картина з низьким рівнем організаторських здібностей. На першому курсі низький рівень спостерігається у 36,00% із подальшим

зниженням на старших курсах (на другому – 18,18%; третьому – 15,00 % та четвертому – 11,11%). Це студенти у яких спостерігається відсутність ініціативи, небажання займатися громадською діяльності, вони погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють власну думку, уникають прийняття самостійних рішень.

Отже можна стверджувати, що в майбутніх психологів рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, тобто інтерактивний потенціал є недостатнім для майбутньої професії психолога. Проте, як ми спостерігаємо потенціальні здібності не характеризуються високою стійкістю і змінюються у процесі оволодіння професією. Слід зауважити, що група досліджуваних з низьким рівнем розвитку комунікативних та організаторських схильностей потребує подальшої серйозної та планомірної роботи з їх формування.

Результати вивчення уявлень студентів про можливе професійне майбутнє за допомогою методики колажування на тему «Моя успішна професійна кар'єра» засвідчили, що більшість студентів на всіх курсах навчання успішне професійне майбутнє пов'язують з індивідуальною практикою. Різниця спостерігається лише в тому, у якій часовій перспективі респондент це розташовує. На етапі первинної адаптації уявлення студентів про майбутню професію у більшості випробовуваних очікувані нормативні події (особистий консультативний кабінет, досягнення високого рівня добробуту, професійна майстерність) спрямовані на віддалену перспективу. Уявлення ідеалізовані, «утопічні», характеризуються «спрощеним» баченням майбутнього й містять незначну кількість очікуваних подій. Студенти молодших курсів тільки мріють знайти своє місце в професії. На етапі занурення в навчально-професійну діяльність (другий і третій курси) в уявленнях студентів про їхнє професійне майбутнє з'являються установки на професійні досягнення, проте вони невизначені й багато в чому нереалістичні. Уже в найближчому майбутньому студенти бачать себе такими, що реалізувалися як професіонали. Це пояснюється наявними в них практичними навичками, оскільки вже проходили психологічну практику й відчули реалії практичної діяльності, але не вказують, якими шляхами вони цього прагнуть досягнути. Їм уже притаманні уявлення про порівняно віддалене майбутнє в професійній, сімейній та інших сферах життєдіяльності.

Слід зауважити, що в успішну професійну кар'єру майже всі респонденти включили матеріальні цінності й можливість подорожувати. Та, на жаль, мало хто зі студентів уніс до своєї успішної професійної кар'єри психолога можливість подальшого навчання з метою підвищення рівня власного професіоналізму. На етапі готовності до самостійної педагогічної діяльності в уявленнях студентів про майбутнє починають проявлятися позитивні зміни: професійні плани починають пов'язуватися з подальшим навчанням, студенти орієнтуються на досягнення професійної майстерності, кар'єра розглядається ними як підвищення професійної компетентності та просування по службових сходах. Початок професійної діяльності студенти пов'язують із пошуком роботи, але зміст роботи не конкретизується і не вказується сфера професійної

діяльності, спостерігається неадекватність життєвих цілей [1].

Таким чином, у процесі навчання в закладі вищої освіти у студентів відбуваються зміни професійних уявлень: зростає їх обсяг, рівень сформованості, яскравість-чіткість, самооцінка професійних якостей поступово підвищується. Спостерігається професіоналізація Я-образу, до його складу все більше починають входити компоненти, пов'язані з обраною спеціальністю.

Загалом дослідження дало змогу зробити такі висновки: встановлено, що структура професійних уявлень студентів-психологів як мінімум двокомпонентна й охоплює як уявлення про суб'єкта професійної діяльності, у тому числі мотивацію вивчення психології, професійно важливі якості та здібності фахівця-психолога так і уявлення про зміст діяльності, зокрема про об'єкт, мету, засоби. У старшокурсників спостерігається тенденція трансформації стереотипізованих образів професії психолога в індивідуальні уявлення про неї.

Список використаних джерел

1. Малихіна Т.П. Особливості уявлень студентів-психологів про свою майбутню професію в процесі професійної підготовки. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 18–19 жовтня 2018 р. м. Запоріжжя, Україна. С. 54-56.

НАЗАРЕНКО Юрій,
здобувач другого рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету
АЛЄКСЄЄВА Ганна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету
ГОРБАТЮК Лариса,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІТ СПЕЦІАЛІСТІВ

Актуальність дослідження: Інформаційні технології є самою молодою й найперспективнішою галуззю XXI століття, яка працює з великим об'ємами

даних, їх обробкою, зберіганням і передачею. Всі сфери життя людини оточують технології: неможливо себе навіть представити без записної телефонної книжки (база даних), без бортового комп'ютера автомобіля (спеціальна обчислювальна система) тощо. Тобто робота в ІТ-сфері є престижною, але потребує гарної професійної підготовки. За аналізом ринку праці, кваліфікованих ІТ-спеціалістів на сьогодні потребується в 10 раз більше, ніж в попередні роки. Тому саме вища освіта потребує сучасного підходу, а інтегрування інтерактивних сервісів навчання в начальний процес майбутніх ІТ фахівців є необхідною умовою задля кращої взаємодії між викладачем та студентами [1].

Мета: розглянути деякі практичні аспекти фахової підготовки ІТ спеціалістів на прикладі факультету ФМКТО та довести доцільність впровадження інтерактивного сервісу «Kahoot!» для організації контролю знань студентів.

Сутність досліджування. ІТ-галузь посідає третє місце за обсягами експорту, адже близько 80% ІТ-ринку – це експортні компанії, що розробляють програмне забезпечення на замовлення іноземних клієнтів: великих банків, автомобільних корпорацій тощо. ІТ-сфера принесла Україні понад $3,5 мільярда за 2020 рік, а запорука таких успіхів – чудова база талановитих та високоосвічених спеціалістів.

Розглянемо більш детально доцільність впровадження інтерактивного сервісу «Kahoot!» в освітній процес сучасного освітнього закладу для проведення тестувань студентів на прикладі студентів Бердянського державного педагогічного університету.

«Kahoot!» – інтерактивний сервіс для освітніх проектів. З його допомогою можна створити: тест, опитування, навчальну гру чи влаштувати марафон знань. «Kahoot!» має як веб-версію, так і додаток для мобільних пристроїв з операційною системою IOS або Android. Сервіс дає можливість викладачу створювати тести та ігри. У безкоштовній версії для навчальних закладів є чотири варіанти – «Квіз» (вікторина), «Джамбл» (гра з перемішаними відповідями), обговорення (дискусії) та створювати опитування. Сервіс надає можливість широкого налаштування створеного «Кахут!»: встановити час надання відповіді; обрати, чи нараховувати бали за відповідь; додати зображення або посилання на «YouTube». Додатково можна обрати як студенти будуть відповідати на запитання: індивідуально (кожен учасник проходить опитування окремо); парами та у групах [2].

Щоб надати доступ до проходження тестування, вікторини, опитування або гри необхідно: створити «Кахут!»; розпочати «Кахут!» натиснувши на кнопку «Host kahoot»; надати учасникам пін-код доступу. Сервіс дозволяє отримувати достатньо швидкий зворотній зв'язок від аудиторії, швидкі тестування, фронтальні опитування під час освітнього процесу. Квіз-вікторина «Kahoot!» полягає у тому, що на загальному екрані (монітор, телевізор, проектор тощо) відображуються запитання з варіантами відповідей. Студенти на екранах своїх пристроїв (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) бачать тільки кнопки

вибору варіанта відповіді. Через ці пристрої вони і відповідають (голосують). Після отримання всіх відповідей, або по закінченню часу, відведеного на запитання, на загальний екран виводиться підсумок, що має вигляд діаграми та загальний рейтинг учасників за отриманими балами. Усі студенти повинні брати участь у грі одночасно, перебуваючи в одному приміщенні, в якому встановлено загальний екран (рис. 1).

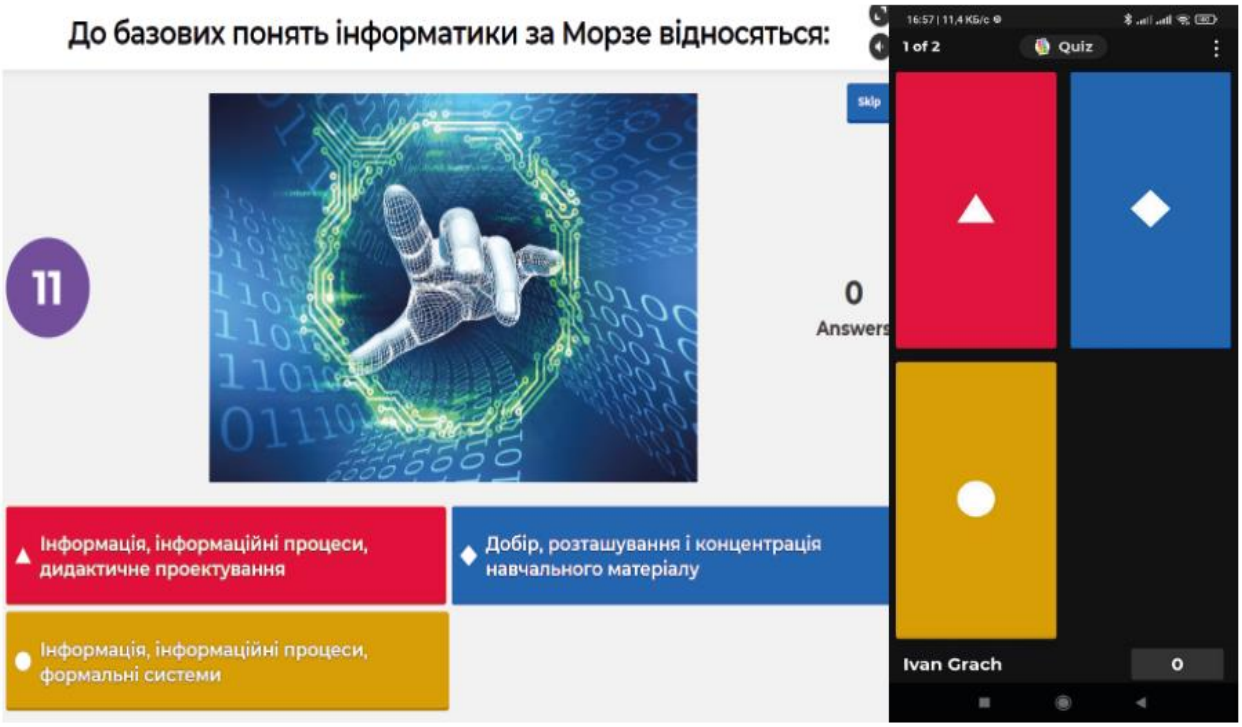


Рис.1. Вигляд вікторини на загальному екрані та на студентському пристрої мобільного додатку

Висновки. Використання ІКТ в процесі навчання саме сьогодні, в умовах дистанційного навчання стало особливо актуальним А коли майже всі мають доступ до мережі Інтернет поліпшує мотивацію студентів та дозволяє використовувати нові форми навчання.

Список використаних джерел

1. Личаргин Д.В., Кузнецов А.С., Царев Р.Ю. Активные методы обучения в рамках инициативы CDIO по направлению «Программная инженерия». Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3; URL: http://www.science-education.ru/117-13696.

2. Царев Р.Ю. Применение Kahoot! При геймификации в образовании *International Journal of Advanced Studies*. 2017. № 1. С. 9–17.

ПОЛУЛЯХОВ Артем,
здобувач першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
КОЛПАКЧИ Олена,
старша викладачка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ У СЕСІЙНИЙ ПЕРІОД

Людина навчається протягом усього свого життя. Однак, одним з найбільших джерел отримання нової інформації є заклади вищої освіти, у яких знання та досвід отримують не тільки студенти, а і викладачі. Багато науковців та спеціалістів у сфері освіти продовжують приділяти увагу вивченню способів організації освітнього процесу з максимально можливим результатом. Та будь-які такі спроби приречені на невдачу, якщо не приділяти окрему увагу кожному учаснику освітнього процесу. Нажаль більшість нововведень стосується вимог до таких учасників, а саме до викладачів та студентів. У той самий час питання щодо їх потреб залишається в тіні. У такій ситуації студентам досить непросто отримати знання та навички, необхідні для успішного працевлаштування за фахом після закінчення свого навчання, а викладачам складно вдосконалюватися у питанні передачі своїх знань та досвіду здобувачам освіти. Саме тому питання виявлення, а в результаті цього і задоволення таких потреб залишається дуже актуальним.

Ми вважаємо, що в процесі ідентифікації потреб та пошуку шляхів їх задоволення особливу увагу треба звернути на психологічні аспекти освітнього процесу. Адже перебуваючи у різному психологічному стані, люди по-різному сприймають інформацію та засвоюють її. Коли людина відчуває, що її потреби не враховуються, її відгук на потреби інших людей до неї буде далекий від бажаного.

Саме тому, метою нашого дослідження є визначення способів ідентифікації психологічного стану, як ключа до визначення рівня задоволення потреб людини, для покращення результативності освітнього процесу та підняття на новий рівень взаєморозуміння між викладачами та студентами.

Ми зупинили нашу увагу саме на екзаменаційному періоді, адже він є одним з найбільш стресових. Перш за все потрібно надати визначення цьому поняттю. Стрес – це неспецифічна реакція організму на підвищену вимогу до нього [1, с. 29]. У той самий момент, екзаменаційний стрес займає одне з найперших місць серед причин, які викликають психічне напруження у тих, хто навчається у середній, і особливо, вищій школі. В останні роки отримані

переконливі докази того, що екзаменаційний стрес має негативний вплив на нервову, серцево-судинну та імунну систему студентів [2, с. 139]. Нам стає зрозуміло, що у стані стресу засвоєння академічного матеріалу не може бути одним з основних завдань для нашого мозку, адже він зайнятий питанням пошуку шляху припинення стресу. Зазвичай у такій ситуації викладачі, з метою покращення результатів освітнього процесу, навіть підвищують рівень тиску та навантаження на студента, оскільки у більшості випадків їм важко ідентифікувати, у якому саме психологічному стані він перебуває. Таким чином ми отримуємо замкнуте коло, і нашим завданням є розірвати його.

Для того, щоб успішно виконати поставлене завдання, необхідно надати викладачам якомога більшу кількість інструментів для ідентифікації психологічного стану студента з метою відрізнити його небажання навчатися від його занадто сильного стресового стану. Адже у другому випадку студент частіше за все має бажання засвоювати новий матеріал, необхідний для успішного здійснення освітнього процесу. Та він не має відповідного ресурсу, який можна отримати, задовольнивши його певні потреби стосовно підтримки, стимуляції та заспокоєння.

У цьому питанні на допомогу нам приходить психолінгвістика. Психолінгвістика – наука, яка вивчає процеси утворення, сприйняття та формування мовлення [3, с. 8]. У стані емоційного напруження змінюється моторика мовлення (людина розмовляє голосніше або тихіше, швидше або повільніше, фрази можуть бути незавершеними). Також частішають паузи, змінюється граматичний лад мовлення (збільшується кількість дієслів та іменників на відміну від прикметників та прислівників). Мовець використовує короткі та найбільш частотні слова (мовлення стає лексично спрощеним), слова-паразити та парафазії (помилкові вживання слів). [3, с. 173–174].

З використанням зазначеної інформації нами було проведене дослідження, в процесі якого ми застосували такий метод, як опитування, а саме бесіда зі студентами у їх сесійний період. В процесі такої бесіди нам вдалося ідентифікувати студентів, які перебувають у сильному стресі. Їх відповіді на питання неакадемічного характеру були нечіткими, вони перестрибували з одного речення на інше, а також спостерігалася висока частота використання слів-паразитів. З такими студентами була проведена додаткова робота, спрямована на з’ясування їх потреб у підтримці та мотивації. Більшості таких студентів для зменшення рівню стресу було достатньо надати можливість висловити свої емоції та переживання щодо іспитів. Після цього, при продовженні бесіди такі студенти почали давати більш точні відповіді, вони припинили плутатися у своїх словах та значно зменшилася кількість слів-паразитів у мовленні.

Таким чином, якщо підвести підсумки нашого дослідження, ми можемо зазначити, що наявність у викладача відповідних інструментів для визначення психологічного стану студента надає такому викладачеві можливість збільшити результативність навчання студента, покращити атмосферу в освітньому

процесі. Ми впевнені, що вербальні ознаки психологічного стану дозволяють нам визначити виникнення сильного стресу на початковій стадії, що значно збільшує наші шанси на надання потрібної допомоги студентам та збільшує результативність навчання.

Список використаних джерел

1. Наугольник Л.Б. Психологія стресу: Підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
2. Щербатих Ю.В. Психологія стресу та методи корекції. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 256 с.
3. Куранова С.І. Основи психолінгвістики: навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2012. 208 с.

СОЗОНЮК Ольга,
доцентка кафедри вікової та
педагогічної психології
Рівненського державного
гуманітарного університету

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства соціальні та емоційні компоненти особистості, систематизовані в режимі взаємодії, утворюють цілісну єдність, яка представляє апарат регуляції поведінки, особистісний ресурс розвитку її життєвих перспектив. У психологічній науці тільки останнім часом стали приділяти увагу емоційним аспектам прояву особистості, тому емоційний інтелект як предмет соціально-психологічного дослідження є відносно новим, маловивченим феноменом. На даний момент існують різні підходи до розуміння суті та структури емоційного інтелекту. Однак єдина узгоджена теорія емоційного інтелекту не розроблена. Проте, необхідність вивчення емоційного інтелекту диктується запитами практики, що полягає у визначенні факторів, які впливають на ефективність професійної діяльності і соціально-психологічної адаптації особистості.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз сучасних досліджень емоційного інтелекту в контексті розвитку життєвих перспектив особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вищевказаній проблемі присвячена велика кількість робіт вітчизняних та зарубіжних авторів. Природу і розвиток інтелекту індивіда вивчали у своїх дослідженнях Д. Векслер, Ф. Вернон, Р. Кеттелл, Ч. Спірмен, П. Хамфрейс та ін.; дослідженню емоційного інтелекту присвячені праці таких науковців, як Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Саловей, К. Петрідес, Е. Фернхем, І. Андрєєва, Є. Сергієнко та ін.; ідея єдності

афекту та інтелекту знайшла своє відображення у працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та ін..

Емоційна сфера людини являє собою широкий спектр його емоційних переживань і почуттів. Будь-яке переживання – це оцінка процесу задоволення потреби індивіда. Емоційна сфера здійснює активацію, спонукання і емоційну оцінку реальності, організовуючи цілісні форми дії. Емоції впливають на хід розвитку і функціонування людини, її дії. Вони виконують ряд функцій, таких як стимулююча, регуляторна, усунення інформаційного дефіциту, основною серед яких є оціночна [2, с. 9].

Згідно з уявленнями Г. Бреслава, В. Вілюнаса емоційна сфера, виступаючи в якості регуляторів дії, виконує головну пристосувальну функцію, організовуючи взаємодію суб'єкта із зовнішньої сферою, забезпечуючи функціональні форми його життєдіяльності. Порушення психологічної регуляції дії, відповідно до сучасних досліджень, конкретно ведуть до розладу адаптації, суспільно-емоційної деформації особистості[3, с.89].

Р.Стернберг у своїх роботах запропонував трикомпонентну теорію, яка включає в себе концепцію практичного емоційного інтелекту. На основі даної теорії він виділив «інтелект, що забезпечує успіх», де, на думку автора, «це здатність людини досягати в житті успіху, рівня заданих особистих стандартів, обумовлених конкретним соціально-культурним контекстом» [4, с.105].

Успіх людини залежить від її здатності до інтеграції та акумуляції сильних якостей особистості, а також розвитку своїх «зон зростання» або компенсації слабкостей. Досягти цього можна завдяки рівновазі аналітичних, творчих, а також практичних навичок, у результаті чого відбувається адаптація до навколишнього світу, їх формування і зміна.

У теорії Р.Стернберг намагається пояснити взаємозв'язок між інтелектом і наступними факторами:

1) досвідом або роллю змін у житті окремої людини, які виступають як сполучна ланка між внутрішнім і зовнішнім світом;

2) внутрішнім світом окремої особистості або механізмами мислення, які визначають розумну поведінку;

3) зовнішнім світом особистості або використанням когнітивних механізмів у житті людини для того, щоб знайти функціональну адаптацію до навколишнього середовища[4, с. 112].

Як відомо, ще з XIX століття психологи визнавали доцільність диференціації різних аспектів ментальної активності людини у вигляді: а)когнітивної активності, тобто тої активності, що реалізується у мисленні; б)афективної активності, яка включає емоції; в)мотиваційної активності. Якщо когнітивна сфера охоплює такі процеси, як пам'ять, мислення, здібність до формування абстрактних понять і при вимірюванні когнітивних здібностей враховується наявність у людини спроможності адекватно комбінувати та розрізнювати поняття, робити висновки, формулювати судження, абстрактно

мислити, то емоції належать до другої, так званої афективної сфери ментальної активності людини, яка включає як самі емоції, так і настрої, оцінки, різноманітні емоційні стани, почуття. Визначення емоційного інтелекту має на меті певним чином пов'язати емоції з інтелектом у тому розумінні кожного з понять, яке традиційно в них вкладається.

Що стосується мотиваційного аспекту, то він, певним чином, представлений у запропонованому вище тлумаченні поняття емоційного інтелекту, і тому розглядається в цьому тлумаченні як другорядний, як один з компонентів, який входить в описання аспектів емоційного функціонування людини, бо він має відношення до різноманітних потреб і цілеспрямованої поведінки, яка здійснюється для задоволення цих потреб.

Стислий огляд тлумачень поняття „емоційний інтелект" показує, що дослідники, розкриваючи зміст цього поняття, звертались, перш за все, до існуючого раніше повного розмежування конструктів „емоції" та „інтелект", які розглядались до цього часу як протилежні один одному. Як відомо, емоції, зокрема негативні, розглядались як ірраціональна сила, яка може справляти руйнуючий вплив на діяльність, знижуючи її ефективність.

З досліджень перебігу когнітивних та емоційних процесів відомо, що в деяких випадках емоції можуть повністю блокувати мислення і, як встановлено дослідниками з проблем психології стресу, навіть призводити до втрати цілі діяльності. З іншого боку, відомо, що досить інтенсивні емоційні реакції можуть сприяти виявленню інтелектуальних здібностей, бо вони гальмують інші процеси, які паралельно реалізуються, і спрямовують увагу на те, що має найбільшу значущість для людини у даний конкретний момент діяльності. В цьому аспекті емоції, так би мовити, поліпшують умови для перебігу когнітивних процесів. Про роль емоцій у сприянні пізнанню свідчить те, що, наприклад, страх вказує на те, що перед людиною виникає порівняльно сильна та слабоконтролюєма загроза[3, с.166].

З іншого боку, щастя чи радість, зазвичай, вказують на гармонійні взаємовідносини з іншими людьми, а гнів є формою відображення на рівні свідомості оцінки певного ставлення оточуючих до суб'єкта як несправедливого. У відповідності з такою точкою зору можна зробити деякі узагальнення відносно закономірностей функціонування емоцій, які можуть бути використані при розпізнаванні емоцій та почуттів оточуючих людей. Наприклад, існують певні універсальні закономірності емоційних виявлень, у відповідності з якими партнери по спілкуванню розпізнають ставлення один до одного. Це потребує певного інтелектуального компоненту: судження про чинники емоційних переживань розширюють розуміння особливостей емоційно забарвленої поведінки до типу поведінки, яка стосується розуміння взаємовідносин між людьми, тобто до інтелектуальної поведінки. Наприклад, людина, яка потерпіла образу, може відчувати гнів. Людина, яка відчуває себе невпевнено та небезпечно, може демонструвати у поведінці емоції сорому, приниження, або подавленого гніву. Адекватне розпізнавання цих емоцій

вимагає певних інтелектуальних зусиль. В цьому дослідники і вбачають зв'язок емоцій та інтелекту, що дає підстави вживати саме термін «емоційний інтелект».

Отже, емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. У структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньоособистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, упевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект включає емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію.

Ми приєднуємося до думки Д. Гоулмана, який зазначив, що геніальне лідерство зачіпає наші емоції. Не випадково інтерес до теми емоційного інтелекту стрімко зростає у всьому світі. Порівняймо: на початку 1990-х рр. термін «емоційний інтелект» уперше вжив у своїй науковій статті П.Салоуей, а вже в 2007 р., за даними сайту EQToday, у мережі Інтернет можна було знайти 486тис. веб-сторінок, де тлумачилося це поняття [1, с.1 86]. На сьогодні вже достеменно відомо, що без емоційного інтелекту ефективне лідерство неможливе. Д.Гоулман наводить переконливі дані досліджень Гарвардського університету: успішність будь-якої діяльності лише на 33% визначається технічними навичками, знаннями та інтелектуальними здібностями (тобто IQ людини), а на 67 % – емоційною компетентністю (EQ). Причому для керівників ці цифри різняться ще відчутніше: тільки 15% успіху визначається IQ, а 85% – EQ. Автор стверджує, що мікроклімат у колективі на 50–70% залежить від дій однієї людини – лідера. При цьому тільки один окремо взятий організаційний клімат – емоційне ставлення людей до роботи – здатний пояснити 20–30% відмінностей у продуктивності праці робітників. Саме емоційний стан керівника реально впливає на психологічний клімат у колективі, а тому й на ефективність праці співробітників[1, с.106].

Як показали численні дослідження, між коефіцієнтом інтелекту людини і її успіхами немає прямого зв'язку. Успіх людини, уміння будувати соціальні зв'язки та досягати поставлених цілей безпосередньо залежать від її емоційного інтелекту. Сучасні успішні люди активно застосовують не тільки логіку, а й емоції. Поширене нині поняття «бізнес-інтуїція» базується передусім на аналізі емоційної інформації, більш точної і різноманітної, ніж логічна. «Емоційний розум» працює набагато швидше, ніж неокортекс (зона кори головного мозку, що відповідає за вищі нервові функції), устигаючи обробити значно більше інформації.

Емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а з другого – уміти відчувати, розуміти настрої оточення. Емоційний інтелект – є поєднання інтелекту та емоцій за яких

особистість здатна розбиратися в своїх і чужих почуттях, рахуватися з оточуючими і будувати з ними відносини на основі довіри і співпереживання. Це дозволяє людям легше взаємодіяти один з одним в колективі, реалізуючи свої здібності і не заважаючи творчому прояву інших. Давайте згадаємо, як поводяться діти під час гри, одні лідирують, інші підкоряються – це залежить від характеру. Але психологів цікавить ще й те, як дитина вписується в колектив. Виявляється, найкраще це роблять ті діти, які, включаючись в гру, не прагнуть відразу нав'язувати свої правила. Спочатку вони уважно стежать за грою і зосереджуються на її правилах. Потім намагаються якомога точніше їм слідувати. І тільки закріпивши своє позитивне становище всередині колективу, діляться власними планами. Це – прообраз, так званої, соціально-компетентної поведінки: спочатку співпраця з підпорядкуванням чужими правилами, а потім спроба запропонувати свої конструктивні ідеї. Погодьтеся, для такого підходу потрібне вміння чути і розуміти оточуючих.

Висновки. Таким чином, необхідність розвитку емоційного інтелекту обумовлена тим, що у особистості мусить бути добре розвинена здатність до рефлексії як результату здатності розуміти власні емоції та емоції інших, що дає можливість об'єктивно оцінювати, виявляти внутрішньоособистісні та міжособистісні суперечності, шукати шляхи їх усунення, вибудовувати концепції розвитку та стратегії реалізації життєвих перспектив особистості.

На нашу думку, емоційний інтелект сприяє пошуку рівноваги між розумом і почуттями особистості, не дозволяє діяти під впливом емоцій і запобігає маніпулюванню з боку інших осіб. Емоційний інтелект особистості можливо розвивати й нарощувати, він є поглиблення емоційного й пов'язаних з ним форм практичного і творчого інтелекту. управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції. Звідси випливає, що емоційний інтелект – це самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управління взаєминами між двома і більше опонентами, що позитивно впливає на розвиток особистості у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2008. 301 с.

2. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. И.Н.Андреева. Новополоцк : ПГУ, 2011. 388 с.

3. Дерев'янко С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук. Київ, 2009. – 20 с.

4. Практический интеллект [Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.]. Санкт-Питербург : Питер, 2002. 272 с. (Серия «Мастера психологии»).

ТИМОФЄЄВА Наталія,
заступниця директора з виховної роботи педагогічного фахового коледжу комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЖИТТЄВОГО ПРОЄКТУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ

Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 22 травня 2018 року ухвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, в якій «особиста, соціальна та навчальна компетентність» («personal, social and learning competence») визнана однією з 8 ключових компетентностей, що необхідні громадянам для успішного функціонування в Європейській Спільноті. Особистісна компетентність передбачає здатність керувати власним навчанням та кар'єрою; справлятися з невизначеністю та складністю, учитися вчитися; планувати власну життєдіяльність та вибудовувати власну траєкторію життєвого розвитку [1]. На сучасному етапі розвитку суспільства компетентність життєвого проєктування є однією з важливих складових особистісної компетентності сучасної особистості.

Компетентність життєвого проєктування є складною психолого-педагогічною, соціальною, особистісною категорією, що передбачає становлення студента як особистості, що володіє високим духовно-етичним потенціалом, професіонала, інтелектуала, громадянина, патріота; включає життєздатність людини, як особистісну властивість, що складається із здатності соціальної адаптації, повноцінної життєдіяльності, формування смисложиттєвих установок, подолання життєвих труднощів, реалізації своїх задатків і творчих можливостей, використовуючи інтелектуальні здібності і етичні принципи [2, с. 24].

І. Г. Єрмаков та Д. О. Пузіков у практико-зорієнтованому посібнику «Життєвий проект особистості: від теорії до практики» визначають життєве проєктування як технологію розробки, ціннісного, ресурсного обґрунтування та здійснення життєвого проєкту. Науковці зазначають, що життєве проєктування є механізмом розвитку та реалізації суб'єктності особистості в її життєдіяльності, а життєвий проєкт є конкретизацією, механізмом практичного втілення стратегій життя. Відповідно, під життєвим проєктом вони розуміють динамічну, ієрархічну, цілісну систему життєвих цілей особистості, яка доповнюється уявленням про засоби, шляхи та терміни їх досягнення, визначає вірогідний прообраз розвитку, життєдіяльності особистості в певний період її життя.

Відповідно до погляду вчених структура життєвого проєкту особистості охоплює взаємопов'язані елементи (підсистеми): життєві цінності, норми, цілі, завдання, плани, ресурси, програму та результати [3].

У розумінні Н. А. Кириченко життєвий проєкт – це цілісне уявлення всього власного майбутнього, що відображає напрям руху від «Хто я є?» – образу я-реальне і до «Ким я можу, хочу стати?» – образу я-потенційне. Відповідно життєвий проєкт як ідеальна ймовірнісна модель проєктує особистісне, соціальне, духовне (культурне) майбутнє особистості. Дослідниця зазначає, що проєктування передбачає такі моменти: 1) визначення особистістю своїх головних концептуальних життєвих цінностей; 2) розробку індивідуальних перспективних варіативних моделей досягнення опредмечених цінностей (виражених у меті); 3) визначення основних напрямків діяльності та принципів їх координації, що дозволяє перетворити наявний стан в очікуваному та бажаному аспекті; 4) обґрунтування соціокультурних наслідків здійснення проєкту (його екологічності) та конкретизація основних його результатів; 5) планування дій щодо реалізації проєкту; 6) створення життєвих ситуацій успіху, пошук прихильників, помічників; 7) організація життєвих здійснень у ході життєвого експерименту; 8) рефлексивне оформлення та експертиза наслідків реалізації проєкту і співвідношення його з вихідними задумами і всіма кроками здійснення [4, с. 82].

Враховуючи думку провідних українських науковців та спираючись на власний досвід практичної діяльності, вважаємо, що створення життєвого проєкту є дієвим механізмом розвитку компетентності життєвого проєктування. Ми солідарні з думкою Д. О. Пузікова [5], що успішність становлення та розвитку життєвого проєкту здобувачів освіти (які добровільно забажають оволодіти здатністю проєктувати власне життя) багато в чому залежить від організації та здійснення належного педагогічного супроводу цього процесу. Кожен студент – це унікальна, неповторна особистість, тому і розвиток життєвого проєкту в кожного студента відбуватиметься по-своєму, у свої терміни та з власною специфікою. Але ненав'язлива, доброзичлива та компетентна допомога, спрямована на становлення мотивації життєвого проєктування, оволодіння його інструментарієм, зрештою – створення умов реалізації життєвого проєкту, його корекції відповідно до отриманих життєвих результатів сприятимуть оптимальному розвитку життєвого проєкту кожного студента.

Зупинимось більш детально на описі однієї з найбільш ефективних форм роботи зі студентами педагогічного фахового коледжу Хортицької національної академії з проблеми життєвого проєктування, що використовується у виховному процесі. Такою формою є тренінгові заняття. На тренінгових заняттях студенти коледжу отримують можливість активного спілкування та активного навчання. Родзинкою занять є поєднання теоретичного матеріалу з практичною діяльністю.

На кожному занятті студенти мають змогу познайомитись з одним із розділів життєвого проєкту (наприклад: особисті дані, резюме проєкту, життєві цінності та принципи, життєві цілі, життєві плани, життєві результати), проаналізувати життєві проєкти видатних особистостей, взяти участь у дискусіях з проблемних питань. Практична частина кожного заняття передбачає заповнення студентами розділів своїх життєвих проєктів.

Зазначимо, що під час тренінгу широко використовуються різноманітні онлайн-програми та редактори. Так, за допомогою сучасних онлайн-сервісів Genial.ly, SmartDraw, Canva студенти створюють timeline-стрічки найближчих життєвих перспектив, інтерактивні плакати життєвих цілей, за допомогою редактора MindMeister розробляють ментальні карти життєвих планів тощо. Свої власні життєві проєкти студенти систематизують та узагальнюють також за допомогою сучасних технологій. За допомогою Google Сайтів кожен має змогу візуалізувати свій проєкт, надати йому неповторного авторського забарвлення та змісту. Слід зазначити, що не існує конкретних та чітких вимог щодо вигляду та змісту життєвого проєкту. Це творча справа, кожен студент складає свій, індивідуальний, неповторний проєкт.

Узагальнюючи вищевикладене можемо стверджувати, що оволодіння компетентністю життєвого проєктування дозволить випускникам педагогічного фахового коледжу розкрити та реалізувати свій життєтворчий потенціал; отримати досвід життєвого та професійного самовизначення, вирішення актуальних життєвих проблем; досягти життєвого успіху та навчитися правильно вибудовувати індивідуальну траєкторію життєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC (дата звернення: 18.11.2021).
2. Бреславець Н. О. Формування компетентності життєвого проектування у студентської молоді в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2010. 251 с.
3. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практико зорієнтований посібник. Київ : Освіта України, 2007. 209 с.
4. Кириченко Н. А. Психологічний зміст категорії «життєвий проект». URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2396/1/Kirichenko.pdf (дата звернення: 19.11.2021).
5. Пузіков Д. О. Освітня технологія супроводу життєвого проекту учня URL: http://ap.uu.edu.ua/article/239 (дата звернення: 19.11.2021).

ТИЩЕНКО Лілія,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри практичної психології
Маріупольського державного
університету

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Сучасні інноваційні зрушення концепції загальної середньої освіти в Україні обумовлюють виникнення якісно нових вимог до професійної діяльності вчителя, його фахових компетентностей та особистісних якостей. Впровадження інклюзивної форми навчання актуалізує принцип партнерства в структурі освітньої взаємодії, орієнтацію вчителя на потреби учня в навчальному процесі, врахування індивідуальних можливостей та потенціалів особистості.

Загальна гуманістична спрямованість суспільства, взагалі, та сучасної школи, зокрема, передбачають остаточне позбавлення від упередженості та стереотипізації по відношенню до усіх його членів. Це означає застосування особистісно-орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитино-центризму як максимального наближення навчання і виховання кожної дитини до актуальних особливостей, потенціалів, здібностей та інтересів.

Особливої значущості ідеї партнерства та дитино-центризму набувають в ситуації навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Нова редакція Закону України «Про загальну середню освіту» містить окремі положення в яких наголошується на необхідності створення належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання.

Однією з умов визначається надання психолого-педагогічних послуг дітям з особливими освітніми потребами працівниками закладу освіти: вчителями загально-освітньої підготовки, асистентами вчителів, корекційними педагогами, практичними психологами та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. У зв’язку з цим набуває актуальності й проблема психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до різних форм взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, а також відповідна підготовка майбутніх педагогів в закладах вищої освіти. Адже саме вчитель є ключовою ланкою у навчально-виховному процесі і він має бути найбільш підготовленим до реалізації сучасних професійних завдань в умовах інклюзивної форми навчання.

Сучасні науково-прикладні дослідження показують певну закономірність – потужним бар’єром на шляху запровадження інклюзивного навчання є

відсутність психологічної неготовності учасників навчально-виховного процесу (педагогів, учнів з типовим розвитком, їхніх батьків) до партнерства з дітьми з особливими освітніми потребами в класі, школі та соціумі загалом. Найбільше ця проблема стосується педагогів закладів загальної середньої освіти, під впливом яких формуються установки та ставлення до дітей з особливими освітніми потребами як учнів, так і їхніх батьків. Саме від педагога, його особистісної позиції, мотивації та ставлення до дітей цієї категорії залежить адекватна організація навчально-виховного процесу, формування колективу інклюзивного класу, створення у ньому сприятливого соціально-психологічного клімату, попередження дезадаптації учнів з особливими освітніми потребами та проявів булінгу по відношенню до них.

Наявні негативні соціальні установки педагогів, упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, недостатня мотивація до зміни власних поглядів щодо освіти цих дітей повинні стати предметом науково-прикладного дослідження та корекції змісту підготовки майбутніх вчителів у профільних вишах.

Проведене нами емпіричне дослідження дозволило виокремити в структурі психологічної готовності майбутніх вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами чотири взаємозалежних компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний, при цьому мотиваційний є провідним.

Аналіз кількісних та якісних характеристик окремих компонентів психологічної готовності показав, що найменш розвинутим є мотиваційний компонент психологічної готовності до інклюзивного навчання. Але, не зважаючи на дещо вищі загальні результати, потребують розвитку окремі показники когнітивного компоненту (наявність цілісної системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами та особливості реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з особливими освітніми потребами відповідно до категорії порушення), операційного (ставлення до взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами) та особистісного (розвиток усвідомлення вчителем себе як суб'єкта інклюзивної освіти, емпатії, толерантності тощо).

Виявлені закономірності стали підставою для розробки рекомендаційної програми з формування у майбутніх вчителів психологічної готовності до педагогічної взаємодії в умовах інклюзії з метою підсилення практичної складової підготовки майбутніх вчителів. Структура програми складається з трьох змістовних блоків: Блок 1. Розвиток позитивної соціальної перцепції та неупередженого ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами; Блок 2. Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії; Блок 3. Розвиток особистісних якостей (емпатії, толерантності).

Розроблена нами програма є варіативною та може бути використана викладачами, керівниками практик та кураторами академічних груп у вишах; на курсах підвищення кваліфікації вчителів, тьюторів, керівників закладів загальної середньої освіти. Зміст розробленої програми може стати у нагоді й батькам, що виховують дитину з особливими освітніми потребами; а також тим батькам, чиї діти навчаються в інклюзивних класах та мають взаємодію з однолітками даної категорії.

Список використаних джерел

1. Засенко В. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні Київ : ФОП Придатченко П.М. 2007. С. 22.

2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія Київ : СаммітКнига, 2009. 272 с.

ФЕДОРИК Вікторія,
асистентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Стрімкі зміни сьогодення приводять людину до відчуття невизначеності майже кожного дня. Перебуваючи в постійному очікуванні чогось невідомого зростає тривога, страх, невпевненість, стає все складніше усвідомлювати особистісні цілі та будувати життєву перспективу. Тому, сформована толерантність до невизначеності в процесі фахової підготовки здобувачів освіти є не просто важливою, а необхідною складовою.

Адже, як зазначає Гусєв А.І. для толерантної до невизначеності особистості характерними є: потяг до невизначених ситуацій; почуття комфорту у момент перебування у невизначеній ситуації; сприймання невизначених ситуацій як бажаних; здатність розмірковувати над проблемою, навіть якщо є невідомими усі фактори та можливі наслідки прийняття рішення; здатність приймати конфлікт та напруження, що виникають у невизначених ситуаціях; здатність приймати невідоме; здатність сприймати нові, незнайомі та ризиковані ситуації як стимулюючі; готовність пристосуватися до невизначеної ситуації чи ідеї [1, с. 23].

Для інтолерантної особистості є: сприйняття невизначеної ситуації як джерела загрози; тенденція до винесення полярних суджень по типу «чорне-біле»; нездатність до мислення у категоріях ймовірностей та намагання уникати

непрозорого та неконкретного; схильність реагувати занепокоєнням на незрозумілі ситуації; потреба у категоризації; неможливість припустити наявність позитивних та негативних характеристик всередині одного об'єкта; дихотомічність сприймання; нездатність сприймати суперечливі, та такі, що швидко змінюються стимули; пошук безпеки та намагання уникнути невизначеності; надання переваги знайомому, відторгнення усього незвичного [1, с. 24].

Метою нашого дослідження було визначити рівень толерантності та інтолерантності до невизначеності у здобувачів вищої освіти різних курсів, а також прослідкувати динаміку змін даних показників між першим, другим, третім та четвертим курсами. Базою дослідження був Бердянський державний педагогічний університет. Вибірку склали 105 здобувачів вищої освіти зі спеціальностей 013 «Початкова освіта», 053 «Психологія», «Середня освіта (англійська мова і література)», «Філологія (германські мови та літератури)». З них 1 курс склали 28 респондентів, 2 курс – 25, 3 курс – 27, 4 курс – 25.

Дослідження рівня толерантності та інтолерантності до невизначеності за допомогою Нового опитувальника толерантності до невизначеності (НТН) показало наступні результати. Так на першому курсі з 28 респондентів високий рівень толерантності до невизначеності мають 7 здобувачів освіти (25%), середній – 15 (54%), низький – 6 (21%). Інтолерантність на середньому рівні прослідковується в 11 першокурсників (39%), на високому – у 17 (61%).

Результати 25 другокурсників наступні: толерантність до невизначеності (високий рівень – 5 здобувачів освіти (20%), середній – 13 (52%), низький – 7 (28%)); інтолерантність (високий рівень – 12 (48%), середній – 13 (52%), низького рівня не виявлено).

Третій та четвертий курси не мають низького рівня сформованості за жодним із діагностуючих показників, стосовно середнього та високого прослідковуються незначні розбіжності. На третьому курсі з 27 студентів високий рівень толерантності мають 6 учасників опитування (22%), середній – 21 (78%). Інтолерантність на високому рівні у 13 третьокурсників (48%), середній – 14 (52%). У 25 четвертокурсників отримано наступні результати: толерантність до невизначеності (високий рівень – 9 (36%), середній – 16 (64%)); інтолерантність (високий рівень – 15 (60%), середній – 10 (40%)).

Аналізуючи результати отримані по кожному курсу вдалося констатувати той факт, що динаміка змін рівня сформованості толерантності до невизначеності та інтолерантності з першого по четвертий курс є незначною (див. рис. 1,2).

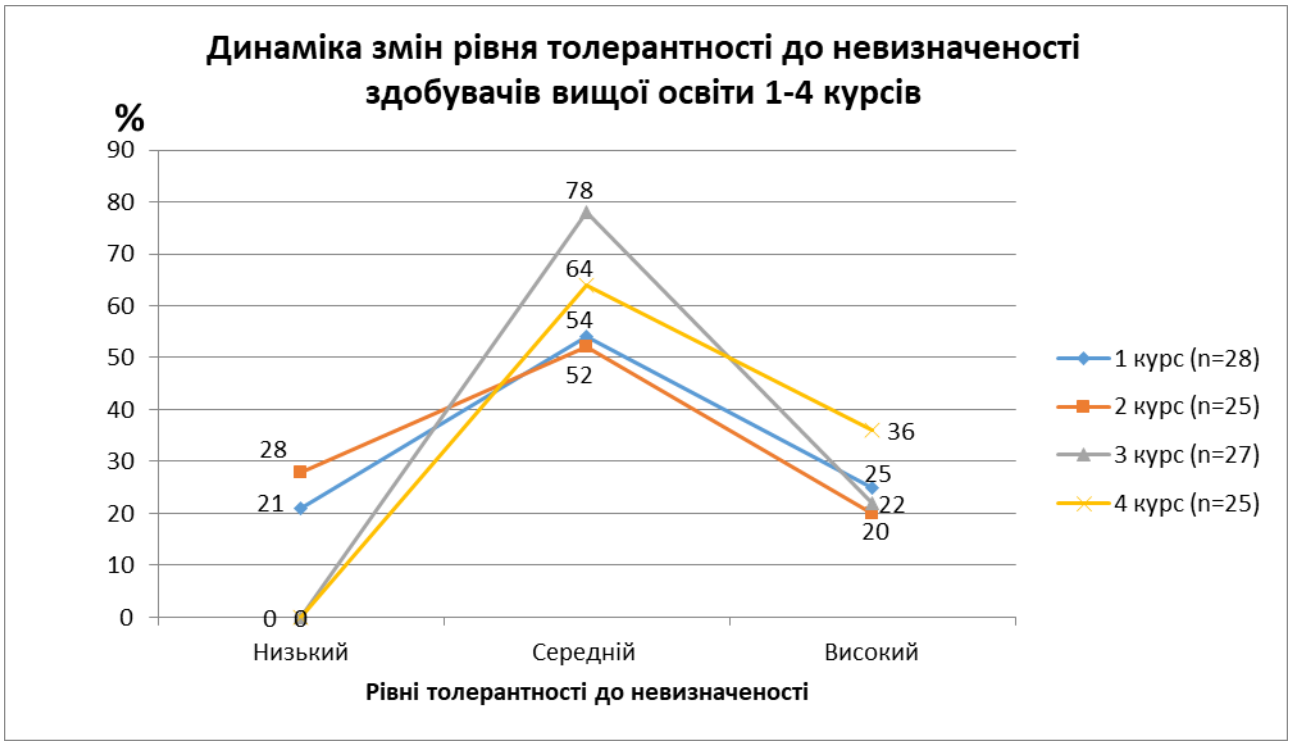


Рис. 1. Динаміка змін рівнів толерантності до невизначеності здобувачів вищої освіти 1-4 курсів (n=105)

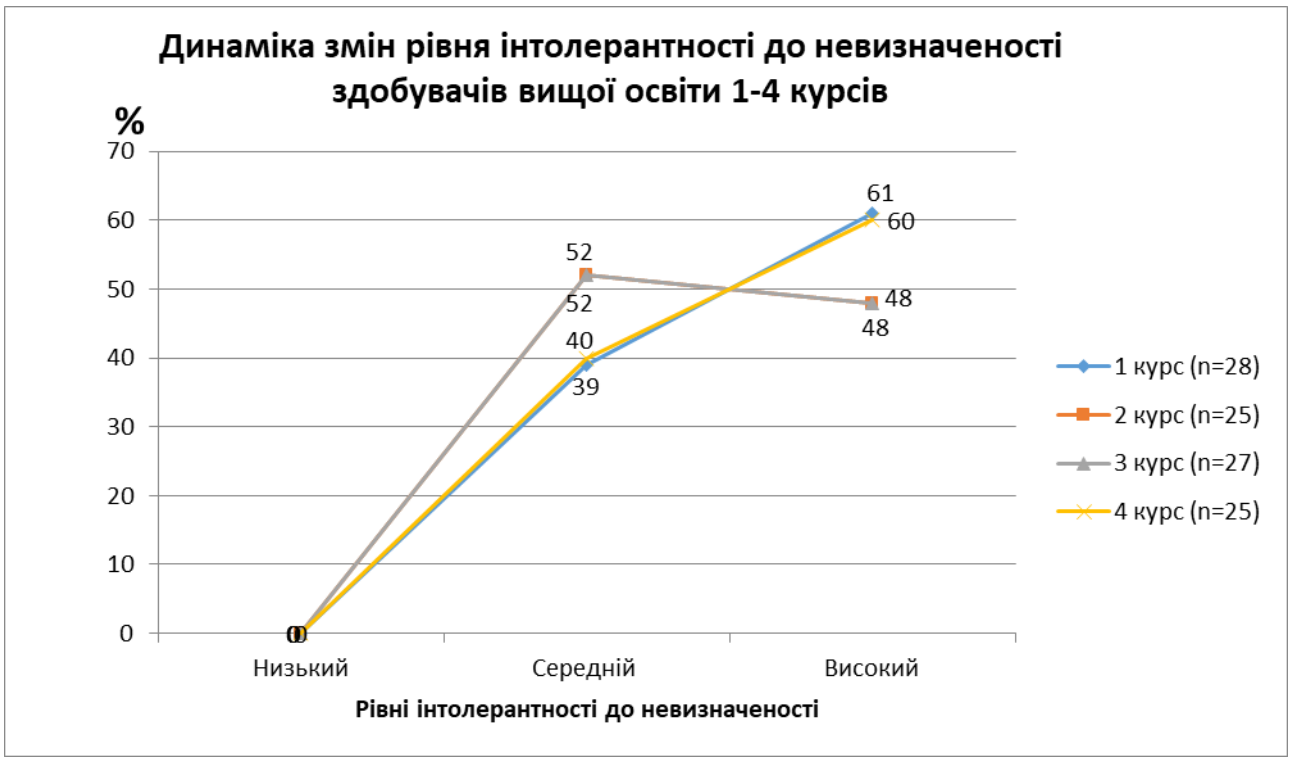


Рис. 2. Динаміка змін рівнів інтолерантності до невизначеності здобувачів вищої освіти 1-4 курсів (n=105)

Отже, показники діаграм свідчать про те, що здобувачам вищої освіти як першого так і четвертого курсів складно пристосовуватися до змін, проявляти новизну та оригінальність, шукати шляхи виходу із складних ситуацій. Їм

притаманне прагнення до ясності, упорядкованості у всьому та неприйняття невизначеності.

Таким чином, опираючись на результати проведеного дослідження вбачаємо необхідність розробки та впровадження в процес фахової підготовки корекційно-розвивальних заходів спрямованих на підвищення рівня толерантності до невизначеності та зниження інтолерантності у здобувачів вищої освіти, що максимально вплине на формування їх життєвої перспективи.

Список використаних джерел

1. Гусєв А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2009. 199 с.

ФРОЛОВА Ольга,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

РОЗВИТОК «SOFT SKILLS» СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПІДПРИЄМНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ»

У вітчизняному дискурсі, пов’язаному з вищою освітою та сучасними вимогами ринку праці все частіше постає питання розвитку важливих особистісних компетенцій (soft skills) студентів. Разом ти постає питання, які з них сьогодні є найбільш затребуваними з боку роботодавців, і як трансформувати освітні програми, щоб їх здобуття стало реальним.

Питанням розвитку «soft skills», як важливої складової конкурентоспроможності фахівця з Л. Іванова, О. Скорнякова [1], Н. Длугунович [2], К. Коваль [3], Ц. Скаффіді (C. Scaffidi) [4].

У професійному середовищі прийнято виділяти 2 типи навичок, необхідних сучасному підприємцю: **«hard skills»** («тверді» навички) – професійні, технічні навички, які можна наочно продемонструвати. Наприклад, знання бізнес-процесів, законодавства, маркетингу, брендингу та **«soft skills»** («гнучкі» або «м’які» навички) – навички, прояв яких складно відстежити, перевірити і наочно продемонструвати.

Серед «soft skills» актуальних для реалізації підприємницької діяльності важливо виділити наступні навички:

1. Особиста ефективність яка включає в себе:
   - ✓ здатність визначати мету та досягати поставленої цілі;

- ✓ вміння правильно розставляти пріоритети в завданнях у рамках обмеженого часу;
- ✓ раціонально розраховувати власний час;
- ✓ здатність зберігати цілісне емоційне ставлення до себе та своєї команди;
- ✓ розуміння власної відповідальності перед командою під час роботи над проєктом;
- ✓ вміння креативно взаємодіяти в команді (швидко й ефективно знаходити неочевидні успішні рішення для вирішення проблем, викликів та завдань);
- ✓ здатність візуалізувати, формулювати, вирішувати проблемні ситуації, приймаючи правильні рішення, з урахуванням наявної інформації;
- ✓ вміння презентувати проєкт інвесторам або ж власній команді.

2. Комунікативні навички:

- ✓ вміння співпрацювати як з колегами, так і виконувати завдання самостійно;
- ✓ розуміння ролі та місця стратегічних комунікацій у системі управління командою;
- ✓ вміння чітко сформулювати свої потреби, свої очікування до команди і оточення;
- ✓ здатність аналізувати та розв’язувати конфліктні ситуації з огляду позицій та інтересів команди;
- ✓ вміння вести переговори, знає за яким алгоритмом та як уникнути помилок;
- ✓ здатність схиляти думку інших до своєї філософії та способу мислення;
- ✓ здатність приймати групові рішення.

3. Управлінські навички:

- ✓ вміння згуртувати групу та побудувати ефективну командну взаємодію для вирішення певних завдань;
- ✓ здатність організувати спільну діяльність і сформувати дієздатну команду;
- ✓ вміння сформувати систему комунікації в команді з використанням відповідних інструментів та сервісів
- ✓ здатність мотивувати всіх членів команди до активної діяльності для задоволення своїх потреб і для досягнення цілей проєкту
- ✓ вміння брати ситуацію під свій контроль
- ✓ здатність впливати на команду з позиції ролі в проєкті або ж за допомогою своїх здібностей, уміння чи інших ресурсів.

4. Стратегічні навички:

- ✓ здатність довгостроково планувати на основі проміжних цілей

проєкту;

- ✓ готовність приймати стратегічні рішення;
- ✓ здатність працювати в умовах ризику;
- ✓ готовність делегувати свої повноваження іншим членам команди.

5. Навички роботи з інформацією:

- ✓ здатність швидко визначати важливе та другорядне, ефективніше
- ✓ вирішувати проблеми, уважніше та результативніше справлятися з різними завданнями;
- ✓ вміння шукати, обробляти та створювати інформацію, а також критично осмислювати отримані дані;
- ✓ здатність цілеспрямовано шукати та систематизувати отримані дані;
- ✓ готовність оцінити повідомлення;
- ✓ здатність прийняти рішення відповідно до ситуації, робити вибір, який найбільше підходить в даній ситуації;
- ✓ здатність вибудувати власну навчальну траєкторію, визначати цілі отримання нових знань та шляхи їх досягнень.

Формувати професійні вміння та «soft skills» у майбутніх підприємців можливо завдяки організації навчальної діяльності з використанням технології змішаного навчання, суть якої полягає у змішуванні методів та форм організації навчальної діяльності на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, проєктного навчання, при організації колективної роботи над розробкою бізнес проєктів.

Список використаних джерел

1. Іванова, Л.В., Скорнякова, О.В. «Soft skills» як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій». *Young Scientis*, 2018. 12 (64). 83-87
2. Длугунович, Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки IT-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. 6 (219). С. 239-242.
3. Коваль, К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. 2. 162-167.
4. Scaffidi, C. Employers' needs for computer science, information technology and software engineering skills among new graduates. International Journal of Computer Science, Engineering and Information Technology (IJCSEIT). 2018. 8 (1). 1-12. DOI: 10.5121/ijcseit.2018.8101.

ЦИМБАЛЮК Кирило,
здобувач першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
СЕРДЮК Наталія,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ПОГЛИНАЧІ ЧАСУ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Студентський вік – це час кардинальних життєвих змін, нових знайомств, професійного навчання, самореалізації. У цьому віці особистість все частіше та більш свідоміше задумується про власні життєвої та часові перспективи. Згідно з результатами сучасних досліджень індивіди у віці 16 – 22 роки мають цілісні уявлення про часову перспективу: виділяється найбільш значуща часова орієнтація, що залежить від психічного складу, часові уявлення будуються на основі індивідуальних переживань і спостережень особистості. Слід зазначити, що в студентські роки через недостатнє відчуття швидкоплинності часу, він не завжди використовується раціонально та ефективно, все частіше юні люди піддаються впливу поглиначів часу, що впливає на їх активність та мобільність.

Питання сприйняття, організації та регуляції часу, його значення в становленні людини, завжди цікавило науковців. Більш детально це висвітлено в працях К. Абульханової-Славської, Т. Березіна, Л. Виготського, Є. Головахи, Ф. Зімбардо, В. Ковальова, О. Кронік, О. Кузьміна та ін.

Мета нашого дослідження полягала в тому, щоб розкрити основні поглиначі часу в студентів першокурсників.

Поглиначі часу або дезорганізатори (desorganisation) в перекладі означає порушення порядку, розлад – це характеристики особистості, що призводять до неефективного використання часу і непродуктивної організації діяльності. Результатом дії дезорганізаторів часу є розбалансована в часі поведінка людини

П’ять основних поглиначів часу (за О. Кузьміною): ціннісно-смислові поглиначі, які вказують на те, чи відсутні у людини цілі чи наміри в життя, бачення особистих перспектив; мотиваційні поглиначі описують наскільки у людини проявляється байдужість до життя і роботи, бажання досягаються результатів; організаційні поглиначі показують технічну сторону діяльності й дозволяють оцінити, чи проявляються вміння встановлювати черговість дій, здатність тривалий час зосереджуватися і працювати над однією проблемою; емоційна апатія, вона спрямована на оцінку показників втоми та не бажання проявляти будь-яку активність; емоційна напруга дозволяє

визначити ступінь прояву почуття емоційної напруги при роботі, навчанні, певних труднощах і нестачі часу [1].

Провівши діагностику показників особистісних поглиначів часу першокурсників спеціальності 053 Психологія, нами було виявлено наступне. Серед першокурсників переважають середні показники прояву основних дезорганізаторів часу. Проте якщо говорити про кожен з них окремо, варто зазначити, що шкала ціннісно-смилових дезорганізаторів має низький рівень, що вказує на процес усвідомлення та прийняття життєвих цінностей серед студентської молоді. Організаційні поглиначі часу відповідають середньому рівню прояву, це підтверджує наявність труднощі серед першокурсників щодо їх вмінню розставляти пріоритети в різних видах діяльності. Також їм ще тяжко зрозуміти власну мотивацію, на це вказують середні показники мотиваційного дезорганізатору часу. Такі поглиначі часу, як емоційна апатія та емоційна напруженість також мають показники середнього рівня. Це є свідченням того, що першокурсники все частіше відчувають втому, при прагненні проявляти будь-яку активність, а також почуття емоційної напруги при роботі, обмеженості і брак часу. Такі стани є притаманними для першокурсників, адже вони тільки адаптуються до нових вимог, обставин, людей та взагалі темпу життя.

Результати дослідження обумовлюють виокремити принципи та прийоми ефективного планування часу, які б стали корисними для студентської молоді. Так до них можна віднести наступне: письмове планування (щоденник), прописування своїх справ та завдань дозволить розпланувати час; визначення пріоритетів спонукатиме до виконання основних завдань в першу чергу; розподілення завдань відкриє можливість своєчасного виконання основних задач, відвідування основних події та проведення важливих зустрічей тощо; обмеження часу на виконання кожного завдання мобілізую всі ресурси для швидкого досягнення результату; використання часу, який витрачається на чекання, в цей час можна надіслати важливі повідомлення, або нагадування.

Окрім цього в психологічні літературі можна зустріти багато технік та прийомів для подолання поглиначів часу, зокрема: піраміда управління часом Б. Франкліна, матриця Ейзенхауера як інструмент розстановки пріоритетів, метод АБВГД, вправи на зняття емоційної напруги тощо.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що поглиначі часу завжди будуть в житті людини різного віку, але їх своєчасне виявлення дозволить провести корекційні заходи щодо їх подолання.

Список використаних джерел

1. Кузьмина О. В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени. Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011, N 6 (20). С. 12.

Секція 4

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ: ОНТОГЕНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

БОГУСЛАВСЬКА Ірина,
молодший науковий співробітник
Українського науково-методичного
центру практичної психології і
соціальної роботи НАПН України

АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ З НАДАННЯ ДОПОМОГИ ДІТЯМ І СІМ'ЯМ, ЩО ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Військові дії на Сході України спричинили вагоме порушення звичної життєдіяльності людей, заподіяли непоправної шкоди їх здоров'ю, спричинили значні людські втрати та матеріальні збитки, які стали психотравмуючим чинником для дітей та членів їх сімей, які перебували чи досі перебувають безпосередньо у зоні бойових дій. Сім'ї з дітьми, які були вимушені залишити домівку та переживають кризу, яка пов'язана з втратами не лише матеріальними, але і соціальними, а також, які переживають значну емоційну напругу, котра пов'язана зі страхом смерті, руйнуванням звичного способу життя та соціальною й економічною невизначеністю, де дані наслідки вкрай негативно позначилися на психічному стані сімей з дітьми та дітей, які втратили батьків чи родинне оточення внаслідок військових дій [1, с. 165–166; 2; 3].

Найвразливішою групою населення являються діти та підлітки, оскільки психічний розвиток перебуває у процесі формування, тому дана група є недостатньо зрілою для переживання психотравмуючих ситуацій, які порушують нормальні процеси формування і становлення особистості. Дані психотравмуючі ситуації спричиняють у сімей з дітьми глибокі переживання, які обумовлені наступними процесами: втратами, розлукою та стражданнями (див. рис. 1). Отже, діти, які були в ситуації, яка пов'язана з військовими діями та вимушеного переселення, зазвичай переживають практично всі зазначені види страждань і розлуки, які призводять до їх психічної травматизації. Характер зазначених переживань у дітей є набагато вразливішим, аніж у дорослих, оскільки порушується процес задоволення однієї з базових психічних потреб у безпеці (на зовнішньому та внутрішньому рівнях).

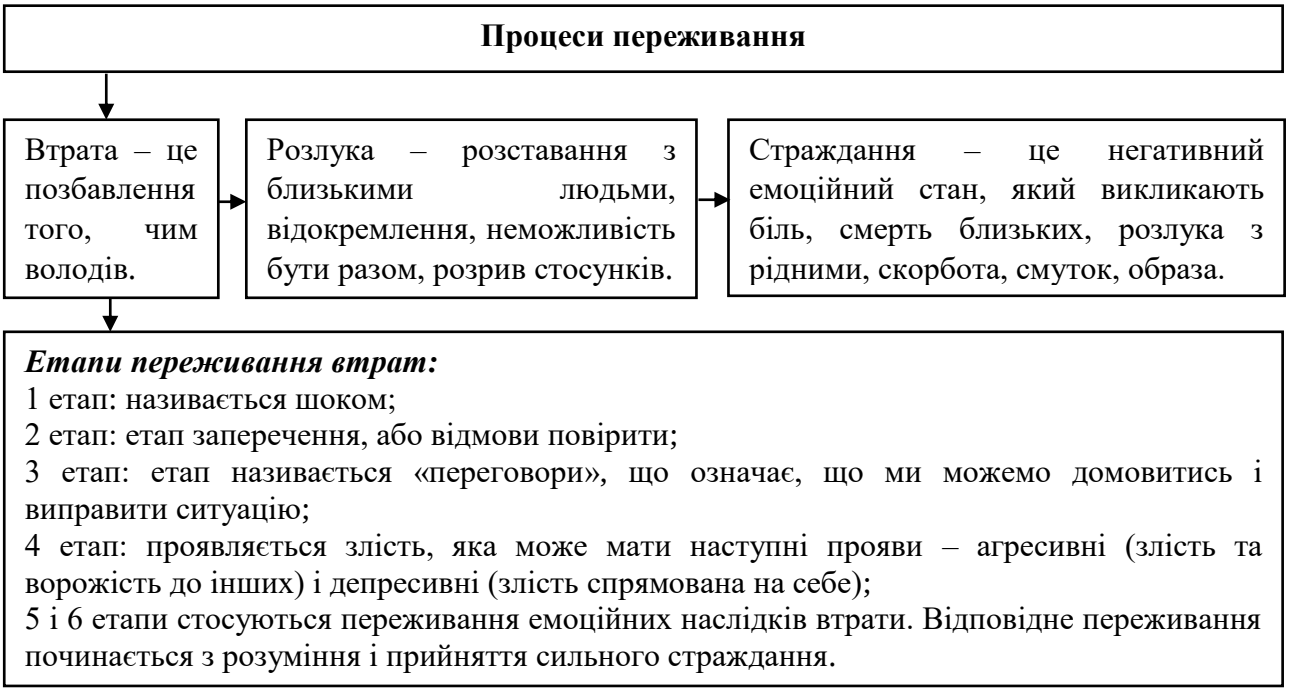


Рис. 1. Характеристика процесів переживання
Примітки: сформовано автором на основі джерела: [4].

Відповідна допомога дітям і сім’ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій на державному рівні організована як психологічною службою системи освіти на базі шкіл, дитячих садочків та інших форм організації навчання дітей, так і центрами соціальних служб для сім’ї дітей та молоді. Дані служби діють з метою з’ясування та формування оптимальних соціально-психологічних кондицій для розвитку особистості [1, с. 166–167].

Діяльність працівників психологічної служби закладу освіти та центру соціальних служб для сім’ї дітей та молоді повинна бути скерована на здобуття наступних завдань:

1) подолання віктимності, соціопатичних тенденцій розвитку девіантних та делінквентних форм поведінки та травматичного досвіду в дітей та членів їх сімей, які опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій;

2) забезпечення кондицій та можливостей ефективної соціальної адаптації дітей та членів їх сімей за допомогою застосування пролонгованої психологічної, соціальної та правової допомоги та організації працівниками систематичних психокорекційних та інших заходів [5].

Дронова Е. Н. сформувала модель соціально-педагогічної підтримки дітей та членів їх сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, у діяльності працівників психологічної служби закладу освіти та центру соціальних служб для сім’ї дітей та молоді, яка розроблена на основі взаємодії працівників, дітей та членів їх сімей і соціального середовища (див. рис. 2).

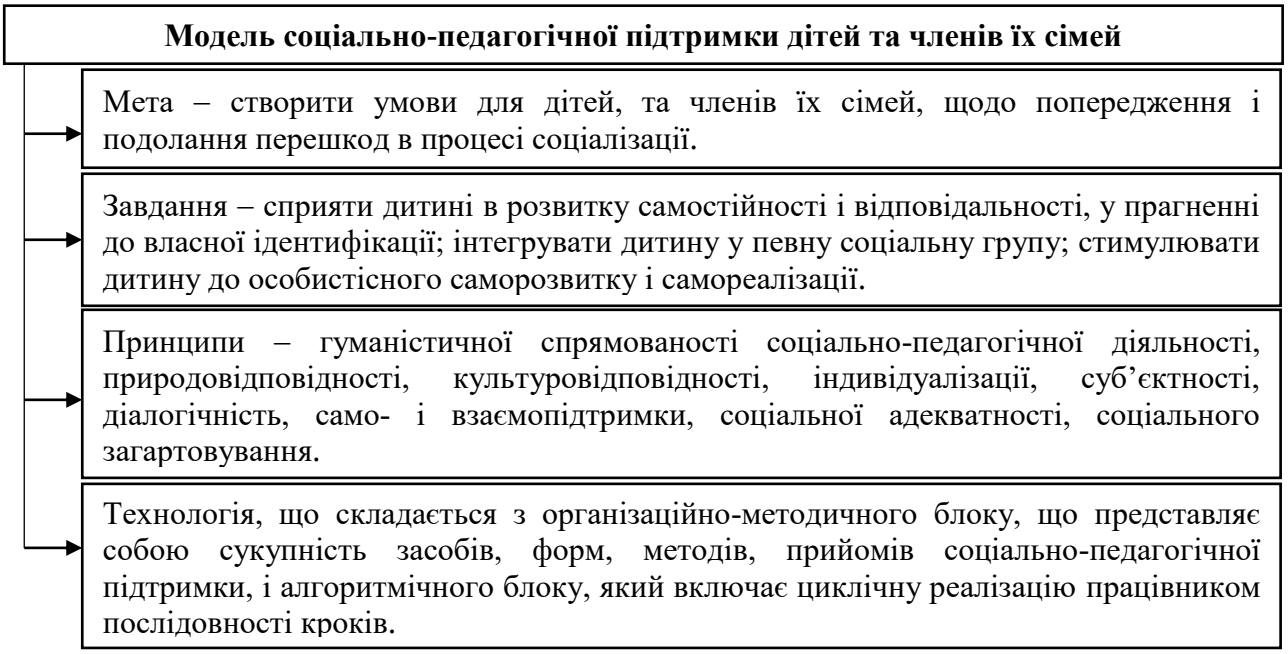


Рис. 2. Модель соціально-педагогічної підтримки дітей та членів їх сімей
Примітки: сформовано автором на основі джерела: [6].

Основні напрямки соціальної і психологічної реабілітації постраждалих сімей з дітьми є наступні: допомога у налагодженні соціальних зв'язків; надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги в процесі адаптації до нових умов; формування кондицій для самореалізації дітей; забезпечення соціально-педагогічної підтримки центрів організації дозвілля дітей; надання дітям та членам їх сімей необхідної корекційної і реабілітаційної допомоги; забезпечення підтримки для розвиток суб'єктності та індивідуальності; залучення до надання психологічної допомоги висококваліфікованих фахівців; допомогти дітям усвідомити, що все владнається і вони не завжди будуть почувати себе так, як на даний момент; сприяти зміцненню бажань дитини давати раду зі своїм труднощам; забезпечити формування умінь та навичок для вирішення конкретних проблем, самоконтролю та самодопомоги [7, с. 24].

Отже, зазначені напрямки спрямовані на стимулювання розвитку дітей, та членів їх сімей, через надання психологічної допомоги на базі психологічної служби закладів освіти чи центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, а також сприяння підтримки дітей, та членів їх сімей в межах сімейного оточення.

Список використаних джерел

1. Удовенко Ю. М. Організація соціально-психологічної допомоги дітям, які пережили втрати внаслідок військових дій. *Український психологічний журнал.* 2017. № 1. С. 165–176.

2. Байдик В., Бондарук Ю., Гніда Т., Корнієнко І., Лунченко Н., Луценко Ю., Мороз Р., Ткачук І. Консультування в системі психосоціальної

допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2019. URL: https://lib.iitta.gov.ua/718798/1/ Konsultuvannya_2019.pdf (дата звернення 13.11.2021).

3. Лунченко Н. В. Особливості організації психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій, в умовах закладу освіти. *Гуманітарний корпус*: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії]. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2021. Випуск 37 (том 1). С. 137–139.

4. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посібник для практиків соціальної сфери / Л. А. Мельник та ін. ; [за ред. Л. С. Волинець]. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.

5. Дитинство під прицілом: права дитини в умовах збройного конфлікту на сході України : наукове видання / О. А. Біда, А. Б. Блага, О. А. Мартиненко, П. І. Пархоменко, М. Г. Статкевич, С. В. Тарабанова; [за заг. ред. А. П. Бущенка] / Українська Гельсінська спілка з прав людини. Київ, КИТ, 2016. 82 с.

6. Дронова Е. Н. Социально-педагогическая поддержка подростков в деятельности социального педагога общеобразовательной школы : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Барнаул, 2004. 200 с.

7. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: методичні рекомендації / Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін. Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.

ВАРБАНСЬКА Наталія,
старша лаборантка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

МІЖОСОБИСТІСНА АТРАКЦІЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ СПІЛКУВАННЯ

Спілкування – це складний процес обміну інформацією, у якому важливо враховувати соціально-психологічні чинники, що впливають на взаємини та дозволяють зрозуміти поведінку суб'єктів спілкування, а також прогнозувати варіанти їх розвитку. Одним із таких соціально-психологічних факторів є процес формування привабливості для суб'єктів спілкування і продукту цього процесу – явище, назване атракцією.

Зарубіжні психологи, що займались дослідженням міжособистісної

атракції з середини 20 століття й до сьогодення, виділили її в окремий напрям. Зважаючи на це, зробимо висновок щодо актуальності питання впливу атракцій на міжособистісне спілкування.

Досить велика кількість науково обґрунтованих робіт була винесена на розгляд вітчизняними та зарубіжними психологами. Досліджували феномен атракції Г.М. Андрєєва, Ю.Е. Альошина, Л.Я. Гомзан, Б.Г. Ананьєв, М.А. Абалакіна, О.О. Бодальов, В.К. Вілюнас, В.А. Лабунська, В.О. Лосенков, М.М. Обозов, Т.М. Трапеникова. Л.Б. Шнейдер та інші [3].

Атракцію дослідники розглядали як виникаючу спонтанну взаємну симпатію, як соціальну установку однієї людини щодо іншої, як прояв позитивних емоційних взаємин і як форму пізнання іншої людини, засновану на формуванні взаємної привабливості між людьми [1].

Міжособистісну атракцію також визначать як процес надання переваги одними людьми іншим, взаємного тяжіння між людьми, взаємної симпатії [3].

Атракція визначається також і просторовою дистанцією між партнерами як у буквальному, так і в переносному сенсах. Зі збільшенням привабливості змінюється й дистанція спілкування. Чим ближчі одна до одної люди в особистісному вимірі, тим комфортніше вони себе відчувають у спілкуванні на просторово ближчій дистанції. У цьому разі не спрацьовує ефект негативної реакції на вторгнення в особисту (інтимну) зону. Будь-яке наближення у цю зону людини, що не викликає позитивних емоцій, може викликати зростання дискомфорту.

Зокрема, це явище пов’язане і з полем контролю за партнером; тому чим більше знайомий і приємний партнер, тим менше джерел інформації про нього людина утримує у полі контролю, і навпаки, чим менш позитивні стосунки, тим більше джерел інформації потрібно контролювати на випадок негативного розвитку взаємин [2; 4].

Проведений нами аналіз наукових напрацювань зарубіжних і вітчизняних авторів дозволяє виділити декілька найвагоміших теорій атракції, серед яких:

- когнітивно-розвиваюча теорія Т. Ліккона, згідно з положеннями якої атракція є феноменом, який заснований на прагненні людини до взаємного поєднання із іншими;
- соціальний підхід А. Керкофа, що розглядає атракцію між майбутнім подружжям (головна детермінанта вибору – схожість соціального оточення);
- триступінчатий підхід Д. Левінґера, згідно якого відносини мають тенденцію розвиватися екстенсивно і углиб, а атракція є феноменом, котрий супроводжує той чи інший ступінь саморозкриття партнерів;
- екологічний підхід І. Альтмана, що сконцентрував увагу на проявах атракції. В рамках цього підходу накопичений значний матеріал про поведінкові патерни, які супроводжують демонстрацію симпатії по відношенню до іншого;
- для вітчизняної психології характерний розгляд атракції в ході вивчення більш широкого контексту міжособистісних відносин як чинника

успішної взаємодії між суб'єктами спілкування, що відображає рівень симпатії один до одного, як зміст процесу розвитку емоційних відносин;

- біхевіористський підхід Д. Бірна акцентував увагу на вивченні чинників, які сприяють виникненню атракції. Дослідниками лабораторії Д. Бірна були виділені такі чинники атракції, як відстань між партнерами, схожість цінностей і установок, рівень інтелекту співбесідника, позитивний зворотний зв'язок від інших тощо.

Аналіз досліджень дає змогу виокремити міжособистісну атракцію, де найбільшу вагу мають загальні чинники, що пов'язані із прагненням до глибокого емоційного зв'язку з людиною, а також чинники екстенсивного спілкування і соціальної цінності, які відображають когнітивну оцінку партнера по спілкуванню [5].

Атракція, як чинник успішної взаємодії між суб'єктами спілкування, розглядається у трьох аспектах: процес формування привабливості іншої людини, результат даного процесу та якість відносин між ними. Зміст міжособистісного сприйняття суб'єктами спілкування залежить від функцій, як суб'єкта, так і об'єкта сприйняття, через включення в певну взаємодію, що має дві сторони: оцінювання і зміна певних характеристик один одного завдяки самому факту своєї присутності. Успішна взаємодія в даних умовах може виникнути на підставі спільних поглядів, інтересів, ціннісних орієнтацій або ж як виборче відношення поведінки людини одна до одної.

Список використаних джерел

1. Іванченко А. О. Атракція як сінергізуючий фактор у міжособистісних взаємовідносинах та її психо-біоенергетичне значення. *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України 2010. № 10. С. 270–281.

2. Коваленко О. Г. Атракція як феномен міжособистісного спілкування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 2. С. 44–48.

3. Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. Москва : Политиздат, 1989. 350 с.

4. Косенко А. В. Роль міжособистісної атракції у спілкуванні. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2016. Вип. 24(2). С. 165-167.

5. Полтавець Ю. С. Явище атракції: вияв на різних рівнях. *Лінгвістичні дослідження*. 2013. №36. С. 201–217.

6. Уруська Л. Феномен атракції та його соціально-психологічна характеристика. *Правова система України в умовах європейської інтеграції : погляд студентської молоді* : зб. тез доп. IV Міжнар. студ. наук. конф. [м. Тернопіль, 15 травня 2020 р.] редкол. : С. В. Банах, А. В. Грубінко, О. Є. Гомотюк [та ін.]. Тернопіль : ТНЕУ, 2020. С. 474–476.

ВЛАСОВА Олена,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
СЕРДЮК Наталія,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

В умовах безпосереднього спілкування, взаємодіючі один з одним, хлопці та дівчата ініціюють ситуації, що мають проблемно-конфліктний характер, при яких невідповідність у поведінці партнерів зі спілкування призводить до конфлікту значень, смислів, цінностей, що є потенційно проблемними для людини [2]. Основним джерелом, де підлітки вчилися запобігати таким ситуаціям є школа. Середня освіта містить величезний соціальний та виховний потенціал та сприяє розвитку індивідуальних особливостей особистості.

Групова робота в рамках освітнього процесу сприяє розвитку прагнення пізнавати інших людей та їх поведінку в тих чи інших ситуаціях. Процеси пізнання іншої людини, які розвиваються за допомогою мислення, підвищують загальний рівень соціального інтелекту підлітків, сприяючи їхній адаптації, успішної соціалізації [3].

Метою дослідження стало визначити особливості прояву соціального інтелекту в особистості підліткового віку.

Соціальний інтелект – це здатність правильно розуміти поведінку людей, тому ця здатність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації сучасних підлітків. Особливо яскраво він проявляється у підлітковому віці, коли розпочинається самоідентифікація, самоактуалізація юної особистості, відбувається інтенсивне формування характеру, міжособистісні стосунки з однолітками займають ключове місце в взаєминах з оточуючими.

Для виявлення особливостей прояву соціального інтелекту в підлітковому віці було проведено дослідження, в якому брало участь 10 учнів Ільїнського НВК віком від 13 до 16 років (30% хлопців та 70% дівчат). Для реалізації досліду було обрано тест Дж. Гілфорда «Соціальний інтелект». Автор методики розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від чинника загального інтелекту і пов`язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації. Автор виділяє в своїй методиці 4 шкали –

субтести: №1 «Історії з завершенням» – оцінюється здатність прогнозувати поведінкові наслідки на основі аналізу реальної ситуації спілкування; №2 «Групи експресії» – оцінюється здатність правильно оцінювати стану, почуття, наміри людей по їх невербальних проявів, міміці, позам та жестам; №3 «Вербальна експресія» – оцінюється високу чутливість до характеру і відтінками людських взаємин, що допомагає швидко і правильно розуміти те, що люди говорять один одному; №4 «Історії з доповненням» – оцінюється здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці, вміння аналізувати складні ситуації взаємодії людей [1].

Отримані показники дослідження вказують на те, що у 60% підлітків було виявлено середній рівень соціального інтелекту. Ці учні здатні шляхом логічних міркувань усвідомити мотиви поведінки людей. Це середня норма, яка забезпечує соціальну адаптацію особистості та «гладкість» у відносинах з людьми. У 20% досліджуваних виявлено соціальний інтелект нижче середнього, що говорить про недостатньо добре розуміння і прогнозування підлітками поведінки людей. Припускається, що вони відчувають труднощі в міжособистісних відносинах і соціальній адаптації. При цьому важливо відзначити, що недостатній рівень розвитку соціального інтелекту може компенсуватися іншими психологічними особливостями: розвиненою емпатією, комунікативними навичками та стилем спілкування, певними рисами характеру. Й у 20% респондентів виявлено рівень соціального інтелекту вище середнього, вони в цілому здатність розуміти і прогнозувати поведінку людей розвинена добре. Можна припустити, що учні успішні в міжособистісних стосунках, проявляють далекоглядність у відносинах з людьми і добре соціально адаптовані.

Отже, наше дослідження довело, що соціальний інтелект має важливе значення при становленні особистості підліткового віку та підкреслює необхідність розробки та впровадження психологічного супроводу процесу розвитку соціального інтелекту.

Список використаних джерел

1. Алешина Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Санкт-Питербург : ГП Иматон, 2005. 56 с.
2. Белоусова А. К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов-на-Дону: Из-во РГПУ, 2002. 258с.
3. Калиновская М. А. Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков. *Молодой ученый*. 2011. №3. Т.2. С. 33–38.

ГЛАДКОВА Світлана,
здобувачка другого рівня вищої освіти
Маріупольського державного
університету
ВАРАВА Людмила,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри практичної психології
Маріупольського державного
університету

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ

Актуальність. Протягом усієї історії розвитку психологічної науки підлітковий вік привертав до себе чисельну увагу дослідників, адже у поєднанні біологічних та соціокультурних трансформацій відбувається стрімке формування психологічного компоненту підліткової особистості – бунтівної до соціальних норм та, водночас, вразливої до несприйняття оточуючими. Ключову роль у всебічному процесі особистісного розвитку підлітків відіграє міжособистісна взаємодія. Саме у процесі активної взаємодії з оточуючими відбувається якісне та кількісне наповнення особистості характеристиками та навичками.

Тривалий час взаємодія розгорталася у безпосередньому, реальному просторі з фізичною представленістю один одному, де перед індивідами поставала необхідність цілісно репрезентувати себе оточуючим через вербальні та невербальні шляхи комунікації. Така форма взаємодії діяла у просторі «тут і зараз», потребувала швидкого реагування та використання ефективних способів. Безумовно, реальна взаємодія мала чисельні внутрішні (психологічні) та зовнішні (соціокультурні) перепони, однак їх подолання було обов’язковою умовою для можливості надалі вибудовувати якісну взаємодію з оточуючими.

Проте, сучасний світ стикнувся з існуванням двох протилежних за формою, але однакових за змістом, комунікативних просторів: реального та віртуального. Сучасне суспільство характеризується збільшеною інтенсивністю процесів діджиталізації, переведення різних сфер життєдіяльності людини у цифровий простір. Цей процес значно прискорюється епідеміологічною ситуацією останніх років, за якої реальна міжособистісна взаємодія набула загрози для життя і здоров’я людини та мінімізується, надається перевага дистанційним формам взаємодії.

І, якщо старшому поколінню довелося опановувати інформаційний простір у більш свідомому віці з вже наявним досвідом міжособистісної взаємодії в умовах реальності, то сьогоднішні підлітки народилися у умовах вже повної увімкненості людини у цифровий простір. Персональні комп’ютери, гаджети, легкий та швидкий доступ до Інтернет-мереж є для них звичайною

складовою повсякденного життя з малечку і становить природничу форму взаємодії. Однак, постає питання, яким чином у свідомості підлітків існують та розмежовуються два комунікативні простори, а саме як формується комунікативна компетентність.

Метою нашої роботи є необхідність визначити особливості формування міжособистісної взаємодії підлітків у сучасних соціальних умовах, а саме розкрити як у свідомості школярів поєднуються та розмежовуються розуміння особливостей віртуальної та реальної взаємодії, якому способу комунікації надається перевага і чому, які комунікативні компетентності формуються.

Саме комунікативні компетентності є запорукою ефективної взаємодії з оточуючими та визначається дослідниками як уміння вибудовувати ефективну мовленнєву діяльність і поведінку, які відповідають нормам соціальної взаємодії. Комунікативна компетентність передбачає здатність гнучко користуватися лінгвістикою та соціолінгвістикою відповідно до задач та певного соціального контексту. Комунікативна компетентність набувається індивідом в процесі соціальної взаємодії та реалізується у мовленнєвій діяльності, яка сьогодні відбувається у площині віртуального та реального комунікативних просторів.

Віртуальна взаємодія має чисельні особливості, які є привабливими для ще несталої психіки підлітка. Анонімність та дистантність надають широкий діапазон можливих варіантів самопрезентації та самовизначення, можливість приховати фізичні вади та невілювати недоліки зовнішності. Тобто сконструювати власну ідентичність будь-яким відмінним від реальності чином. Також, віртуальна взаємодія втрачає важливий канал передачі невербальної інформації, адже фізична представленість відсутня. Це надає можливість приховувати або штучно підробляти власні емоційні реакції.

Однак, якщо для віртуальної взаємодії є характерним маніпулювання образами та ролям з можливістю в будь-який час перемикатися або завершити спілкування, то реальне спілкування потребує чіткої персоніфікації і навичок до стійкого та ефективного налагодження контактів. Зважаючи на те, що міжособистісна взаємодія складає основу розвитку особистості підлітка, виникають проблемні питання реалізації цього процесу у межах панування віртуальної взаємодії, що зумовлена сучасною соціальною ситуацією.

Висновки. Таким чином, соціальна ситуація розвитку сучасних підлітків розгортається у площині двох рівноправних комунікативних просторів: реального та віртуального, кожен з яких потребує формування цілого комплексу практичних навичок задля побудови ефективної комунікації з оточуючими. На сьогодні ми спостерігаємо ситуацію значного домінування віртуальності та витіснення реальної взаємодії. Однак, життя людини простирається у світі реальних суб’єктів та об’єктів, а відсутність здатності вибудовувати якісну взаємодію з ними може стати соціально-психологічною проблемою майбутнього. Тому, потребує уваги з боку психологічної науки вже сьогодні.

Наталя ГОРДЄЄВА,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
Марина РАДІОНОВА,
завідувачка навчальної психолого-
консультативної лабораторії
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВОЇ ТЕРАПІЇ В КОНСУЛЬТУВАННІ ПІДЛІТКІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набувають соціальні, моральні, психологічні детермінанти процесу розвитку підростаючої особистості. Підлітковий вік – критичний у процесі становлення особистості, коли в силу багатьох причин – і об'єктивних, і суб'єктивних – юна людина сенсорно-енергійно розуміє і позитивні, і негативні домінанти соціуму. У підлітковому віці починаються складні суперечливі процеси емоційно-ціннісного сприйняття світу. Цілісне ставлення до життя як до особливого унікального явища стає основою пошуку сенсу існування, джерелом самоактуалізації людини, що має велике значення для духовного становлення особистості. У цей період відбуваються перші спроби створення концепції життя, підліток будує власний світ, в межах якого і розвивається його особистість.

У зв'язку з цим пріоритетними постають завдання створення нових конструктивних підходів до розуміння особистістю самої себе та свого оточення, що сприятиме не лише розв'язанню внутрішніх та міжособистісних конфліктів, а й вивільненню підсвідомих потреб для їх власної самореалізації. Одним із таких методів може бути танець. Сьогодні танець традиційно використовується як засіб вираження емоцій, зняття психологічної напруги, покращення емоційного стану, стимулювання творчої активності особистості тощо.

Аналіз наукових джерел за окресленою тематикою дозволив виокремити певні напрями методу танцювально-рухової терапії (ТРТ): психодинамічний напрям (П. Бернштейн), непсиходинамічний напрям (С. Салліван), гуманноструктурована танцювальна терапія (HDT), британська танцювально-рухова терапія (DMT) (Ж. Мак Дональд, Б. Мікумс, А. Ноак, Х. Пейн). У контекст впливу танцювально-рухової терапії на особистість учені вкладають розуміння її як цінності, що пов'язано з узгодженим співвідношенням в особистості «Я»-фізичного, «Я»-соціального, «Я»-духовного (Р. Асаджол, А. Ленгле, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс). Дослідники

підкреслюють, що впровадження методу танцювально-рухової терапії дозволяє гармонізувати взаємодію між рухом і розумом (К. Рудестам, К. Шмайс), відновити або покращити міжособистісну комунікацію (Х. Кендон, Л. Клайн, М. Фенделькрайз, М. Чейс) [3, 6].

Виходячи з цього, танцювально-рухова терапія в психолого-педагогічній науці визнається як метод психотерапії, що використовує як інструмент виразні рух і танець та виступає засобом зменшення внутрішньої та зовнішньої напруги підлітка, обмежень та наслідків зниження самоповаги й самооцінки. Відтак, чим більший деструктивний вплив оточуючого середовища, неможливість встановлення міжособистісних контактів, стримування емоційних проявів, – тим більша потреба у конструктивному, адекватному методі знятті особистісного напруження, яким, на нашу думку, є метод танцювально-рухової терапії. Про позитивний конструктивний потенціал танцювальної терапії, на противагу вербальній психотерапії, вказують дослідження О. Арнольда, Ф. Александера, М. Фенделькрайза та А. Янова [2].

Сьогодні все більший інтерес викликають заняття в групах танцювальної терапії, оскільки досить часто клієнти (підліток або доросла людина) формулюють запит про самоприйняття, самоактуалізацію, впевненість в собі та в міжособистісній взаємодії [4].

Танцювально-рухова терапія – це метод психотерапії, за якого тіло й рух допомагають людині пережити, розпізнати й висловити свої почуття та конфлікти. Сьогодні танець використовується для вираження всього діапазону людських емоцій, думок і установок. Коли танець виконується, почуття виражаються за допомогою серії структурованих рухів. Коли ж танець використовується в терапії, почуття спонтанно вивільняються у вільному русі й імпровізації, і стилізація, що робить танець поданням або видом мистецтва, не відіграє ролі. Танець є комунікацією за допомогою руху, тому в танцювальній терапії немає стандартних танцювальних форм.

Цей вид терапії застосовується при роботі з підлітками, які мають емоційні розлади, порушення спілкування, міжособистісної взаємодії. Використання цього методу вимагає від психолога ретельної підготовки, оскільки цей вид взаємодії може пробудити сильні емоції, які не так просто вгамувати. Танцювальні рухи в поєднанні з фізичними контактами й інтенсивною міжособистісною взаємодією можуть викликати дуже глибокі й сильні почуття.

Через рухову взаємодію психотерапевт допомагає клієнтам адаптувати самосвідомість до сучасних реалій суспільного життя, проробити емоційні утиски, досліджувати альтернативні моделі поведінки, зробити сприйняття себе й інших більш точним, чуттєвим, викликати такі поведінкові зміни, які призведуть до більш гармонічного функціонування. Найважливішим аспектом танцювально-рухової терапії є те, що вона сприяє прояву індивідуальності, щирості, спонтанності, самоприйняттю. І, як наслідок, відбувається зміна

установок, стереотипів, комунікацій; підвищується самооцінка, з'являється впевненість у собі; людина стає більш успішною, привабливою, задоволеною [6].

Людям, які затиснуті або напружені, робота з рухом допомагає розслабити затиснуті частини тіла. Іноді сильне струшування частинами тіла (ніби струшуючи воду чи пил) може призвести до катарсичного вивільнення. Рухова діяльність, яка використовує ритмічні рухи тіла, зокрема фольклорні танці чи вправи, підсилює відчуття спільності, згуртованості в учасників групи. Ритмічна дія також допомагає підкріпити залученість підлітків у діяльність, тим самим сприяючи узгодженому використанню тіла.

Для декого безпосередні взаємини з іншими можуть бути болючими чи травматичними. Тоді об'єднанню учасників групи може допомогти робота з предметами. Більше того, предмети можуть сприяти прямому вираженню почуттів, коли справжні почуття занадто лякають. Наприклад, м'ячики можна кинути, розламати, розчавити; подушки можна кинути і штовхнути; полотна – тягнути або трясти щосили. Тримаючись за смугу тканини, яка розтягується, люди можуть відчути себе частиною групи, навіть якщо вони відчувають нестачу соціальної прив'язаності. Робота з реквізитом викликає і стимулює природну тілесну реакцію; хтось намагається зловити м'яч або принаймні ухилитися від удару.

Акцентуючи увагу на важкості налагодження взаємодії підлітка, психолог, танцювальний терапевт Б. Мікумс в роботі, присвяченій корекції порушення відносин у діаді «мати-дитина», повідомляє про значне поліпшення взаємовідносин у парах після курсу танцювально-рухової терапії (виникнення почуттів відкритості, розвиток більш позитивного ставлення дитини до матері тощо). Б. Мікумс пропонує використовувати діадний танець матері та дитини як засіб діагностики й корекції контролю, турботи, розвитку емпатії, взаємної ідентифікації, стилю взаємодії тощо [5].

З усього сказаного вище можна зробити висновок про те, що танцювально-рухова терапія – це вид психотерапії, який використовує рух для розвитку соціального, когнітивного, емоційного й фізичного життя людини.

Процес застосування засобів танцювально-рухової терапії в консультуванні підлітків підпорядковується загальним принципам. Усе виконання танцювально-рухових вправ підлітками умовно розподіляють на такі три етапи: 1) початковий – навчання вправи як окремого руху; 2) поглиблене вивчення вправи; 3) закріплення і вдосконалення виконання вправи [4].

Кожне заняття з танцювально-рухової терапії будується за загальноприйнятою структурою, яка передбачає наявність підготовчої, основної і заключної частин. Підготовча частина спрямована на підготовку організму підлітка до подальшої роботи. З цією метою доцільним є використання ігрогімнастики, ігроритміки, музично-рухливих ігор малої інтенсивності, вправ з розвитку уваги, ігротанців, а також вправ танцювально-рухової терапії, що

відповідають меті заняття. Основна частина передбачає формування рухових умінь і навичок, розвиток рухових здібностей підлітків. Під час заключної частини створюються умови для поступового зниження навантаження, що забезпечує поступовий перехід від збудженого до відносно спокійного стану. Завдяки цим заняттям створюються сприятливі можливості для розвитку мислення, творчих здібностей підлітків, їхньої пізнавальної активності, вільного самовираження [3].

Емоційні стани учасників групи виражаються і розвиваються більш повно на тілесному рівні, інтегруючи думки, почуття і дії. У результаті розігріву учасники групи зазвичай відчувають розслаблення, координованість і готовність рухатися. Розігрів також сприяє початку усвідомленняя своїх почуттів і думок і їх зв'язку з тілом і рухами [1].

Повторюючи і підсилюючи рухи, терапевт допомагає кожному учаснику усвідомити почуття через зворотній візуальний зв'язок. Рухова поведінка розширюється в танці, допомагаючи усвідомленню конфліктів, бажань, і може сприяти проживання негативних почуттів і звільнення від них. Тут терапевт повинен бути дуже чутливим до подій групи, щоб не було емоційного та фізичного перевантаження. Терапевт допомагає привести процес руху до завершення (3 частина групового процесу) з допомогою вербального зворотного зв'язку. Ця стадія сприяє інтеграції фізичного, емоційного і когнітивного компонентів структури Я.

Таким чином, на даному етапі дослідження можна робити висновок, що танцювально-рухова терапія є ефективним методом надання психологічної допомоги з усвідомлення власного «Я», подолання нервово-м'язового напруження та інших запитів. Виходячи з цього, можна припустити, що використання засобів танцювально-рухової терапії є ефективним методом консультування підлітків, чия особистість перебуває в постійному напруженні і зазнає значних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Андреева Ю. Танцетерапия. Москва : Диля, 2005. 256 с.
2. Арнольд О. Танцетерапия. Москва : Мир танца. 2001. 245с.
3. Гиршон А. Танец и терапія. *Танцевальный Клондайк*. 2001. №5. С. 4–5.
4. Гренлюнд Э., Оганесян Н. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. Санкт Питербург : Речь. 2004. 412 с.
5. Джала Т. Спроба класифікації рухів у спортивних танцях. Київ. 2001. 360 с.
6. Хендрикс К. Танцевальная терапия / [Составитель : Е.А.Чудина]. Москва : Институт практической психологии и психоанализа. 2005. 346 с.

ГОРЕЦЬКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

СПЕЦИФІКА ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Ситуація соціальної невизначеності в нашій державі, переоцінка цінностей, динамізм життя, стресові події вимагають від людини постійної адаптації до мінливих ситуацій життя, переструктурування поведінкових стратегій, побудову нових життєвих перспектив.

Більшість людей похилого віку в Україні вважають власне життя безперспективним; песимістично сприймають майбутнє; не мають підримки з боку держави та близьких; відчувають власну непотрібність, самотність.

Вимоги, які життя висуває до людини похилого віку, частіше ставлять її перед проблемою швидкого формування нових стратегії поведінки, пошуку нових життєвих орієнтирів та перспектив, гідного існування в нових ситуаціях.

Поняття перспективи можна інтерпретувати з різних позицій: як бачення майбутнього; як сприятливі умови для нової діяльності або наступного розвитку чогось; плани, види на майбутнє; певні можливості для досягнення бажаного тощо [7, с. 332].

Дослідники розглядають життєву перспективу з різних аспектів. Так, Є. Головаха зазначає, що життєва перспектива особистості – це цілісна картина майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку запрограмованих і очікуваних подій, із якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний сенс власного життя [2]. К. Абульханової-Славської визначає три аспекти: особистісна перспектива – це сьогоденна готовність людини до майбутнього; психологічна – це здатність людини уявляти себе в майбутньому, його прогнозування; життєва перспектива – сукупність обставин та умов життя, викликаних об'єктивними й незалежними від особистості обставинами, які за інших рівних умов створюють для особистості можливості оптимального життєвого просування [1]. У дослідженнях М. Кухти життєва перспектива розглядається як здатність суб'єкта проектувати різновіддалені в часі події, що стосуються його життєвої програми, з урахуванням імовірних та найбільш вірогідних зовнішніх умов [5].

Реалізацію життєвої перспективи забезпечують життєві цілі, плани, завдання, за допомогою яких людина втілює власні ціннісні орієнтації в реальне життя. Планування передбачає висування цілей, вироблення можливих шляхів їх досягнення, осмислення мотивів щодо реалізації поставленої мети й об'єктивних і суб'єктивних ресурсів, що знадобляться людині. Шляхами досягнення поставлених цілей є життєві програми і плани особистості. Перші

можуть бути спрямовані на здійснення ближчих цілей, проте важливішим є наявність планів, реалізація яких віддалена в часі, тому що саме вони, на думку Л. Когана, є шляхом самовизначення і способом самовиховання, що й передбачає ймовірнісне майбутнє та спрямовує людину на певну трансформацію [4].

Отже, життєва перспектива – це усвідомлене, відносно структуроване опанування особистістю власного майбутнього, провідною функцією якої є інтегративна, що характеризує основні змістовні та структурні компоненти уявлення людини про власне майбутнє; регулююча функція, за допомогою якої вибудовуються життєва позиція і стиль життя людини [2].

Систематизуючи дослідження вчених, М. Кухта виділяє такі параметрами життєвої перспективи: тривалість життєвої перспективи в часі; прийнятність життєвої перспективи для людини з точки зору ймовірності її здійснення; побудова життєвої перспективи суб'єктом відповідно до власної метальної картини світу; вибірковість, де ситуації та події добираються згідно з найважливішими для індивіда ціннісно-смисловими орієнтаціями; бажаність; баланс визначеності/невизначеності; успішність життєвої програми в окресленій перспективі [6]. Ці параметри можуть змінюватися відповідно до обставин, як зовнішніх, так і внутрішніх.

На побудову життєвої перспективи як суб'єктивного образу майбутнього впливає віковий аспект, тому люди похилого віку мають деякі особливості бачення перспектив майбутнього: певні труднощі у вибудовуванні життєвої перспективи; пасивні, ригідні, консервативні при визначенні життєвих стратегій; не бачать внутрішніх ресурсів для розв'язання проблем і саморозвитку; мають труднощі у виборі оптимального варіанта дій, а також у віднаходженні сенсу діяльності; концентруються на досвіді проживання минулих подій; стурбовані власним життям, подіями в суспільстві, майбутнім їхніх близьких; відчувають тривожність і страх у ситуації можливої помилки; можуть бути залежними від нав'язаних ззовні моделей життя й поведінки. Їхня життєва перспектива слабко насичена подіями, планування скорочено й охоплює близькі цілі, а віддалені можуть бути непродуманими, уявлення про майбутнє – невизначеними [3].

Для дослідження особливостей життєвих перспектив людей похилого віку було використано біографічну методику «Лінія життя» (за О. Кронік), яка допомагає визначити проблемні етапи життя людини, звернути увагу на власні ресурси.

У нашому дослідженні брало участь 38 осіб похилого віку (від 62 до 78 років).

Узагальнена характеристика – це деформованість картини майбутнього життя. Люди похилого віку переважно відзначали, що їхнє прожите життя більш насичене подіями, ніж очікуване майбутнє; вони мало про що мріють, частіше – щоб були здорові самі та їхні близькі; зазначали, що життя в майбутньому бачать не дуже чітко і мають негативне чи невизначене емоційне

ставлення до нього (наприклад: «Моє майбутнє здається мені сумним або сірим, або нещасливим, або безперспективним…», «Не знаю, що буде потім…» тощо). Більшість людей похилого віку живе спонтанно і вважають, що життя в майбутньому не буде легким. Не зовсім впевнені вони і щодо реалізації майбутніх планів; не мають масштабних життєвих задумів, а задовольняються наявними; адекватно оцінюють поточну ситуацію й не схильні до переоцінки власних можливостей, достатньо відповідальна ставляться до життя. Отже, ми спостерігаємо порушення процесів визначення мети, уявлення про неможливість керувати власним життям, пасивність, планування життя лише на найближче майбутнє; активізацію страху самотності та страху смерті; зниження прагнення до самоактуалізації (наприклад: «Що з мене взяти – я вже старий» тощо); відмова від індивідуального життєвого шляху, небажання опанувати новий спосіб життя (наприклад: «У мене зараз багато вільного часу – іноді й не знаю, що робити» тощо).

Залежно від віку учасники експерименту планують ще прожити від 12 до 18 років, хоча були дві особи, які відмовилися визначати крайню позначку власного життя, мотивуючи фразою «Як Бог дасть».

Однак частина досліджуваних позитивно налаштовані на майбутнє: ставлять цілі й роблять усе для того, щоб їх досягнути, будують плани, не впадають у відчай через труднощі, а в перешкодах бачать нові виклики, можливості й концентрують зусилля на вирішенні проблем, побудові нових цілей, вірять у кінцеве благополуччя, радіють кожному дню, турбуються про здоров’я, відчувати себе повними сил, упевнені в тому, що все буде добре.

Отже, встановлені особливості бачення власного майбутнього людьми похилого віку ставлять завдання допомогти цій вікової категорії у вибудовуванні життєвих перспектив, позитивне ставлення і прийняття себе й майбутніх події життєвого шляху.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль. 1991. 299 с.
2. Головаха Е.И. Жизненные перспективы, ценностные ориентации личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 256–269.
3. Горецкая О.В. Психологічні особливості життєвих перспектив людей похилого віку. Zbornik prispevkov z medzinarodna vedecko-praktická konferencia *Realita a perspektivy vyvoja spoločnosti: socialne, psyhologicke a politikt aspekty* /28-29 oktobra 2016/ Vysoka škola Danubius, Sladkovičovo, 2016. С. 70–73.
4. Коган Л.Н. Человек и его судьба. Москва : Мысль, 1998. 283 с.
5. Кухта М.П. Життєві перспективи: поняття, структура, функції та види. *Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики.* Збірник

наукових праць. Запоріжжя : Класичний приватний університет. Вип. 69–70. 2016. С. 57–66.

6. Кухта М.П. Соціальний потенціал людей старшого віку в сучасному українському суспільстві : дис. … д-ра соціолг. наук : 22.00.04. Київ, 2019. 446 с.

7. Словник української мови : у 11 томах. Київ : Наукова думка, 1975. Том 6. 832 с.

ДОРОШЕНКО Марина,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету.
ШЕСТАКОВА Наталія,
вчителька фізики
Бердянської загальноосвітньої школи
І-ІІІ ступенів №3
Бердянської міської ради

УЯВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ПРО ВЛАСНЕ МАЙБУТНЄ

Сучасні психологи і педагоги розглядають такі аспекти аналізованої проблеми, як формування світосприйняття підлітків (Є. Нефедова), основи категоріального бачення картини світу і еволюції світобачення дітей молодшого шкільного віку (І. Куликовська), формування у підлітків природничо-наукової картини світу (Л. Бурова) і ін. Процес формування цілісної картини світу підлітка розглядається як те, що відбувається в часі зміна способу взаємодії особистості з середовищем, обумовлене зростанням його суб'єктності (І. Якиманська).

Уявлення про власне майбутнє виступає як спеціально організований, систематичний і свідомо здійснюваний вплив на свідомість підлітка, з метою забезпечення її нормального психічного, статевого розвитку, передачі наукових знань про суспільство, свою життєву позицію, активність, взаємини між людьми. Процес уявлення про власне майбутнє особистості в школі доцільно було би розподілити на *три основні періоди*, які відповідають трьом ступеням школи: початковій, основній та старшій школі.

Нами виділено три етапи уявлення про власне майбутнє особистості у процесі взаємодії особистість – школа.

У межах першого етапу уявлення про власне майбутнє особистості (початкова школа) відбувається у процесі засвоєння нею діючих у суспільстві норм і правил поведінки та оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Цей етап визначається як етап адаптації.

Другий етап полягає у загостренні протиріч між досягнутим рівнем

адаптації і потребою індивіда у її посиленні. Цей етап характеризується пошуком нових засобів і способів задоволення потреб індивіда, його розвитку та саморозвитку.

У межах третього етапу відбувається детермінація протиріч між сформованими на попередньому етапі прагненням суб'єкта бути максимально визнаним у суспільстві і потребами особистості, що йому імпонують, відповідають його системі цінностей, сприяють успіху особистої і соціально значущої спільної діяльності, визначається як етап інтеграції.

Для визначення сучасного стану сформованості уявлення про власне майбутнє підлітків ми провели експериментальне дослідження, яким охопили 56 учнів 6-х класів Бердянської загальноосвітньої школи І – ІІІ с. № 3. Учням було запропоновано дати відповіді на різні запитання відповідних анкет: У чому, на вашу думку, полягає зміст поняття уявлення про власне майбутнє»?

Дослідження показують, що переважна більшість всіх опитаних підлітків (62,5%) налаштовані на активне ставлення до світу і вважають, що людина повинна обов'язково прагнути змінити на краще оточуючу дійсність, суспільство, саму себе. Вони орієнтовані на такі види діяльності: людина – інші люди, людина – суспільство, людина – природа, людина – власне «Я».

Визначаючи рівень мотивації дій респондентів, ми прагнули з'ясувати, чим пояснюють вони усі явища і події, що відбуваються у природі, суспільстві, на Землі; чим вони мотивують власне життя(соціальна уявлення про власне майбутнє). Значна частина учнів (19,5%) взагалі не змогли чимось пояснити те, що відбувається у довкіллі. Більше третини не задумувались над мотивами людської діяльності, у тому числі й власної. А це відповідно свідчить про надзвичайно низький рівень і нерозвинутість їх мотивації діяльності.

Для вивчення суб'єктивного розуміння змісту поняття «уявлення про власне майбутнє» було проведено дослідження за допомогою бесіди. учні відповідали на запитання «Як ви розумієте поняття «уявлення про власне майбутнє»? Опитувальник «Власне майбутнє». Уміння пристосовуватися до будь-яких обставин. Уміння адаптуватися в суспільстві. Уміння виживати. Уміння використовувати досвід інших. Незалежність від обставин. Упевненість у собі. Добрі стосунки з людьми. Відповідність етичним нормам суспільства. Показник того, як людина може знайти собі. Показник добробуту та благополуччя. Мудрість. Я вважаю себе життєво компетентною людиною. 18% респондентів не змогла визначити змісту цього поняття, серед них були й такі, котрі вважали два поняття «життєвий» та «уявлення про власне майбутнє» несумісними; на їхню думку, існує тільки професійне уявлення про власне майбутнє.

Серед психологічних умов ефективного уявлення про власне майбутнє школярів є організація ефективного освітнього процесу, результатом якого є формування*:* базово-предметних знань, які відображають зміст навчальних курсів і спрямовані на створення цілісної картини світу у свідомості учнів; методологічних знань, до яких відносимо світоглядні ідеї, визначення понять,

законів, теорій.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що у дітей шкільного віку сформовані досить нечіткі уявлення щодо свого образу в майбутньому, професійних і сімейних переваг.

Формування уявлення підлітків про власне життя, передбачає:

• формування у підлітка ставлення до власного життя, як до проекту, що розробляється та виконується (формується її життєтворча компетентність);

• розвиток її здатності розвивати та відтворювати на якісно вищому рівні свій життєвий потенціал (формується життєздатність);

• виховання готовності використовувати та поповнювати власний досвід, знання, вміння, навички (самоосвітня компетентність);

• засвоєння знань про психологічні особливості спілкування, дитина стає здатна запобігати конфліктним ситуаціям або розв'язувати їх, оволодіває знаннями та уміннями, пов'язаними із застосуванням мови; набуває навичок самопрезентації (комунікативна компетентність);

• оволодіння навичками пошуку, обробки, використання, зберігання та передачі інформації (інформаційна компетентність);

• виховання готовності до виконання трудової діяльності, пов'язаної з побутом, обов'язками, зростанням своєї кваліфікації, оволодінням новими напрямами діяльності (трудова компетентність); (Пірожeнко, 2016).

Результати проведеного дослідження дозволяють констатувати, що процес уявлення про власне майбутнє буде успішним за умови цілеспрямованості, комплексності, використання тренінгових форм роботи як метод формування уявлення підлітків про власне життя, систематичності цієї діяльності; розгляду його в контексті врахування механізмів впливу соціокультурного середовища на особистість

Змістовним результатом навчальної діяльності є виховання людини – суб'єкта життєтворчості. Кожен учень у процесі навчання повинен засвоїти, що атрибутивними характеристиками життєтворчої особистості є: освіченість і світоглядна зрілість, соціальна активність, громадська відповідальність, прагнення до соціально-професійного самовизначення, висока загальна працездатність, розвинена національна самосвідомість, комунікативна уявлення про власне майбутнє, людяність, творчість, прагнення до морального та фізичного самовдосконалення, високий рівень інтелектуальної, моральної, фізичної, художньо-естетичної.

Уявлення про власне майбутнє особистості визначається як складний процес, у результаті якого учень здобуває якості, необхідні йому для життєдіяльності в суспільстві, оволодіває соціальною діяльністю, комунікативними вміннями. Школа складна інтегрована система, яка включає усі компоненти взаємодії педагогів, школярів і їх батьків, має педагогічну спрямованість та здійснює такі функції: діагностичну, прогностичну, консультативну, профілактичну, функцію соціального захисту, які спрямовані на уявлення про власне майбутнє учнівства.

Перспективою дослідження є – вивчення уявлень школярів про майбутнє є цікавою і актуальною науковою задачею. Уявлення про себе, сім'ю, світ професій варіативні і різноманітні. Детальне вивчення суб'єктивних представлений учнів підліткового віку дозволить визначити основні напрямки побудови спеціальної роботи з дітьми з побудови ними змістовного образу майбутнього.

Список використаних джерел

1. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник. За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
2. Максименко С.Д. Генетична психологія учіння людини. Київ : Вид. Дім «Слово», 2017. 206 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Москва : Академия, 2002. 456 с.
4. Піроженко Т.О., Соловйова Л.І. Ціннісні орієнтації підлітка у дорослому світі: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово", 2016. 248 с.
5. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник. За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен Київ.: Богдана, 2003. 520 с.
6. Уявлення про власне майбутнє особистості. : Наук.-метод. посіб. За ред. Л.В. Сохань. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
7. Шатирко Л.О. Експериментальна традиція психології навчання в Україні. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 325 с.
8. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 Київ, 2001. 237 с.

ДОРОШЕНКО Ольга,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
СЕРДЮК Наталія,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ПРИЧИНИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Останнім часом вивчення проблеми агресивної поведінки людини стає все більш популярним напрямом дослідницької діяльності психологів всього світу. Особливу увагу науковців провертає саме агресивність дітей, адже від того, що вкладається в розвиток дитини, від того якою формується її модель поведінки буде залежати її стиль життя в майбутньому.

Даній темі присвячено багато фундаментальних теоретичних досліджень, що систематизують знання про причини виникнення агресивної поведінки, зокрема, таких вчених як: Р. Берон, Д. Річардсон, Л. Берковіц, А. Бандура, А. Реан, Г.Бреслав, Л. Гиппенрейтер, А. Захаров, Л. Семенюк, Л. Виготський та ін. Вивченням агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку займались О. Атемасова, О. Бовть, І. Фурманов та ін.

Агресивна поведінка – це поведінка, коли організм бореться проти неприємностей, які на його думку, становлять для нього загрозу, можуть йому спричинити (або вже спричинили) біль. Така форма поведінка є притаманною людям різного віку та завжди має індивідуальні чинники та причини її виникнення.

Говорячи про чинники виникнення агресії у дітей варто відзначити наступні: психічні травми раннього дитинства; погіршення соціальних умов життя дітей; неуважність оточуючих до психологічного стану дітей; «холодне» ставлення батьків, байдужість; вікові і соціально-психологічні особливості дитини; соціально-економічне та політичне становище сучасного суспільства; моральні норми поведінки, що задаються соціальними умовами; побічно стимулююча агресія (ЗМІ, іграшки) і т. д [3].

Аналіз психологічної літератури дозволив виділити чотири причини агресії: агресія як інстинкт, що виникла у процесі еволюції та служить людині для збереження виду. Це природна агресія, необхідна в боротьбі за виживання; агресія як реакція на фрустрацію, тобто стан, який характеризується хвилюванням, пригніченістю й є наслідком неможливості виконати намічену раніше мету або реалізувати важливу потребу. Іноді такий стан може призвести до невротичних розладів; агресія як звичка народжується з інтенсивних неприємностей, що часто повторюються, переживань, фрустрації, які супроводжуються сплеском негативних емоцій. Фіксації агресії при цьому у значній мірі сприяє взаємний уплив один на одного членів неформальних груп, темперамент дитини та відсутність у неї толерантності; агресія як придбане бажання проявляється в емоційній реакції гніву. Ступені прояву гніву дуже різноманітні – від обурення та незадоволеності до злості [2, с. 53].

Разом з тим, все частіше в сучасних дослідження знаходить підкріплення переконання в тому, що причиною агресивної поведінки дітей є сім’я та стиль виховання дитини в ній. Основними сімейними факторам, що можуть провокувати агресію у дитини зазвичай є: будь-які види насильства по відношенню до дитини або по відношенню до одного з членів сім’ї, свідком якого стала дитина. В таких випадках дитина може використовувати агресію як засіб психологічного захисту або копіювати поведінку батьків, що є цілком прийнятим для дітей такого віку; негативний вплив братів, сестер, який проявляється з їхнього боку: відкидання, суперництво, ревнощі, жорстокість; психічний стан матері так само може бути розглянутий як фактор агресивності; наявність специфічних сімейних традицій, може стати причиною агресивності дитини; неповна сім’ї тощо [1].

Таких причин може бути велика кількість та припустити, що дитині властиві прояви агресивної поведінки, можна лише тоді, коли впродовж не менш ніж шести місяців у її поведінці часто домінують такі ознаки: втрачає контроль над собою; сперечається та свариться з дорослими; навмисно дратує людей; звинувачує інших у своїх помилках; гнівається та відмовляється зробити що-небудь на прохання дорослих або однолітків; швидко реагує на різні дії оточуючих, які нерідко дратують її.

Підсумовуючи можна зробити висновок, що агресивна поведінка є притаманною для будь-якого віку, чинників та причини її виникнення дуже багато. Саме це й обумовлює необхідність впровадження профілактичних заходів та надавання психологічної допомоги як дітям, так і дорослим щодо подолання агресивних проявів у поведінці особистості.

Список використаних джерел

1. Алфимова М.В. Трубников В.И. Психогенетика агрессивности *Вопросы психологии.* 2000. №6. С.112–121.
2. Кириченко Р. В. Дослідження проблеми агресивної поведінки сучасної молоді. *Virtus*. 2017. № 15, July. P. 53.
3. Морєва Є.О. Дитяча агресивність та способи її подолання. *Виховання школярів.* 2008. № 5. С.34–35.

ІВАНОВА Альона,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
РАДІОНОВА Марина,
завідувачка навчальної психолого-
консультативної лабораторії
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПЕДАГОГІВ ІЗ СИНДРОМОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ

Проблема синдрому професійного вигорання є однією з найвагоміших і набуває особливої актуальності у роботі педагогічних працівників. Традиційно і в суспільній свідомості, і в науковій літературі при вивчені професійної діяльності спеціалістів різних професій, зокрема, соціономічних (лікарів, педагогів, психологів, соціальних працівників та ін.) акцент робиться, перш за все, на позитивних аспектах роботи з людьми. Разом з тим, цілком очевидно, що саме робота з людьми через високі вимоги, які ставляться перед представниками таких професій, особливу відповідальність та емоційні

навантаження – потенційно містить в собі небезпеку тяжких переживань, пов'язаних з робочими ситуаціями, і ймовірність виникнення професійного стресу.

Теоретичні і практичні дослідження вигорання в сучасній психології здійснюються в наступних напрямах: 1) визначення поняття вигорання і його структури; 2) дослідження чинників, що викликають цей феномен; 3) вивчення впливу вигорання на показники поведінки і діяльності суб'єкта; 4) дослідження генезису виникнення структурних компонентів вигорання і його динаміки в процесі професійного розвитку [5].

Вчений В.В. Бойко розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжуються різними компонентами «професійного вигорання». Автор виділяє три стадії вигорання: 1) фаза «напруження» (виявляється у таких симптомах, як переживання психотравмуючих обставин (людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі); незадоволеність собою та власною професійною діяльністю; відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; тривога й депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої; 2) фаза «резистенції» – характеризується надмірним емоційним виснаженням; неадекватним вибірковим емоційним реагуванням – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки; емоційно-моральною дезорієнтацією – розвиток байдужості у професійних стосунках; розширенням сфери економії емоцій – емоційна замкненість, перенасиченість контактами з людьми; редукцією професійних обов'язків – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витрачати на виконання професійних обов'язків; 3) фаза «виснаження» – характеризується емоційним дефіцитом – розвиток емоційної чуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків; емоційним відчуженням – створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях; особистісним відчуженням (деперсоналізація) – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків, та до професійної діяльності взагалі; психосоматичними та психовегетативними порушеннями – погіршення фізичного самопочуття; розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо [1].

У зв'язку з великою емоційною напруженістю професійної діяльності педагога, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю і складністю професійної праці вчителя, збільшується ризик розвитку синдрому «професійного вигорання». При цьому дуже мало звертається уваги на діючі ефективні психолого-педагогічні та медичні технології, які спрямовані на збереження здоров'я педагога, що знижують ризик формування синдрому

«професійного вигорання» і появи кризи професії в цілому [2].

Останнім часом у суспільстві бурхливо відбуваються освітні реформи, які повинні нести в собі не тільки великий розвиваючий і навчальний потенціал, а й повинні зберігати здоров'я всіх учасників освітнього процесу. На сьогоднішній день останнє завдання залишається нерозв'язаним.

Педагоги є найскладнішою категорією, з якою працює психолог. Вони по-різному сприймають психологічну службу: із прагненням до співробітництва, цікавістю, байдужністю, недовірою й скептицизмом і навіть відкритою ворожістю. Тільки високий рівень компетентності, об'єктивності психолога, практична спрямованість і результативність його роботи допоможуть йому завоювати довіру в педколективі.

У всякому разі практичному психологові обов'язково необхідно буде виконувати психотерапевтичні функції. Потрібна психокорекцій на робота з гармонізації особистості педагога, що буде здійснюватися через індивідуальні психотерапевтичні сеанси та різні види соціально-психологічного тренінгу [6].

Серед запитів до психологічної корекції педагога з професійним вигоранням можна назвати: дисбаланс культурного й соціального розвитку; малодиференційований образ «Я»; неадекватна самооцінка; особистісна тривожність і надконтроль; емоційна холодність; формалізм у ставленні до здобувача освіти (або емоційна нестійкість, афективне ставлення); авторитарність і гіперсоціалізованість; недостатня професійна компетентність у роботі з дітьми групи ризику [4].

Наведемо індивідуальну технологію профілактики та подолання професійного стресу і вигорання Т.В. Зайчикової і Л.М. Карамушки, яка складається з двох фаз і системи конкретних прийомів.

І фаза профілактики вигорання – аналіз професійної ситуації, який полягає в когнітивній оцінці ситуації (виявлення стрес-факторів, аналіз власної стресової реактивності чи толерантності тощо) та зниження впливу стресорів. Це передбачає застосування системи спеціальних прийомів, які є бар`єрами розвитку стресу.

До таких прийомів належить: 1) розпізнавання стресу, розвиток навичок ідентифікації сигналів, які попереджають про стрес; 2) здійснення глибшої когнітивної оцінки ситуації, а саме з'ясування основних стрес-факторів у професійній ситуації педагога та здійснення спроб «усунути» їх; 3) ведення щоденника стресових подій, у якому фіксуються та аналізуються важливі емоційні моменти та ситуації, що провокують стресовий стан й викликають негативні емоції; 4) аналіз того, чи мають місце в конкретній ситуації глобальні професійні (життєві) зміни; 5) визначення основних стрес-факторів, які викликають емоційне вигорання, та укладення контракту із самим собою щодо використання певних прийомів подолання стресу протягом певного часу та визначення певної системи винагород або покарань для самого себе; 6) визначення причин та мотивів, які спонукають педагога виконувати дану роботу; 7) прийняття рішення про те, чи продовжувати обрану професійну

діяльність на даному робочому місці; 8) тимчасове зниження навантаження та опанування навичок раціонального управління часом; 9) здійснення спроби змінити свій імідж «трудоголіка» за допомогою спеціальних прийомів та засобів; 10) складання списку під назвою «Я дійсно хочу цим займатися»; 11) демонстрація впевненої поведінки; 12) визначення власного розуміння успіху в житті; 13) створення групи соціальної підтримки; 14) турбота про правильне харчування [3].

ІІ фаза профілактики – сприймання професійної ситуації як стресової або такої, що турбує. На даній фазі рекомендують застосовувати такі прийоми:

1) стратегія вибіркового сприймання;

2) сприйняття життя як свята;

3) використання гумору як буфера між стресовою ситуацією та людиною;

4) визначення типу поведінки в ситуації стресу, який притаманний для людини;

5) аналіз впевненості у собі та своїх рішеннях, здійснення успішного контролю за власним життям;

6) аналіз локусу контролю в управлінні стресом;

7) застосування різних технік медитації та аутогенного тренування, а також фізичних вправ, які слід вибирати та використовувати із врахуванням індивідуально-психологічних особливостей [3].

Отже, до симптомів «вигорання» відносяться: зниження мотивації до праці, незадоволеність від роботи, конфлікти на робочому місці, хронічна втома, нудьга, виснаження, нервозність, постійне хвилювання, дратівливість, дистанціювання від учнів, колег. Вигорання включає ряд симптомів, однак всі вони ні в кого не проявляються одночасно, існують індивідуальні варіації, тому що «вигорання» – це реакція індивідуальна.

Тому, профілактика та корекція професійного вигорання повинна включати в себе прищеплення особистості навичок адекватного обставинам емоційного реагування. Важливими для профілактики виникнення синдрому «професійного вигорання» є навички володіння собою, уміння працювати з власними негативними емоціями, здатність до вільного, природного вияву почуттів та емоцій.

Аналіз причин виникнення синдрому «професійного вигорання», визначення методів запобігання його появі та шляхи подолання наслідків, інформування про результати дослідження педагогів допоможуть відновити їм ресурсний стан та потурбуватися про власне психічне здоров’я.

Перспективи подальших досліджень мають бути пов’язані з розробкою методичних рекомендацій щодо профілактичної та корекційної роботи з педагогами різних типів темпераменту, різного досвіду (стажу) роботи; тренінгів, спрямованих на усвідомлення та подолання проявів емоційного й професійного вигорання; з розвитком окремими індивідами навичок самопізнання, прийняття себе і саморозвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания: диагностика и профилактика. Санкт Питербург : Питер, 2008. 336 с.
2. Калайтан Н. Л. Особливості емоційної сфери лікарів швидкої медичної допомоги з різним рівнем синдрому вигорання. *Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. пр*. Харків, 2010. Вип. 7. С. 173–181.
3. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.
4. Кулик С. М. Дослідження особливостей професійної адаптації вчителів освітніх закладів. *Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ : Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2003. Ч.9. С. 108–110.
5. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 320 с.
6. Федоренко А. Ф. Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. : 19.00.07. Київ, 2008. 20 с.

КИТ Ірина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Маріупольського державного університету
СТУЛІКА Олена,
кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри практичної психології Маріупольського державного університету

ДИСФУНКЦІЙНА СІМ'Я ЯК ЧИННИК ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що сім'я є соціальним захисним механізмом, це фундамент для розвитку дитини. Саме в сім'ї дитина засвоює норми людських відносин. Величезний вплив на функціонування родини має соціально – психологічний устрій суспільства. Функціональна сім'я забезпечує соціальний захист та розвиток її членів, створює умови для розвитку дитини, її психологічної та фізіологічної зрілості. Але в умовах сьогодення сучасні сім'ї, потрапляючи в кризові ситуації, змінюються функціонально та не розуміють або не можуть чи не хочуть знайти вихід із складних життєвих

обставин. Порушення або істотні зміни у родині дуже впливають на міжособистісні відносини усіх її членів, особливо на дитину та її психологічне здоров'я.

Вивчення особливостей психологічного здоров'я дитини в дисфункційній сім'ї є значущим і актуальним для подальшого вдосконалення консультативного процесу з дітьми, які виховуються в умовах психологічного дискомфорту. Дитина – це майбутнє людства, тому її психологічне здоров'я та психологічний комфорт дуже значущий. Є грань між взаємовідносинами в дисфункційній сім'ї та психологічним здоров'ям дитини, яка в ній виховується. Тому, дослідження особливостей психологічного здоров'я дитини в дисфункційній сім'ї є на сьогоднішній день актуальним.

Під натиском негативних впливів сучасного життя емоційна сфера дитини підлягає значним перевантаженням. Сім'я є для дитини є одним з головних соціальних інститутів, що забезпечує необхідні умови для збереження і підтримки психічного здоров'я дитини.

Метою нашої роботи є дослідження особливості впливу дисфункційної сім'ї на психологічне здоров'я та психологічний комфорт дитини. Ми припускаємо, що особливості дисфункційної сім'ї впливають на психологічне здоров'я та психологічний комфорт дитини.

З метою з'ясування як вливають особливості дисфункційної сім'ї на психологічне здоров'я дитини, нами було проведено емпіричне дослідження. Групу досліджуваних склали діти у віці 11-15 років, які виховуються та розвиваються в дисфункційних сім'ях, а саме в сім'ях, де виявлені різні види домашнього насильства. Дослідження проводилося на базі Маріупольського міського центру соціальних служб.

Методологічною базою для констатувального етапу експериментального дослідження виступили: копінг-тест (Р.Лазарус) для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних галузях психічної діяльності дітей; тест «Кінетичний малюнок сім'ї» для виявлення взаємовідносин в сім'ї; методика діагностика самооцінки (Дембо-Румбінштейн) – для виявлення уявлення дітей про своє щастя; опитувальник, створений нами для розуміння шляхів виходу дітей із складної життєвої ситуації.

Результати констатувального експерименту показали, що більшість дітей знаходять вихід із складної життєвої ситуації у самоізоляції, у відторгненні оточуючих, відволіканні від проблеми чи ситуації за допомогою музики чи фантазування про майбутнє. У дітей владна поведінка спостерігається як цілеспрямована соціальна поведінка, що дозволяє впоратися зі складною життєвою ситуацією або стресом, переважає самоконтроль і втеча-уникнення. Факт вибору самоконтролю як високий контроль поведінки та прагнення до самовладання, нам здається логічним й зрозумілим, а стратегія втечі-уникнення вказує на те, що подолання особистістю негативних переживань у зв'язку з труднощами відбувається за рахунок реагування за типом ухилення: заперечення проблеми, фантазування, невиправданих очікувань, відволікання

тощо. При виразній перевазі стратегії уникнення можуть спостерігатися навіть інфантильні форми поведінки у стресових ситуаціях. Крім цього, результати показали мінімальний рівень конфронтації та прийняття відповідальності у поведінці дітей. Це свідчить про те, що у дітей мінімальний рівень здатності до опору труднощам, енергійність та підприємливість під час вирішення проблемних ситуацій та вміння відстоювати власні інтереси майже відсутні. Проте, визнання своєї ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її вирішення, у ряді випадків з виразним компонентом самокритики та самозвинувачення, особливо зважаючи на те, що за результатами конфронтація знаходиться на мінімальному рівні.

За результатами констатувального етапу дослідження було створено корекційну програму з метою формування вмінь встановлювати і відстоювати свої особисті кордони, формування навичок конструктивної взаємодії в сім'ї та розвивання адаптивної поведінки у конфліктній ситуації учасників корекційної програми.

Список використаних джерел

1. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. Москва : Педагогика, 1991. 232 с.
2. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.

КИТЮШКО Світлана,
здобувачка другого рівня вищої освіти
Рівненського державного
гуманітарного університету
КАМІНСЬКА Ольга,
докторка психологічних наук,
професорка кафедри загальної
психології та психодіагностики
Рівненського державного
гуманітарного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Аутоагресія є об'єктом вивчення не лише психології, а й біології, соціології, медицини, права, педагогіки та ін. Виступаючи предметом вивчення психології, аутоагресія розглядається з точки зору індивідуально-психологічних особливостей особистості. Біологія розглядає її як біологічно зумовлену захисно-пристосувальну реакцію людини. У соціології та соціальній психології аутоагресивність постає як результат негативної соціально-психологічної взаємодії особистості та суспільства. Педагогіка вивчає

аутоагресивність як дефект виховного впливу соціальних інститутів сім'ї та школи. У медицині та клінічній психології аутоагресія розглядається як результат психічного розладу. Юристи вивчають правові аспекти відповідальності за наслідки аутоагресії.

Поняття аутоагресії з'явилося в результаті розрізнення зовнішньої та внутрішньої агресії. Поряд з відкритою агресією, спрямованою на оточення, існує прихована внутрішня агресія, спрямована на себе. Саме цей вид агресії і називається аутоагресією. Вона проявляється у самозвинуваченні, самопринижені, самопокаранні, у діях (вживання шкідливих для здоров'я речовин, завдання собі тілесних ушкоджень аж до самогубства), а також у виборі деструктивних способів реагування на ситуацію та загальної поведінки, які роблять її агресивною, девіантною, адиктивною, суїцидальною, саморуйнівною та ін.

Виходячи з усього сказаного, можна стверджувати, що феномен аутоагресії є багатоаспектним соціально-психологічним явищем, складним поведінковим комплексом, який торкається багатьох сторін життя молодої людини. Молоді люди часто не вміють поводитися з власними агресивними почуттями, бояться їх, не можуть визнати їх, і, як наслідок, знайти безпечні способи їх вираження, а тому спрямовують їх на себе.

Аутоагресивна поведінка все частіше відображається у захопленнях, звичках та способах життя сучасної молоді. Зараз активно розвиваються молодіжні екстремальні види спорту (стрибки з трампліна, паркур), значно збільшилася кількість молодих людей, які захоплюються екстремальною організацією дозвілля (екстремальний туризм, швидкісна їзда, дрифтування, скайдайвінг, дайвінг, рафтинг та ін.), крім того дуже часто молодь обирає екстремальні професії (промисловий альпінізм, професійний охоронець, сапер, рятувальник, військовий та ін.). Дуже поширеною формою молодіжної аутодеструктивної поведінки є залежна поведінка: куріння, зловживання алкоголем, вживання психостимуляторів. Окрім залежностей сексуальна активність та ризикована сексуальна поведінка, які стали нормою у сучасному молодіжному середовищі, залежно від ситуації можна розглядати і як прояв аутоагресивної поведінки, так і як фактор, який може викликати аутоагресію.

Т. Ларіна у ході експериментального дослідження визначили, що аутоагресивна поведінка молоді «має такі особливості як демонстративність, імпульсивність, спрямованість аутоагресивної дії на мікросоціальне середовище (переживання інтерперсонального конфлікту), захисний компенсаторний характер поведінки, переважання групових форм аутоагресії» [2, 12].

С. Піддубняк констатує, що аутоагресивна поведінка молоді найчастіше пов'язана з кризовими подіями життя і особистими трагедіями, обумовлена конфліктом, який виникає в умовах неможливості вирішити проблему, відповідними соціальним нормам поведінки, способами [4, 61].

Проведене нами дослідження мало на меті визначити ступінь

поширеності аутоагресивної поведінки у молодіжному середовищі. З цією метою було використано методику Є.П. Ільїна «Ауто- і гетероагресія» [1], яка призначена для встановлення спрямованості агресивності особистості: на себе чи назовні. Також вона дозволяє визначити ступінь поширеності аутоагресивної поведінки серед учасників дослідження. У вибірку дослідження ввійшли 68 здобувачів вищої освіти у віці 21-22 роки. Отримані результати представлено на рис.1.

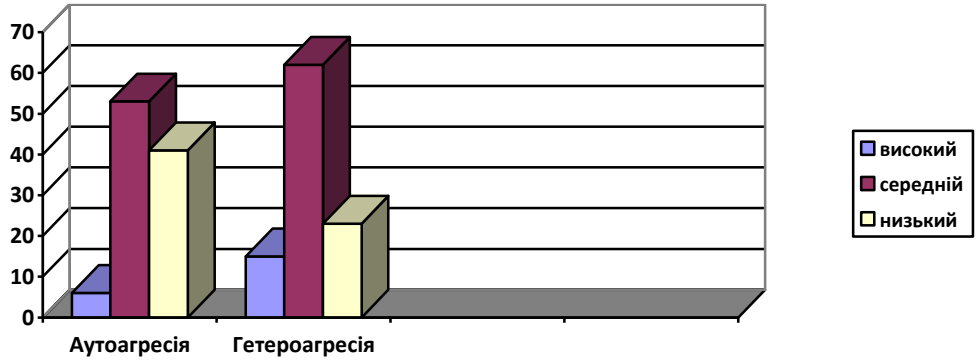


Рис.1. Показники вираженості рівня агресії у студентів (%)

Як видно з представлених на рис.1 результатів, у учасників нашого дослідження показники гетероагресивної поведінки виражені яскравіше. Високий рівень гетероагресії виявляють 15% учасників дослідження, середній рівень діагностовано у 62% студентів. Тобто, більшість респондентів (78%) схильна до гетероагресії, яка передбачає спрямованість агресивних дій на зовнішні об'єкти (живі або неживі). Вони готові з'ясувати обставини, дати відсіч як словесну, так і фізичну іншим учасникам взаємодії.

Ризик виникнення аутоагресивної поведінки високого рівня діагностовано у 6% студентів, а середнього рівня – у 53% досліджуваних. Таким чином, половина досліджуваних схильна до ризику виявлення аутоагресивної поведінки у різних її формах. Це відображається на їх взаєминах з найближчим оточенням, на здатності до налагодження міжособистісних контактів. Найпоширенішими формами аутоагресивної поведінки у групі досліджуваних є тютюнопаління (66%), включаючи його альтернативні види (кальян, вейпи, IQOS, Glo та ін.) (23%), вживання енергетичних (15%) та алкоголевмісних напоїв (18%). Оскільки група досліджуваних була переважно жіночої статі, то достатньо поширеною формою аутоагресивної поведінки були медичні втручання заради краси (24%): ін'єкції, нарощування вій, волосся, збільшення розміру грудей тощо. Менш популярною формою була корекція фігури (10%). Таким чином, у групі досліджуваних найчастіше зустрічаються непрямі форми аутоагресивної поведінки, які завдають значної шкоди здоров'ю молодих людей не відразу, і багато в чому є даниною сучасній мод.

Порівняння отриманих результатів за шкалами аутоагресії та гетероагресії дозволило нам визначити переважаючий вид спрямованості агресії у учасників нашого дослідження (рис. 2.)

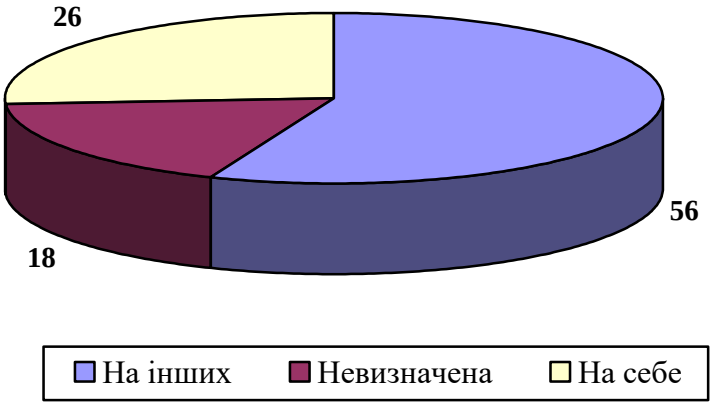


Рис.2. Розподіл досліджуваних за напрямком агресії (%)

Як видно з представлених на рис. 2. результатів, більше половини досліджуваних (56%) об'єкт свої агресії знаходять в інших людях. Агресивно ставиться до себе майже третина респондентів (26%). Поведінка 18% досліджуваних характеризується відсутністю чіткої спрямованості у проявах агресивності. Отримані дані перекликаються з результатами, представленими на рис.1 щодо ступня вираженості аутоагресії у групі досліджуваних студентів. Такі результати О. Мусаелян пояснює тим, що підлітки та молодь більш схильні до відкритих проявів агресії через підвищення гормонального фону та емоційної нестійкості, які характеризують ці вікові періоди [3, 90].

Отримані у ході дослідження дані не дають вичерпної інформації про особливості аутоагресивної поведінки молоді, але дозволяють констатувати достатньо високий ризик її поширення в майбутньому. Тому перспективи подальшого вивчення проблеми ми вбачаємо у вивченні соціально-психологічних чинників виникнення аутоагресивної поведінки, організації профілактичної роботи та популяризації здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. Ларіна Т.О. Соціально-психологічні передумови аутоагресивної поведінки молоді : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2004. 20 с
2. Мусаелян О. М. Гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості схильності студентської молоді до аутоагресивної поведінки [Електронний ресурс]. Педагогічна освіта. 2016 № 1(31) С.85-98. Режим доступу: http://umo.edu.ua
3. Піддубняк С.В. Психосоціальні чинники аутоагресивної поведінки молоді в сучасному соціумі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 2 (37). Т. 3. С. 247–256.

КОБЗАР Зоряна,
здобувачка другого рівня вищої освіти
Рівненського державного
гуманітарного університету
ГЛАВІНСЬКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри загальної психології
та психодіагностики
Рівненського державного
гуманітарного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Стрімкі суспільні зміни сьогодення вимагають нових підходів до організації міжособистісної взаємодії. Акцент робиться на індивідуальності особистості, яка виявляється у всіх сферах її діяльності. Ефективне вирішення цієї проблеми неможливе без розвитку такої особистісної властивості як емпатія. Певний рівень емпатійності характерний для кожної людини, але у професіях типу «людина-людина», до яких відноситься і професія психолога, емпатію варто розглядати як професійно значущу особистісну рису.

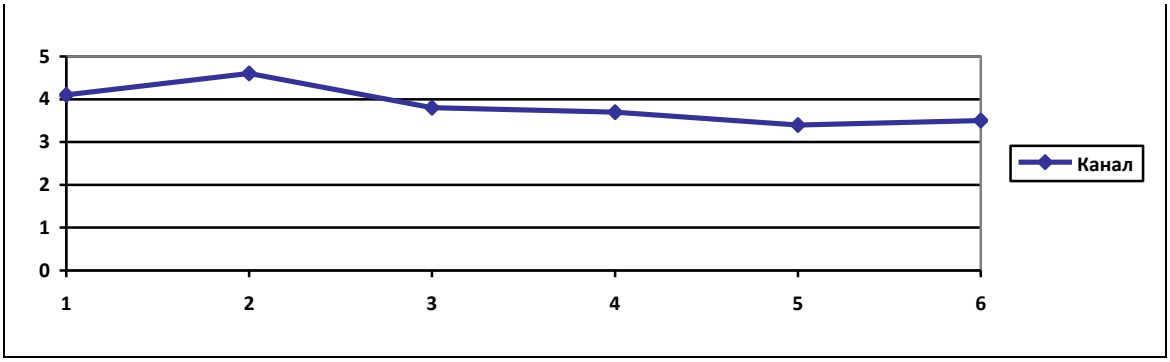
Є. Ільїн вважає, що емпатія проявляється в умовах, коли об′єктом емоційного сприйняття індивіда стають переживання інших людей [1]. Вона може бути як необхідною, професійно значущою якістю особистості, так і її надмірний вияв може перешкоджати, заважати ефективній комунікації. Емпатія як механізм формування міжособистісних відносин сприяє їхньому розвитку і дозволяє надавати допомогу тим, хто її потребує, як у звичайних умовах, так і в екстремальних, кризових життєвих ситуаціях.

Професійна емпатія психолога за своєю формою діалогічна, оскільки має на меті встановити зворотній зв′язок з клієнтом, і її формування активно триває у процесі вузівського навчання.

Особливості емпатійних здібностей випускників - майбутніх психологів ми досліджували за допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка. Цей опитувальник дозволяє проаналізувати рівень розвитку емпатії за такими шкалами: «Раціональний канал емпатії», «Емоційний канал емпатії», «Інтуїтивний канал емпатії», «Установки, які сприяють емпатії», «Здатність до емпатії» та «Ідентифікація емпатії». У дослідженні брали участь здобувачі вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія денної та заочної форм навчання.

Представлені на рис. 1 результати вивчення рівня сформованості емпатійних здібностей майбутніх психологів вказують на те, що у випускників найкраще розвинений емоційний канал емпатії (усереднений показник – 4,6), який допомагає зрозуміти внутрішній світ іншого, прогнозувати його

поведінку, співпереживати та співчувати.



Умовні позначення: 1- Раціональний канал; 2 - Емоційний канал;3 – Інтуїтивний канал; 4- Настанови, що підкріплюють емпатію; 5 – Здатність проникати в емпатію; 6. Ідентифікація в емпатії.

Рис. 1. Показники розвитку емпатії у майбутніх психологів

Несуттєво нижчими є показники розвитку раціонального каналу емпатії (усереднений показник – 4,1), який передбачає проникнення когнітивних процесів (сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага) у суть кожної людини, допомагає зрозуміти її проблеми, стани та поведінку.

Показники інтуїтивного каналу емпатії (усереднений показник – 3,8) вказують на готовність досліджуваних бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту інформації про іншого.

Найнижчі показники було отримано за шкалою «Ідентифікація в емпатії» (усереднений показник -3,5 бала) свідчать про те, що уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань та уміння поставити себе на його місце вимагають спеціалізованої групи.

За наявними попередніми даними можна визначити рівень розвитку емпатії. У нашому випадку усереднений груповий показник знаходиться на позначці 23,1 і вказує на середній рівень розвитку емпатійності майбутніх психологів.

Оскільки здатність до взаєморозуміння між людьми обумовлюється досвідом спілкування з навколишньою дійсністю, то і емоційна чутливість, здатність до емпатії може підвищуватися шляхом тренувань, спрямованих на формування такого досвіду [2]. Успішність цього процесу багато в чому буде залежати від бажання людини поставити себе на місце іншого та зрозуміти його внутрішній світ.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Питербург: Питер, 2004. 701с.

2. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки: збірник. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П.Драгоманова, 2010. Вип. 31(55). С. 154−161.

КОЛПАКЧИ Олена,
старша викладачка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ЦІННОСТІ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

В консультативному процесі життя клієнта приймається у всьому її різноманітті, розглядається не тільки у контексті актуальної ситуації, а й у перспективі подальшого вдосконалення його відносин із собою та світом, тобто, консультування має стратегічну спрямованість.

Консультування стає особливо ефективним, якщо у фокусі уваги знаходяться базові соціальні установки клієнта, якщо воно зачіпає також і сферу ціннісних орієнтацій. За кожною начебто дрібною, незначною проблемою може ховатися клубок проблем важливішого значення, сутність якого кількома словами можна визначити як «ставлення до себе та світу». Як правило, специфічність цього відношення полягає в неприйнятті деяких граней, якостей навколишнього світу або себе в цьому світі. Тому консультування видається більш результативним для клієнта в тому випадку, якщо воно спрямоване не тільки на вирішення миттєвих завдань, нехай навіть і дуже важливих і значущих для клієнта, але і на усвідомлення причин ситуації, що склалися, саме в контексті його ціннісних орієнтацій, його базових установок на побудові відносин із соціумом та з собою. Одним із методів, що дозволяють здійснити цю мету, є переоцінне консультування [2].

У світлі концепції В. Ядова стає зрозумілою ще одна грань заборони на поради, у тому числі й конкретні, які походять від психолога-консультанта. Порада, власне, є інтервенцією, прямим впливом на особистість клієнта. Психолог-практик виходить зі своєї системи цінностей, речей, що вважає важливим, значимим, які наслідки вважає бажаними, приміряючи, власне, до себе. Спосіб його поведінки може абсолютно не відповідати способу життя клієнта. Крім цього, здійснена дія, в даному випадку, відбувається на рівні регулювання елементарних поведінкових актів або установок, що стосуються конкретної ситуації. Сприймаючись як конкретне, вона втрачає стратегічну спрямованість, отже, людина, дозволивши ситуативне утруднення, і ризикує залишитися із джерелом проблем.

Важливу роль в процесі консультування грає особистість психолога-консультанта. Вона неявно виступає як би зразком, нормою [3]. Клієнт хіба що орієнтується на психолога під час зміни його базових соціальних установок, у корекції своєї системи цінностей. Психолог-практик постає як авторитетна постать, він більш успішний і досвідчений у житті. Соціальні установки психолога-практика, його уявлення про цілі консультування, мотиви,

особистісні змісти його роботи реалізуються в контакті та спрямовують його.

Зазвичай підкреслюється, що психолог має організувати взаємодію, щоб клієнт сам знаходив нові способи поведінки, нові переживання, нові думки, нові цілі для подальшого життя.

Специфіка відповідальності в консультативній роботі полягає, на наш погляд, у тому, що відповідальність розуміється як усвідомлення міри втручання в життя іншої людини та її результатів. Психолог-консультант – завжди помічник у досягненні гармонійної організації життя, а не суддя, не експерт, не лікар, навіть не духовник, хоча замовлення такого роду можуть мати місце в консультативному контакті. Це підвищує вимоги до фахівця, який має намір зайнятися психологічним консультуванням. Виникає необхідність конкретно-індивідуального підходу до психологічного життя, психологічної реальності людини, необхідність відмовитися від функціонального ставлення до внутрішнього світу клієнта. Однак подібні вимоги стосуються вже не тільки практичної діяльності, а більшою мірою побудови особливої концепції професійної роботи, яка потребує осмислення та гармонійного включення до світогляду психолога-практика.

Професійна діяльність має усвідомлюватися у ширшому етичному, моральному, духовному контекстах. Часто відповідальність психолога за вплив на клієнта пов’язується із законами універсальної та соціально-іманентної етики (Е. Фромм), але, видається, що етика як феномен, що набувається в результаті соціалізації, завжди включена в конкретний культурно-історичний контекст життя особистості, обумовлена їм, отже , не буває «етики взагалі».

Для психолога-практика це має таке значення: вимоги етики, зокрема й професійної, усвідомлення міри своєї відповідальності у контакті, наслідків його мають як рефлексуватися психологом, а й розглядатися у співвідношенні до системи моральних і духовних орієнтирів самого психолога.

Особлива концепція професійної роботи не зводиться лише відомому правилу «не нашкодь». Найчастіше про нього тільки говориться, по суті, воно пропадає з етичної системи консультанта, якщо він дивиться на клієнта як засіб самоствердження, нехай навіть не завжди усвідомлюючи це. Однак ціннісно-етична система, про яку йдеться – не система заборон і розпоряджень, її навряд чи можливо засвоїти як «правила поведінки та побудови роботи», швидше, це матеріал до роздумів, усвідомлення себе не тільки як фахівця, але і як живої людини.

«Так само як «етичність» виступає смисловим ядром семантичного простору «Я», а духовність – умовою та атрибутом психотерапевтичних впливів та особистісних змін, турбота про етику є нічим іншим, як своєрідним показником професійної придатності психолога до практичної роботи» [1].

Зіткнувшись із різноманітними людськими бідами, гострими, кризовими ситуаціями, психолог приходить до необхідності відповіді на питання емоційного ставлення до них. Іноді, внаслідок несвідомої роботи захисних

механізмів, психолог втрачає чутливість, хіба що «перегоряє» емоційно. Це значно знижує якість роботи і деструктивно діє на особистість самого психолога. Механізми психологічного захисту вимагають великих внутрішніх сил підтримки, інакше людина стикається з емоційним болем величезної сили. Придушення негативних емоцій, штучна веселість, або своєрідна раціоналізація того, що відбувається з іншими людьми («самі заслужили, не можна так жити»), веде до професійного вигорання. Робота заради роботи втрачає сенс і для клієнта, і для психолога.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение психолога. *Психотерапевтический журнал*, №1. С. 63–76.
2. Ефимова О.И. Переоценочное соконсультирование: Методические рекомендации. Ульяновск: ФМГУ, 1994. 11 с.
3. Ходырева Е.А. Ценностные аспекты постановки целей психологического консультирования. Гуманитарная мысль на рубеже веков: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2000. С. 160–166.

КОРОЛЬОВА Анастасія,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
ГОРЕЦЬКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ЩАСЛИВОЇ/НЕЩАСЛИВОЇ ОСОБИСТОСТІ

Вивчення феномену щастя залишається вкрай неповним, оскільки це поняття й досі не має чіткого визначення. Щастя як дослідницька категорія вивчається різними науками: філософією, соціологією, етикою, психологією. Ще в давньогрецькій етиці виникло вчення «евдемонізм» – теорія про прагнення людини до щастя.

У XX столітті феноменологія щастя отримала свій розвиток в рамках гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, Р. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла та інші), позитивної психології (М. Селігман, Дж. Вейланат, Д. Май). Найбільш ґрунтовні розробки проблеми щастя має американський психолог М. Аргайл, котрий визначив щастя як усвідомлення людиною

задоволеності власним життям або частоту й інтенсивність позитивних емоцій [1]. Проблематика щастя та психологічного благополуччя досліджувалася в роботах А. Вороніної, Л. Жуковської, В. Духневича, С. Карсканової, Д. Леонтьєва, М. Фетіскіна, О. Ширяєвої та інших.

Найбільш змістовними розробками проблеми щастя займався американський психолог М. Аргайл, який визначив щастя як усвідомлення людиною задоволеності своїм життям або частоту та інтенсивність позитивних емоцій [1].

І. Джидар'ян 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 [3].

М. Селігман зазначав, що люди стають дуже щасливими за умови, що в якості пріоритету вони виставляли любов і теплі особисті відносини [5].

У сучасній психологічній науці щастя розглядають у трьох аспектах: як задоволеність життям, як цінність і як позитивний афективний стан.

Задоволеність життям 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 життєдіяльності. 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 й об'єктивні компоненти, що різною мірою роблять внесок у загальний рівень щастя.

Життєва перспектива є образом бажаного, усвідомлюваного як можливого майбутнього життя за умов досягнення певних цілей [4].

Життєві перспективи особистості, їх чітке усвідомлення, дальність, реалізація залежать від життєвої позиції особистості, її соціально-психологічної зрілості й активності. Людина, щаслива тоді, коли рухається до своєї мети, реалізує плани, особистісно й професійно зростає. Людина, яка відчуває себе нещасливою, бачить власне майбутнє безрадісним, не будує віддалених планів, живе сьогоденням; їх життєві перспективи звужені.

У період ранньої дорослості відчуття щастя тісно пов'язане з особистим інтимним життям, наявністю супутника, станом здоров'я, досягненнями у навчанні або професійній сфері й рівнем матеріальної забезпеченості [2].

Для визначення загального показника щастя було використано Оксфордський опитувальник (OHI, Oxford Happiness Inventory), де оцінюються фактори як задоволеність життям, наявність позитивних емоцій і відсутність

негативних.

У дослідженні брали участь 22 особи віком від 20 до 32 років.

Аналіз результатів дослідження показав, що 31,9% досліджуваних мають знижений рівень показнику щастя. Ці молоді люди неповністю задоволені власним життям і не завжди почуваються щасливими. Їх життєві перспективи розмиті, плани часто не відповідають можливостям, не продумані шляхи досягнення цілей. Однак, вони мають наміри щось змінити, але виключно за допомогою інших.

54,5% досліджуваних демонструють середній рівень щастя. Вони в цілому задоволені життям, мають орієнтацію на майбутнє, вірять у краще, однак часто відчувають занепокоєння щодо неможливості реалізації власних планів.

13,6% мають підвищений рівень. У цієї частини досліджуваних простежується орієнтація на майбутнє; вони мають особисті очікування і плани, критичне ставлення до минулого досвіду; демонструють вміння прогнозувати й планувати майбутнє, орієнтовані на професійне й особистісне зростання; оптимістичні, наполегливі.

Отже, у більшості досліджуваних життєва перспектива нечітко визначена й структурована. Молодь пов'язує перспективи життя з професійною й особистісною сферами, навчанням, здобуттям освіти, сферою захоплень, розширенням соціальних контактів, фізичною активністю. Також певна частина опитуваних визначала як фактор щастя – міру впевненості в завтрашньому дні.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що більшість досліджуваних відчувають себе достатньо щасливими. Проте є й нещасливі, однак вони розуміють, що кожна людина може «навчитися» бути щасливою. Досягти щастя можна завдяки встановленню гармонійних взаємин з іншими, самореалізації, оптимізму, цілепокладанню, розширенню життєвих перспектив.

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 271 с.
2. Бончук Н.В. Суб'єктивне розуміння щастя сучасною молоддю та підлітками. *Молодий вчений*. №5 (32), травень, 2016 р. С. 542–547.
3. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. Москва : Издво «Институт психологии РАН», 2013. 268 с.
4. Кухта М. П. Життєві перспективи : поняття, структура, функції та види. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2016. Вип. 69-70. С. 57–66.
5. Селигман М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2010. 320 с.

КОРОТКОВА Єлизавета,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
МАЛИХІНА Тетяна,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету.

АГРЕСИВНІ ПРОЯВИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СТРОКОВОЇ СЛУЖБИ В АСПЕКТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Життєдіяльність військовослужбовців у сучасних умовах є досить специфічною, бо пов'язана з впливом різних несприятливих чинників, що згубно впливають на їх особистість. Однією з характерних особистісних особливостей соціальної взаємодії військовослужбовців у сучасному суспільстві є підвищена агресивність. Оскільки військовослужбовці строкової служби вважаються психічно здоровими, агресивні прояви в їх поведінці можуть бути свідченням відсутності оптимальних соціально-психологічних умов їх підготовки. Недостатній рівень підготовки, психічна напруженість і роздратування сприяють розвитку агресивності.

Агресивні прояви вивчали багато вітчизняних та зарубіжних вчених: А. Бандура, Л. Берковиц, Г. Васильєва, Д. Доллард, В. Ковальов, М. Левітов, К. Лоренц, В. Мерлін, Л. Семенюк, Л. Славина, З. Фрейд, І. Фурманів та інших.

Багатьох науковців цікавила природа агресивної поведінки. Агресія як «агресивний потяг» розглядалася К. Лоренцем, В. Макдаугллом, З. Фройдом; як прояв фрустрації – Дж. Доллардом, Н. Мілле, С. Розенцвейгом; як похідна від емоційного сприйняття та когнітивної інтерпретації – А. Бандурою, Л. Берковіцем, Р. Бероном, Д. Шапіро.

Серед досліджень сучасних науковців проблема агресії залишається актуальною. Особливостям прояву агресії у військовослужбовців присвячені праці Г. Васильєвої, Г. Кокощук. Фактори агресивної поведінки військових досліджував Ю. Підлісний.

Спираючись на думку науковців (А. Бандура, Л. Берковиц, К. Лоренц,) під агресивними проявами будемо розуміти дії спрямовані на заподіяння шкоди собі або навколишнім об'єктам (живим чи неживим), що відповідають власному внутрішньому дискомфорту, який виникає в наслідок несприятливих життєвих ситуацій як у фізичному так і у психічному відношеннях.

Військова діяльність є досить специфічною, виконання завдань різного характеру військовослужбовцями можуть підвищувати рівень агресивності, що обумовлюється рядом факторів: страх за власне життя під час виконання

непростих доручень, наявність постійного психологічного тиску, неухильне дотримання розпорядку дня тощо. Все це може ускладнювати життєдіяльність військовослужбовця. Але слід зазначити, що ефективне виконання службових завдань вимагає наявності у військовослужбовців певного рівня агресивності. Як підкреслював Ю. Антонян, «гармонійно розвинута особистість передбачає наявність у неї певної долі агресивності, що й робить її соціально адаптованою і корисною (наприклад, для подолання життєвих перешкод), у протилежному випадку відбувається втрата індивідуальності, суб'єкт стає пасивним, конформним, знижується його соціальний статус» [2, с. 254]. Отже адекватні, помірні агресивні прояви військовослужбовців при виконанні своїх службових обов'язків певною мірою є необхідними, але їх високий рівень спричиняє деструктивну поведінку особистості.

Розглядаючи агресивність, К. Лоренц вважав, що це вроджена властивість людини, її інстинктивна поведінка, подібна до інстинкту тварини. Та на відміну від тварин людина може контролювати свою жорстокість, що призводить до виникнення позитивної та негативної агресії [6]. Іншої точки зору дотримувався А. Бандура, він вважав агресивну поведінку результатом наслідування в дитячому віці [9].

Пояснюючи виникнення агресії боротьбою за задоволення потреб, А. Адлер, вважав, що вона є свідомою реакцією на перешкоду [1, с. 234].

На думку Дж. Доларда зі співавторами, агресія завжди є наслідком фрустрації, а фрустрація завжди тягне за собою агресію. Сукупний вплив декількох послідовних фрустраційних ситуацій, може викликати агресивні реакції більшої сили. Автори визначали агресію як поведінку, метою якої є спричинення болю та шкоди людині, на яку вона спрямована [10].

Схожої думки дотримувався Л. Берковіц. Він вважав, що фрустрація є стимулом, який здатен призвести до агресивної дії. Стимул може сприяти агресії, якщо асоціюється з болем, який людина пережила в минулому. Якщо якась ситуація спричинила виникнення агресії, людина може стати більш сприйнятливою до неї і відчувати посилення агресивних дій [3].

За твердженням В. Зубової, людина використовує агресивну поведінку задля власної вигоди, досягаючи певної мети або лідерства. Постійно використовуючи агресивність та отримуючи при цьому власну вигоду у справах, агресивні вміння особистості удосконалюються і вона почувається більш впевнено, її рівень агресії поступово збільшується [5].

На думку В. Тимошенко, агресивність залежить від емоційності людини, її особистісних якостей, зовнішніх обставин, впевненості в собі. Особливо яскраво агресія виявляється у натовпі, у стані паніки та не піддається контролю, оскільки люди поєднані між собою єдиним емоційним станом. Автор стверджує, що людина, яка перебуває у натовпі, втрачає свою індивідуальність, перестає бути собою, в неї знижується критичність сприйняття ситуації та здатність адекватно мислити [8].

Розглядаючи агресію військовослужбовців, Ю. Підлісний зазначає, що агресія є результатом засвоєння навичок агресивної поведінки і розвитку агресивної готовності військовослужбовців. Автор розглядає агресію як соціальну поведінку, яка включає певні навички і потребує научіння, а найкращим способом підкріплення агресивної поведінки є пряме схвалення [7].

Агресивні прояви, за твердженням Р. Берона і Д. Річардсона можна зменшити, якщо створити таку ситуацію, коли потенційні агресори не зазнають сильного провокування; практично не отримують вигоди від застосування агресії; зазнають можливого суворого покарання за агресивні дії та і ймовірність такого покарання буде дуже висока [4].

Отже, можна зробити висновок, що агресивна поведінка військовослужбовців є результатом складної взаємодії соціальних і біологічних факторів, дія яких корегується конкретними відносинами, конкретною ситуацією, в яку вони потрапляють, що в свою чергу накладає істотний відбиток на психіку військовослужбовця та призводить до трансформації образу майбутнього – вкорочення перспективи, віртуальності життєвих планів, відмови від вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. Москва : Когито центр, 2002. 219 с.
2. Антонян Ю. М. Жестокость в нашей жизни. Москва : Инфра. М. 1995. 319 с.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. Санкт-Петербург : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2001. 512 с.
4. Бэрон Р. Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 336 с.
5. Зубова Л. В. О природе агрессивности личности. Вестник Оренбургского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2004. Вып. 5. С. 27-32.
6. Лоренц К. Агрессия. Москва : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 272 с.
7. Підлісний Ю. А. Ситуаційні фактори агресивної поведінки військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології:* збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2009. Т. X. Вип. 15. С. 397–406.
8. Тимошенко В. І. Соціальні детермінанти агресії. *Держава і право:* Юридичні і політичні науки: збірник наукових праць. 2012. Вип. 56. С. 14–18.
9. Bandyra, A. Aggresion: Asocial learning analysis. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1973. 314 p.
10. Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears S. Frustration and aggression. New Haven, JaleUnivers, Press, 1939. 195p.

КОРЧАКОВА Наталія,
докторка психологічних наук,
професорка кафедри вікової та
педагогічної психології
Рівненського державного
гуманітарного університету

АТИТЮДИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ЩОДО ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК З ОСОБЛИВОСТЯМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Нестабільність економічної ситуації в Україні в поєднанні з процесами глобалізації та трансформації всієї світової економіки зумовили постійне зростання зацікавленості молоді у трудовій міграції. Серед цілої низки питань, пов'язаних з бажанням молодих людей залишити рідну країну в пошуках кращої долі та заробітку,одним із важливих, на нашу думку, є питання потенційної обумовленості міграційних процесів дифузністю національної самосвідомості молоді.

а превеликий жаль, в умовах інтенсивних процесів реформування освіти, за межами уваги педагогічної спільноти, досить часто, залишаються питання головної цільової спрямованості виховного процесу – формування громадянина, людини, що любить свій народ, поважає свою країну, дбає про її розквіт та розвиток. Мова йде про розвиток національної самосвідомості особистості, без якої неможливе формування соціальної спільності народу, об'єднання у єдине ціле представників різних національностей і релігій, політичних поглядів і культурних уподобань.

Питання розвитку національної самосвідомості у вітчизняній психологічній науці піднімається у роботах А. В. Гафіатуліної (2017) [1], Д. В. Піонтковської (2017) [2], Л.О Скальської (2011) [4]; Л. М. Співак (2020) [5]. Вчені доходять думки, що національна самосвідомість є інтегрованим динамічним утворенням індивідуальної свідомості, яке формується у процесі рефлексивного самосприйняття та віднесення суб'єктом себе до певної нації.

При обговоренні структури національної самосвідомості увага дослідників зосереджується не лише на виокремленні взаємопов'язаних елементів (пізнавального, емоційно-ціннісного та регулятивного) а й двохвекторності їх спрямування. Як зазначає А. В. Гафіатуліна, виокремлення зовнішнього та внутрішнього векторів національної самосвідомості забезпечую вивчення як системи національних Я-образів, так і сприйняття та розуміння особистістю образу своєї нації [1, с.6]. Детальний аналіз основних критеріїв, показників та рівнів сформованості національної ідентичності студентської молоді ми знаходимо у метааналітичному огляді В. Мартинюк (2020) [3].

У своєму спостереженні ми спробували простежити зв'язок між установочними конструктами національної самосвідомості та ставленням

молоді до трудової міграції та еміграції. Дослідження проводилося у одному із західних регіонів країни, де міграційні процеси є яскраво вираженими. У дослідженні брали участь здобувачі вищої освіти у період завершення навчання у вищій школі та планування подальших життєвих програм. У дослідженні були використані методики : «Шкала експрес-оцінки етнічної ідентичності» (авт. Н. М. Лебедєва); «Шкала оцінки почуттів, пов'язаних із етнічною приналежністю» (авт. Н. М. Лебедєва); «Методика оцінки позитивності і невизначеності етнічної ідентичності» (авт. А. Н. Татарко, Н. М. Лебедєва); «Шкальний опитувальник для вивчення етнічної ідентичності» (авт. О. Л. Романова), авторська анкета «Ставлення молоді до трудової міграції»

Як показало опитування, більшість студентів визнають наявність бажання по завершенню навчання у вищій школі працевлаштуватися за кордоном. Середній бал – 8 із 10 можливих балів Найбільш привабливими країнами для трудової міграції, на думку молоді, є Польща та Німеччина. Третє і четверте місце посідають Чехія й Фінляндія. Виокремлюючи психологічні переваги роботи за кордоном, опитувані вказали на можливість вивчення іноземної мови, пізнання культури і звичаїв інших народів, розширення соціальних контактів. Все ж, основною причиною трудової міграції, на їхню думку, є економічна складова, перш за все – неможливість працевлаштуватися за професією та низький рівень трудових доходів. Варто відзначити, що студенти усвідомлюють загрози, які несуть міграційні процеси як для особистості, так і країни в цілому. Серед негативних наслідків трудової міграції ними виокремлюються наступні: загострення еміграційних прагнень (багато українців, працюючи за кордоном на постійній основі, покидають рідні домівки назавжди), виникнення дефіциту робочої сили в Україні, падіння економіки, негативне трансформування виховної функції сім'ї (відсутність належної батьківської опіки для дітей та перевантаження програмами опіки прабатьків).

Отже, опитування вказує на бажання випускників вишів західних областей України працевлаштовуватися за кордоном, незважаючи на певні побоювання щодо перебігу адаптаційних процесів, можливість соціокультурних конфліктів та негативні соціальні наслідки. Чи можна розглядати означену тенденцію як вияв незрілості у розвитку їх національної самосвідомості? Проведене дослідження спростовує цю версію.

За результатами експрес-оцінювання етнічної ідентичності (методика Н. М. Лебедєвої) наші респонденти показали високий рівень сформованості цієї якості. Відповідаючи на питання: «Наскільки ви відчуваєте себе представником свого народу?» більшість із них обрали дві найвищі позиції. Середній бал по вибірці - 4 (із 5можливих), що якісно інтерпретується як «відчуваю себе представником свого народу майже завжди». Ці ж тенденції простежуються і у відповідях на запитання методики «Оцінка позитивності і невизначеності етнічної ідентичності» (авт. А.Н. Татарко, Н. М. Лебедєва, 2004). Зокрема, аналіз емоційного забарвлення етнічної ідентичності показав, що наші респонденти декларують у своїх відповідях чітку приналежність до свого

народу (середній показник 4,9 із 5 можливих). Вони визнають, що їм приємно відчувати себе українцем, представником свого народу, навіть перебуваючи у просторі іноземної культури. Вони проти повного стирання національної самобутності. Натомість, за шкалою ступеня визначеності ідентичності, ідеї розмитого самосприйняття як представника певної нації ними переважно ігноруються. Зокрема, твердження про неприємне самопочуття у зв'язку із необхідністю говорити про культуру і звичаї свого народу чи згадувати про свою національність, викликають заперечення (показники середніх балів 1,5-1,4 із 5 можливих) (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Показники сформованості національної самосвідомості
(за методикою А.Н. Татарко, Н.М. Лебедєвої)

Показники міри позитивності етнічної ідентичності		**Показники ступеня сприйняття себе представником свого народу**	
якісні характеристики	середнє значення	якісні характеристики	середнє значення
За кордоном мені приємно відчувати себе представником саме свого народу	4,0	Коли інші розповідають про культуру і звичаї свого народу я відчуваю дискомфорт оскільки не можу точно визначити до якого народу я належу	1,4
Не хотілося б, щоб усі нації поступово злилися, кожний точно повинен знати свої корені	3,6	Якби зараз була можливість обирати національність, я б вибрав ту ж саму	4,6
Незважаючи на те, що навколо живуть різні народи я завжди ясно усвідомлюю свої національні корені	4,9	Я не впевнений, що є представником того народу, до якого відносять мене оточуючі	1,5
Мені неприємно зайвий раз згадувати свою національність	1,5	Я не люблю, коли зайвий раз мене запитують про мою національність, у цих випадках я роблю спробу змінювати тему розмови	1

Майбутні випускники ЗВО відкидають думку про наявність прагнень ігнорувати свою національну приналежність. Так, при оцінці твердження «Не люблю, коли зайвий раз мене запитують про мою національність» респонденти однозначно обирають заперечну відповідь «абсолютно не згодний». Адекватність світоглядних установок молоді у сфері національного самоусвідомлення підтверджують і задекларовані ними позиції у процесі опитування за методикою О. Л. Романової («Шкальний опитувальник для вивчення етнічної ідентичності»). Вони підтверджують свій інтерес до культури і історії українського народу (середній бал 1,3 із 2 можливих), переживання почуття особистої гордості при зустрічі з його досягненнями

(середній бал 1,5) та відчуття крайньої стурбованості і глибокого невдоволення при виявах неповаги чи приниження його гідності (середній бал 1,6). Та найбільш доказовою є відповідь молодих людей на питання, щодо потенційного вибору національності: «Якби я мав можливість обирати національність, то віддав би перевагу тій, яку маю». Ця ідея отримала найвищий рівень визнань усіма учасниками опитування (2 бали у 100% респондентів).

Отже, у процесі опитування не було простежено байдужого ставлення молодих людей до своєї етнічної приналежності, її невизначеність чи ігнорування. Не прорахунки у формуванні національної свідомості молоді стають причиною інтенсифікації процесів трудової міграції у західних областях України. Підтвердженням цьому є і думка респондентів щодо доцільності скорочення міграційних переміщень на державному рівні. Переважна більшість опитаних (93%), відповідаючи на питання «Яку б стратегію вони рекомендували уряду, щодо трудової міграції: стимулювання чи згортання?» обрали ідею її згортання. Можна робити висновок, що урядові програми, які б забезпечили поступове згортання міграційного відтоку молоді є на часі. Трудова міграція, як вимушені кроки до працевлаштування, не повинна стати пріоритетним шляхом особистісної самореалізації української молоді. Все ж, наявність означених міграційних тенденцій вимагають внесення змін у програми формування національної самосвідомості школярів і студентства. У вихованні молоді, яка може стати потенційними мігрантами, особливу увагу слід зосереджувати на формуванні її зрілого ставлення до явища еміграції.

Список використаних джерел

1. Гафіатуліна А. В. Психологічні особливості формування національної самосвідомості студентської молоді України : автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2018. 20 с.

2. Мартинюк В. Критерії, показники та рівні сформованості національної ідентичних якостей студентської молоді. *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету.* Умань, 2020. Вип. 4. С.105-112.

3. Піонтковська Д. В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Кам'янець-Подільський, 2017. 195 с.

4. Скальська Л. О. Розвиток національної самосвідомості як завдання української національної освіти. *Проблеми сучасної психології. Зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2011. № 14.

5. Spivak L. M. Зв'язок національної афіліації з національною ідентичністю української студентської молоді. *Problems of Modern Psychology*, 2020. №1. С.176-180.

КОСТЮК Анастасія,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
МАЛИХІНА Тетяна,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕНЕДЖЕРІВ ТРАНСПОРТНОЇ КОМПАНІЇ

Сучасні суспільні виклики актуалізують проблему емоційного вигорання як ніколи. В умовах деіндустріалізації суспільства більше людей залучається до сфери надання послуг. Тепер від людей мало потребується фізичних зусиль і все більше – витрачання психічних ресурсів через інформаційні та емоційні перевантаження, а отже збільшується ризик появи емоційного вигорання. Особливої актуальності проблема синдрому емоційного вигорання набуває в діяльності менеджерів з надання послуг населенню та організаціям.

Вперше важливість питання емоційного вигорання було порушено в області медицини, американським психіатром Х. Дж. Фрейденберг, як характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами (клієнтами) в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Вивченню проблеми синдрому емоційного та професійного вигорання присвячена значна кількість робіт у закордонній науці і практиці (Е. Аронсон, С. Джексон, М. Лейтер, Х. Маслач, Є. Пайнс та ін). Проблема синдрому професійного вигорання знайшла своє відображення у роботах вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (Л. Карамушка, С. Максименко), а також методам його діагностики (В. Бойко, Н. Водоп'янова). Окрім того, деякі вияви синдрому професійного вигорання вивчались як зарубіжними так і вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп (Г. Каплан, Г. Робертс, В. Семеніхіна, Б. Вайт, Р. Сміт). Особливості професійного стресу, окремі вияви синдрому професійного вигорання, його причини і наслідки у працівників сфери обслуговування досліджувались такими зарубіжними та російськими вченими як: Б. Фарбер, Л. Китаєв-Смик, Ю. Львов, А. Реан та іншими.

За визначенням Х. Маслач та С. Джексон [4] синдром вигорання характеризується емоційним спустошенням, байдужістю і навіть цинічним відношенням до клієнтів (пацієнтів) і негативним відношенням до себе, відчуттям незадоволеності від своєї роботи і недооцінкою професійних досягнень, порушенням взаємостосунків з колегами, в сім'ї, погіршенням

фізичного та психічного здоров'я і якості життя взагалі.

Спочатку під вигоранням розуміли стан знесилення з почуттям власної безпорадності, потім воно стало змістовно неоднозначним, що призвело до значних утруднень у його вивченні. Б. Пелмант, Є. Хартман [5] узагальнили численні визначення вигорання, виділили три головних компоненти: емоційне знесилення, деперсоналізація, знижена робоча продуктивність.

Х. Маслач як соціальний психолог вивчила взаємодію людей в ситуативному контексті роботи. До ситуативних факторів вигорання були віднесені: велика кількість клієнтів; оволодіння негативного зворотнього зв'язку від клієнта; недостатність особистісних ресурсів для боротьби зі стресом [2]. При цьому вигорання стало розумітися як форма трудового стресу, яка пов'язана із поняттями задоволеності працею, організаційної культури і текучості кадрів. Індустріально-організаційний підхід об'єднав клінічний та психологічний напрямки вивчення вигорання.

Згідно з сучасними даними, під «психічним вигоранням» розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери. Цей синдром включає в себе три основні складові, виділені Х. Маслач: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) та редукцію професійних досягнень [2].

Основною складовою синдрому є емоційне виснаження, яке розуміється як почуття емоційної спустошеності та втоми, викликане власною роботою. Даний стан виражається в зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні, в агресивних реакціях, появі симптомів депресії.

Деперсоналізація припускає цинічне ставлення до праці та об'єктам своєї праці. Це може бути або підвищення залежності від інших, або підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів по відношенню до об'єктів своєї праці, яка виражається в подальшому вигляді спалахів роздратування або конфліктних ситуацій.

Редукція професійних досягнень проявляється або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних якостей і можливостей, або в обмеженні своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших. У професіонала виникає почуття професійної некомпетентності у своїй діяльності, усвідомлення неуспіху в ній.

Згідно моделі М. Буріша [3], розвиток синдрому емоційного вигорання проходить ряд стадій. Спочатку виникають значні енергетичні затрати –– наслідок екстремально високої позитивної установки на виконання професійної діяльності. По мірі розвитку синдрому з'являється відчуття втоми, яке поступово замінюється розчаруванням, зниженням інтересу до своєї праці. Варто відзначити, що розвиток емоційного вигорання індивідуальний і визначається відмінностями в емоційно-мотиваціній сфері, а також умовами, в яких протікає професійна діяльність людини. Велике значення для розуміння мають дослідження захисних механізмів. З точки зору

Р. Плутчік і Х. Конте, розглядали синдром емоційного вигорання з

позиції психологічного захисту. Синдром емоційного вигорання, як і психологічний захист, виникає в результаті дії психотравмуючих обставин і сприяє зниженню травмуючих особистістісних переживань, зменшення тривоги, дозволяє нейтралізувати стан емоційної напруженості [6].

В. Бойко, а слід за ним і Н. Цуканов, вважають, що синдром емоційного вигорання є формою професійної деформації особистості, тому що можуть виникати його дисфункціональні слідства, коли синдром емоційного вигорання негативно позначається на виконанні професійної діяльності та відносинах з партнерами. У концепції В. Бойко [1] виділяються зовнішні і внутрішні чинники, детермінуючі синдром емоційного вигорання.

Зарубіжні дослідники Є. Пайнс, Е. Аронсон, К. Маслач, У. Торнтон виділяють три чинники, що грають істотну роль в емоційному вигоранні: особистісний, рольовий, організаційний.

Х. Маслач і М. Лейтер запропонували підхід який полягає в тому, що вигорання – результат невідповідності між можливостями особистості і роботою яку вона виконує. Збільшення цієї невідповідності підвищує ймовірність виникнення вигорання.

На теперішній час немає єдиного погляду на структуру синдрому вигорання, але не дивлячись на відмінності у підходах до його вивчення, можна заключити, що він представляє собою особистісну деформацію внаслідок емоційно напружених відношень.

Звертаючи увагу на менеджерів транспортної компанії можна виділити приблизний перелік індивідуально-психологічних особливостей особистості: відмінне володіння технікою надання послуг, комунікативна компетентність, вміння вибудувати відносини з партнерами, висока прийняття професійної ролі. У ролі менеджера вони активні і динамічні; оцінюють себе позитивно і прагнуть бути ще краще. Їх відрізняє висока мотивація до професійної діяльності, високий рівень професійної спрямованості. Організаційні умови роботи вони оцінюють як сприятливі. Їх особистість характеризується активністю, відповідальністю, помірною обов’язковістю, відкритістю, консерватизмом, що не може не призвести в кінцевому рахунку до емоційного вигорання.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Просвещение, 2017. – 124 с.
2. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются Москва : Просвещение, 1978. 127 с.
3. Burisch Matthias. Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Springer-Verlag Berlin Heidelberg 1994. 263p.
4. Maslach, C., & Jackson, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour* 1981, 2 P. 99–113

5. Perlman B., Hartman E. A. «Burnout»: summary and future and research *J. Human relations.* 1982. V. 14. № 5. P. 153–161

6. Plutchik R., Kelierman H. A general psychoevolutionary theory of emotions *Emotion: Theory, research, and experience*. Vol. 1. N.Y.: Academic Press, 1980. P. 3–33.

КУЗНЕЦОВ Микита,
здобувач першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
РАДІОНОВА Марина,
завідувачка навчальної психолого-
консультативної лабораторії
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ НЕЗРІЛОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Сучасне життя вимагає від молодої особистості активної життєвої позиції, креативності, уміння здійснювати пошук нових нестандартних рішень, здатності реалізовувати власний потенціал та безперервно самовдосконалюватися. Зміни, що сьогодні відбуваються в суспільстві, підвищують вимоги до емоційної сфери особистості, що має вплив на професійну реалізацію юнаків, а також на їх міжособистісну взаємодію. Тому в умовах сучасності є необхідність приділення уваги формуванню емоційної зрілості в юнацькому віці. Адже низький рівень розвитку емоційного інтелекту, внутрішньоособистісні конфлікти, невміння повноцінно інтегруватися в суспільстві, неспроможність вирішувати конфлікти, встановлювати взаємини з іншими тощо спричиняють низку особистісних психологічних проблем та свідчать про особистісну незрілість.

Дослідження феномена особистісної зрілості представлено в роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Анциферової, М.Й. Боришевського, Ю.З. Гільбуха, Г. Олпорта, Ф. Перлза, А.О. Реана, К. Роджерса, Т.М. Титаренко, Д.Й. Фельдштейна, О.С. Штепи та ін. Численні дослідження вчених-психологів розкривають різні аспекти феномена особистісної зрілості та незрілості. Зокрема, на думку О.С. Штепи особистісна зрілість визначається як вищий рівень розвитку людини, пов’язаний із формуванням і стабілізацією у неї певних якостей [2].

Зокрема, серед структурних компонентів особистісної зрілості Г. Олпорт визначає найбільш вагомі: розширення почуття Я, теплота у стосунках до інших, емоційна безпека (прийняття себе), реалістичне сприйняття, самооб’єктивація – розуміння, гумор, єдина філософія життя; А. Маслоу у даному контексті говорив про безпристрасне сприйняття реальності; простота і

природність поведінки; прийняття себе й інших людей; автономність і незалежність від культури й оточення; суспільний інтерес, опір окультурюванню; К. Роджерс для категорії людей, які прагнуть до самовдосконалення та особистісної зрілості, назвав такі характеристики: відкритість досвіду; прагнення жити повно і насичено в кожну хвилину існування; довіра до свого організму, що проявляється в довірі до своєї інтуїції та власного досвіду; емпірична свобода, яка виявляється у прагненні бути самостійною і відповідальною за свої вчинки; креативність.

Проблема емоційної зрілості особистості розглядалася в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів (А.Ребер, І.Г. Павлова, А.Н. Лук, О.О. Чудіна, О.Я. Чебикін, О.Л. Яковлева, W.C. Menninger та ін.), психофізіологів (П. Фресс, П.В. Симонов) та психотерапевтів (К. Роджерс, А. Маслоу, О.С. Кочарян, D Abrahamsen, К. Fitz Maurice та ін.). Зокрема, емоційну зрілість розглядають як компонент особистісної. За С.Л. Братченко, М.Р. Мироновою, Г. Олпортом, О.С. Штепою, емоційний компонент у структурі особистісної зрілості передбачає здатність індивіда встановлювати емоційну близькість з оточенням, вибудовувати конструктивні стосунки з іншими; здатність до емпатії, емоційно-адекватної реакції на ситуації різного характеру, емоційну зрілість [2].

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування особливостей емоційної незрілості в юнацькому віці.

Емоційна зрілість визначається науковцями як здатність контролювати свої емоції та нести повну відповідальність за своє життя. Більшість людей, яких можна віднести до емоційно зрілих, мають високий емоційний самоконтроль (вміють керувати власним гнівом, розчаруванням, виною, образою, страхом, ревнощами, горем, невпевненістю і безліччю інших почуттів), уміють мотивувати себе і заохочувати інших, адекватно сприймають критику, організовано планують своє життя, уміють долати труднощі, ефективно співпрацюють в команді, зберігають високу працездатність, навіть при напруженому графіку, оптимістичні, мають позитивне мислення. Таким чином, емоційно зріла особистість володіє високим рівнем емоційного інтелекту – вміє розпізнавати власні емоції та керувати ними. Люди з емоційною незрілістю цієї здатності не мають, здебільшого перебувають у негативному емоційному стані, схильні до застрягання в негативних емоціях та не усвідомлюють шляхів виходу з такого стану [3].

Науковці Д.Н. Ісаєв, Н.Ю. Максимова, Дж. Мюррей та ін. визначають емоційну зрілість особистості як новоутворення певного віку, яке володіє такими характеристиками, як здатність керувати своїми емоціями, вміння знайти їм адекватне пояснення та вираження. У той же час ознаками емоційної незрілості можуть виступати підвищена емоційна збудливість, підвищена ігрова мотивація у діяльності, відсутність самоконтролю, імпульсивність, розгальмування, незібраність [1].

Е. Берн у контексті емоційної незрілості охарактеризував інфантильну особистість, пояснивши, що її емоції в своєму розвитку залишилися на рівні дитячого его-стану. Для такої людини характерне блокування емоційних проявів, неможливість усвідомити і виражати емоції, що виникають; відсутність адекватного емоційного реагування на травматичну ситуацію; пригніченість та неусвідомлюваність емоцій. Зазвичай, така людина невпевнена у собі, залежна із заниженою самооцінкою, схильна ототожнювати свої емоційні переживання з емоціями інших людей. Емоційно незрілі особи не здатні переживати критичну або стресову життєву ситуацію як нагальну проблему, у таких випадках «вмикаються» незрілі механізми психологічного захисту (усі невротичні механізми захисту перешкоджають досягненню людиною психічного здоров'я та емоційної зрілості). У складних життєвих умовах емоційно незрілі особистості прагнуть подолати дискомфорт, використовуючи різні форми адиктивної поведінки, схильні створювати ілюзію контролю над ситуацією [1].

В юнацькому віці, від 14–16 років до 17–18 років, емоційна зрілість пов'язана з розвитком емоційного інтелекту, а саме афективно-когнітивного, поведінково-діяльнісного, мотиваційно-рефлексивного компонентів. Важливо досягти розвитку цих компонентів саме в юнацькому віці, що призведе до здатності особистості ідентифікувати емоції, використовувати та розуміти їх, свідомо керувати ними. Також цей період є сензитивним для розвитку систем гендерно-вікових, психофізіологічних, когнітивних, особистісних чинників, структурно-функціональна єдність яких сприяє емоційній та особистісній зрілості.

Емоційна незрілість юнаків може проявлятися як нерозвинена або гіперболізована здатність до співпереживання страждань інших людей, відсутність прихильності, любові, емоційний егоцентризм.

Причинами емоційної незрілості в юнацькому віці можуть виступати: 1) неадекватні методи виховання (заборони, емоційне насилля, токсичність, покарання, психотравмуючий вплив), при яких формується залежність підростаючої особистості від значимих дорослих чи думки інших, неусвідомленість та невміння вибудовувати особисті межі; нерозуміння власних потреб та емоцій; 2) затриманий психічний розвиток у молодшому шкільному віці, при якому різні форми прояву інфантилізму, що зберігається у підлітковому та юнацькому віці (ознаками такого явища є незрілість емоційно-вольової сфери, втомлюваність, відсутність ініціативи і відповідальності, примхливість); 3) випереджаючий розвиток, що проявляється в підлітковому віці та, за несприятливих умов, може проявляти в поведінці юнаків у вигляді поведінкових реакцій, що відрізняються від нормативних реакцій систематичністю, інтенсивністю та наслідком – соціальною дезадаптацією та емоційною незрілістю (відсутність певної лінії поведінки, залежність від ситуації, неорганізованість, нездатність до тривалих вольових зусиль, вибір дій,

які обіцяють швидкий успіх, навіюваність) [4].

Отже емоційно незріла людина в юнацькому віці не здатна до конструктивних відносин між людьми, через невміння приймати інших людей, усвідомлювати власні емоції та керувати ними, розуміти емоції інших людей, нездатність мотивувати себе і заохочувати інших, адекватно сприймати критику, організовано планувати своє життя, долати труднощі. Саме тому важливо усвідомлювати рівень емоційної зрілості, що дає змогу зрозуміти причини виникнення відчуття самотності, перебуваючи у колі близьких людей.

Після усвідомлення концепції власної емоційної незрілості очікування особистості від взаємодії з іншими людьми стають більш реальними; формується прийняття рівня можливих стосунків із ними (замість звичних стратегій ображатися через недостатню чутливість оточення). Причин, чому може не розвиватися емоційно-вольова сфера багато. Зокрема, значний вплив має соціальне оточення: токсичний вплив батьків або значимих дорослих та однолітків, який травмує дитину у ранньому віці. Проте, вчасно усвідомивши наявні емоційні проблеми, молодь в юнацькому віці здатна відновити внутрішню емоційну гармонію. А розуміння емоційної незрілості оточуючих людей звільнить від емоційної самотності, адже з'явиться усвідомлення, що поведінка оточуючих характеризує лише їх нездатність чинити по іншому, а це, в свою чергу, позбавить молодих людей розчарування ними та сумнівів у власних силах і перевагах.

Список використаних джерел

1. Кочарян О. С., Півень М. А. Емоційна зрілість особистості: дослідження феномену. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*. Том 2. Випуск 9. С. 140–144. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvmdups_2012_2_9_29.pdf

2. Кучманич І., Лисогор А. Значущість розвитку особистісної зрілості в процесі професійної підготовки студентів-психологів. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. *Психологічні науки*. № 1 (17), квітень 2017. С. 96–100.

3. Лящ О. П. Психологія розвитку емоційного інтелекту юнаків. URL : https://jhealth.donnu.edu.ua/article/view/7521/7522

4. Навчально-методичні матеріали для курсів підвищення кваліфікації педагогів Житомирщини. Частина ІІІ. Кафедра методики викладання навчальних предметів: навчально-методичний посібник / за ред. І. І. Бойко. Житомир: Полісся, 2016. 160с.

КУЛАКОВ Руслан,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та
педагогічної психології
Рівненського державного
гуманітарного університету

ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Соціально-економічна та політична ситуація, яка існує наразі у суспільстві, потребує від особистості здатності зберігати відчуття задоволення життям та собою, позитивно оцінювати власне існування. Зниження рівня та якості життя населення, фінансова напруженість, політична нестабільність, епідеміологічна ситуація зумовили значний науковий інтерес до проблеми благополуччя особистості як необхідної умови її психологічної безпеки.

На переживання благополуччя / неблагополуччя впливають різні сфери буття людини, в ньому інтегровано багато особливостей ставлення людини до себе і навколишнього світу. Благополуччя особистості складається з багатьох складових: соціальне благополуччя, духовне благополуччя, фізичне благополуччя, матеріальне благополуччя та психологічне благополуччя. Психологічне благополуччя (душевний комфорт) – це злагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги [4].

Загалом проблема психологічного благополуччя характеризує переживання і стани, властиві здоровій особистості. Саме тому поняття «благополуччя» використовується Всесвітньою організацією охорони здоров'я як основний критерій для визначення здоров'я, в якому здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а й стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя.

Питання психологічного здоров'я і благополуччя досить активно досліджували та досліджують зарубіжні та вітчизняні вчені, серед яких Н. Бредберн та Е. Дінер, А. Вотермен, Р. А. Ахмеров, А. В. Вороніна, О. О. Кронік, А. М. Лінч, К. Ріфф, Т. Д. Шевеленков. Якщо відмітити дослідження феномену «психологічне благополуччя і здоров'я» українських вчених сучасності, то можна назвати такі прізвища, як А. В. Авер'янова, І. С. Горбаль, Є. С. Єрмолаєва, Н. В. Каргіна, Ю. І. Кашлюк, О. Г. Коваленко, В. Панкратов, А. Є. Пасніченко, К. О. Санько, Л. З. Сердюк та ін.

Зважаючи на зазначене вище, маємо на меті розкриття змісту феномена психологічне благополуччя, його особливостей і критеріїв.

Аналізуючи наукових досліджень дав змогу простежити тенденцію до об'єднання поглядів на феномен психологічного благополуччя, які в

психологічній літератури умовно поділено на два напрями:-

Гедоністичний підхід – основним критерієм є переживання щастя, задоволеності в житті. До гедоністичних теорій можна віднести вчення Н. Бредбьорна та Е. Дінера, у яких благополуччя описується головним чином у термінах задоволеності – незадоволеності, будується на балансі позитивного та негативного афектів. Різниця між позитивним і негативним афектами є показником психологічного благополуччя та відображає загальне відчуття задоволеності життям [1].

Евдемоністичний підхід – основна ідея підходу у повноті самореалізації людини. Евдемоністичне розуміння даної проблеми будується на тому постулаті, що особистісне зростання – головний та необхідний аспект благополуччя. Такий підхід характерний для поглядів А. Вотермена та О. О. Кроніка [1].

Цікавими є наукові погляди К. Ріфф на феномен «психологічне благополуччя». Пропонуючи власну структуру, вона визначила основні критерії психологічного благополуччя, а саме: самоприйняття; позитивні відносини з оточуючими; автономія, незалежність; управління навколишнім середовищем; мета у житті; особистісне зростання [5]

Отож, згідно з теорією К. Ріфф. власне психологічне благополуччя можна охарактеризувати як інтегральний феномен, який характеризує позитивне функціонування людини, виражається в суб'єктивному відчутті задоволеності власним життям, реалізованості і опосередкований системою відносин особистості з іншими людьми, світом, собою.

У роботах вітчизняних науковців психологічне благополуччя визначається як системна єдність оптимальних психологічних якостей та станів людини: особистісної зрілості, самоактуалізації, гармонії особистості та суб'єктивного благополуччя. Так, К. О. Санько вважає, що почуття психологічного благополуччя визначається як інтегральний психічний феномен, цілісне переживання, що відображає успішність функціонування індивіда соціальному середовищі, що супроводжується сприятливим емоційним фоном, функціональним станом організму та психіки, позитивним самоставленням та довірливим станом до світу [2, с. 44].

Вітчизняна дослідниця Л. З. Сердюк вивчала структуру психологічного благополуччя і зауважила, що психологічне благополуччя особистості є необхідною умовою становлення суб'єкта і є невід'ємною стороною формування мотивації самореалізації особистості [3, с. 132].

Проаналізувавши різні підходи, можна виділити такі основні чинники та складові психологічного благополуччя :

1. Задоволеність життям як інтегральна когнітивно-емоційна оцінка.

2. Функціональний статус – психічний і психофізіологічний стан, тобто відсутність негативних переживань, станів, що мають негативні наслідки для організму і психіки.

3. Ціннісно-мотиваційна сфера як загальна усвідомленість життя, так і індивідуальна система пріоритетів, система координат.

4. Уміння використовувати наявні можливості для досягнення поставлених значущих цілей.

5. Соціальне благополуччя, що передбачає відкритість у взаєминах, соціальну підтримку, відсутність конфліктів.

6. Самооцінка і самоставлення, у тому числі впевненість у власних можливостях, прийняття особистої відповідальності за власне життя, відсутність внутрішнього конфлікту.

7. Самоефективність та досягнення визначених цілей.

Отож, можна зробити висновок, що почуття психологічного благополуччя є інтегральним психічним феноменом, який передбачає успішність функціонування людини в соціумі, що супроводжується позитивним емоційним фоном, функціональним станом організму та психіки, позитивним самоставленням та довірливим ставленням до світу. Психологічне благополуччя є одним із важливих елементів ментально здорової особистості, що здатна продуктивно долати життєві складності та справлятися зі стресами повсякденного життя. Психологічне благополуччя є показником здоров'я, соціально-психологічної адаптації людини і ефективності її функціонування.

Список використаних джерел

1. Бессонова Ю. В. О структуре психологического благополуччя. *Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве:* сб. научных. статтей / состав. Ю. В. Братчикова. Екатеринбург. 2013. С. 30–35.

2. Санько К. Психологічне благополуччя як основа повноцінного та психологічно здорового функціонування особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2016. Серія Психологія. (№ 59). С. 42–45.

3. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, Вип. 17. Київ, 2017. С. 124–133.

4. Bradburn N. The structure of psychological well-being. Chicago : Aldine, 1969. 320 p.

5. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, P. 1069–1081.

КУЛАКОВА Лариса,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри вікової та
педагогічної психології
Рівненського державного
гуманітарного університету

ЖИТТЄВІ ОРІЄНТИРИ ТА ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік – це один із найважливіших періодів життя людини. Адже саме цей період є «джерелом» усього подальшого становлення особистості. Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими [3, с. 175].

Метою нашого повідомлення є аналіз соціально-психологічних детермінант особистісного розвитку сучасних підлітків.

Сьогодні став очевидним той факт, що проблеми підлітків, їх життєвих орієнтирів, моральних цінностей, соціальної поведінки набули суттєвих історичних змін. На процес особистісного становлення дитини неминуче вплинули ті кардинальні зміни, які відбулися у всіх сферах суспільного життя у нашій державі. Тож, закономірно, що відбулася і вагома перебудова загальної спрямованості підлітка.

В чому ж полягає різниця між сучасними підлітками та їх однолітками, скажімо, 1980-1990-х років? У чому вони інші? Звісно ж, найбільший вплив має соціокультурне середовище, яке на сьогодні представлено переважно Інтернетом та телебаченням. Сучасне покоління підлітків − це надзвичайно поінформовані діти, які орієнтуються у багатьох питаннях. Більшості із них притаманний широкий кругозір. Це детерміновано Інтернетом та формуванням єдиного інформаційного простору. Однак ці знання насправді дуже часто є поверховими. Зумовлено це тим, що значна частина підлітків практично зовсім не читають книг. Їм набагато зручніше отримувати необхідну інформацію із швидкісного потоку картинок у гаджетах. Саме тому на сучасному етапі так багато йдеться про так зване «кліпове мислення» у сучасної молоді. Підлітки просто не готові до поглибленого розуміння предметів. Вони хочуть одразу отримати яскраву картинку, коротку інформацію, не вдаючись при цьому до подробиць. Така поверховість мислення стає однією із причин виникнення труднощів у навчанні.

Найбільша різниця між поколінням радянських підлітків та сучасних − в їх відповідальності. Психологи переконані, що нинішні старшокласник часто намагаються перекладати відповідальність за вчинки, події і т.ін. на інших. Це

зумовлено тим, що наразі суспільство не вимагає від дітей особистої відповідальності, максимально сепарує їх від ініціативних дій. Таким чином, можна стверджувати, що сучасні підлітки адекватні суспільству, у якому зростають.

Дуже часто сьогодні психологи говорять про інфантилізацію, яка пов'язана саме з тим, що підлітковий вік зараз не завершується до 17 років із закінченням школи, як це вважалося раніше. Інфантилізм (від лат. infantilis – дитячий) − збереження в психіці й поведінці дорослої людини особливостей, властивих дитячому віку. При нормальному або навіть прискореному фізичному і розумовому розвитку така людина (інфанти) відрізняється незрілістю емоційно-вольової сфери, що проявляється в несамостійності рішень і дій, почутті незахищеності, у заниженій самокритичності, підвищеній вимогливості щодо турботи інших про себе, фантазуванні [2, с. 82].

Основними причинами прояву інфантильності у сучасних дітей, на нашу думку, є такі:

- вседозволеність. Сучасні діти ростуть в епоху стабільності та широкого спектру доступних благ. Мобільні телефони, комп'ютери і різні ґаджети, гарний одяг, різноманітна їжа − все це доступно підлітку наших днів. Багато батьків застали часи дефіциту, бачили інший рівень життя, природно, що вони хочуть дати своїй дитині все найкраще.
- підвищений контроль. Технічний прогрес не стоїть на місці, і у батьків з'явилася маса можливостей контролювати життя своєї дитини.
- гіперопіка. Можна з упевненістю сказати, що більшість батьків занадто сильно опікують своїх дітей. Це може стосуватися і побутових питань, і навчання, й, подекуди, розв'язання певних конфліктних ситуацій [3, с. 176].

Нинішні підлітки з ровесниками найчастіше спілкуються он-лайн. Очевидно, що спілкування залишається для них провідним видом діяльності. Однак змінюється канал налагодження комунікації. Сучасні старшокласники постійно розміщують пости в Instagram, Facebook та листуються у Viber / Telegram. Тоді як радянські підлітки вели особисті щоденники, де описували свої думки, переживання. Це було своєрідною формою самоспостереження. Тож на сучасному етапі говорять про втрату здатності підлітків до рефлексії.

Прагнення до широкого спілкування, яке не може відбуватися в силу безлічі причин в реальності, все більше починає набувати масового характеру в підлітковому віці. Інтернет-середовище не має своїх чітких обмежень. З його допомогою для підлітка кордони спілкування не тільки максимально розширюються, а й практично повністю зникають [1].

Сучасним підліткам також притаманна технічна обізнаність. Вони у багатьох сферах, особливо пов'язаних з технологічними інноваціями, є набагато компетентнішими, ніж їхні батьки, педагоги. Нинішні діти живуть в новому, цифровому світі.

Ще одна риса, що притаманна значній частині сучасних дітей, − це надчутливість. Йдеться про високий рівень вразливості, упевненість у власній

винятковості, нетерпимості до інших думок, окрім власної. Тобто підлітки зараз надзвичайно вразливі, агресивні і з великими життєвими амбіціями.

Заорганізованість – це ще одна суттєва відмінність, що відрізняє сучасних школярів від однолітків попередніх поколінь. Адже розпорядок дня сучасних підлітків надзвичайно регламентований: заповнений гуртками, секціями, заняттями з репетиторами і т.п. І тому у дітей практично не залишається часу на особистісні контакти, живе спілкування, дозвілля, прогулянки і т.д.

З якими ж новими викликами доводиться зустрічатися сучасним підліткам та їх батькам і педагогам?

1. Ціннісна дезорієнтація: невизначеність у питаннях «що таке добре?» і «що таке погано?». Раніше була досить зрозумілою життєва стратегія: добре поводься, будь скромним, але цілеспрямованим, добре вчися – і все у тебе в житті буде добре. Відхиляєшся від цього курсу – нарікай на себе.

2. Професійна невизначеність: нерозуміння дітьми і батьками куди рухається ринкова економіка, яка професія буде престижною, затребуваною та високооплачуваною за кілька років. Батьки не розуміють, у якому напрямку варто рухатися далі. Тому часто намагаються завантажити дитину якомога більшою кількістю додаткових занять, занять із репетиторами і т.д.

3. Ґаджети. Окрім небезпеки залежності, про яку всі говорять, це ще і вільний вхід у віртуальний світ, який нав’язує свої еталони життя, краси, успіху і вносить ще більше невизначеності

4. Кібербулінг, або інтернет-цькування. Цькування в дитячому середовищі, безумовно, існувало завжди, але зараз вони перемістилася в інтернет-простір.

5. Дистанційне навчання. Оскільки весь світ продовжує боротися з пандемією Covid-19, а дистанційне навчання залишається в силі, мільйони дітей не відвідують навчальні заклади, а спілкуються з ровесниками он-лайн [3, с. 159].

В умовах сучасного світу неможливо (та й неправильно) бути позбавленим від цифрових технологій. Вони одночасно можуть як розвивати здібності підлітка, так і деструктурувати. Тому батькам важливо ретельно стежити за поведінковими особливостями своєї дитини. Дослідження проблем сучасних підлітків є особливо актуальним в ситуації серйозних соціальних змін, коли багато цінностей стають руйнівними, коли зникають соціальні структури норм.

Аналізуючи усі потенційні проблеми підлітків, очевидним стає той факт, що максимально захистити дітей від негативного впливу неможливо. Тому єдиним острівцем безпеки, захисту і добра була і є сім’я, атмосфера довіри батьків до дитини і один до одного. Любов і підтримка близьких людей в будь-якій ситуації дають дітям впевненість в тому, що не існує проблем, яких би не можна було вирішити.

Список використаних джерел

1. Жмирко К. Особливості спілкування підлітків за допомогою інтернету.

Молодий вчений. 2015. № 10 (90). С. 133–135.

2. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 328 с.

3. Філософія освітнього простору: монографія за ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ: «Центр учбової літератури», 2021. 400 с.

ЛЯШЕНКО Діана,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
КОЛПАКЧИ Олена,
старша викладачка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА САМОІДЕНТИФІКАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

В культурі кожного суспільства містяться загальноприйняті уявлення про жінку та чоловіка, притаманні їм особистісні якості, соціальні та біологічні ролі, зовнішні характеристики, рід діяльності тощо.

Соціальні ролі та характерні ознаки, яких суспільство очікує від чоловіків та жінок, є гендером, а узагальнені, стійкі та повторювані уявлення про місце та роль кожного гендера в суспільстві, а також про їх особисті якості становлять собою гендерні стереотипи [3, с. 5; 4, с. 42].

За своєю сутністю гендерні стереотипи є механізмом, який забезпечує закріплення та передачу від покоління до покоління гендерних ролей – внутрішніх установок щодо ролі, місця та значення чоловіка й жінки в суспільстві та сім'ї [3, с. 9].

Гендерні ролі є різновидом соціальних ролей та становлять собою сукупність певних соціальних очікувань відносно поведінки іншої людини в процесі взаємодії.

На практиці гендерні стереотипи далеко не завжди відповідають дійсності, оскільки не враховують індивідуальні особливості кожної окремої людини. Проте завдяки, зокрема, соціальному тиску та механізму конформності, особистість може піддаватися їх впливу в процесі власної самоідентифікації з метою уникнення соціальних санкцій і критики чи задля отримання похвали від соціальної групи, яка ці стереотипи підтримує й поширює. Як наслідок особистість може присвоювати собі соціокультурні моделі поведінки, що відповідають її біологічній статі [4, с. 42].

Відповідний статус, жінки чи чоловіка, людина отримує від народження разом з подальшими очікуваннями щодо її поведінки, рис характеру, способів самовираження, інтересів тощо. У подальшому, в процесі виховання, сім'я, освітня система та культурне середовище продовжують формувати у свідомості

людини уявлення про те, яким має бути «справжній чоловік» і якою має бути «справжня жінка», тобто формується гендерна роль особистості [4, с. 117].

Гендерна самоідентифікація – це один з найбільш важливих аспектів ідентичності людини, який полягає у самовизначенні особи як представника будь-якого гендера, самовідчутті себе чоловіком, жінкою чи представником іншої гендерної категорії [4, с. 42].

Варто зазначити, що уявлення щодо гендерної ідентичності є значно ширшими ніж біологічні прояви статі особи. Саме гендерна ідентичність, а не приналежність до чоловічої чи жіночої статі, визначає та вибудовує соціальну поведінку людини на основі її уявлень про себе та про прийнятну ы неприйнятну поведінку в рамках конкретного гендера [5].

Оскільки, наявність гендерних ролей в суспільстві зумовлена його поділом за статевою приналежністю, – такі ролі завжди пов'язані з системою норм та правил, які особа засвоює в процесі формування і на основі яких демонструє свою стать [4, с. 42].

Отже, вживаючи терміни «чоловік», «жінка», окреслюються встановлені уявлення про характерні для них соматичні, психічні і поведінкові якості. Так, від чоловіка очікують емоційної стриманості, конкурентоздатності, рішучості, розвинутого логічного мислення, соціальної активності. Жінка ж навпаки має бути покірною, турботливою, залежною, емоційною. Чоловік повинен бути сфокусований на кар'єрному розвитку, оскільки, його основна функція полягає у фінансовому забезпеченні родини. Обов'язок жінки – дбати про побут, народжувати й виховувати дітей. Відповідно для чоловіків підходить робота на керівних посадах, оскільки для неї необхідними є лідерські якості та проактивна позиція, у той час як жінкам більш підходить обслуговуюча праця, сфера торгівлі, освіти, охорони здоров'я тощо [1, с. 32; 3, с. 6; 4, с. 42].

На практиці, нав'язування чітких ролей може призвести до негативних наслідків. Наприклад, оскільки вважається, що хлопчик, і в подальшому чоловік, повинен бути стриманим, то плакати означає порушувати норму мужності. У результаті у хлопчиків може розвинутись феміфобія, тобто страх перед проявом у себе жіночості [2, с. 23].

Також гендерні стереотипи призводять до різних оцінок однієї події в залежності від статі її учасника. Наприклад, батьки, керуючись стереотипом, що точні науки краще даються хлопчикам, оцінюють здібності сина до математики як вищі в порівнянні зі здібностями дочки, хоча об'єктивно їх успішність однакова. Як наслідок, у дітей може виникнути хибна оцінка власних здібностей [2, с. 23].

Гендерні стереотипи гальмують в людині розвиток якостей, які не відповідають загальноприйнятим уявленням, і навпаки змушують розвивати якості, що протирічать внутрішнім прагненням особи.

Крім того, можливість розвиватися лише в жорстких рамках негативно впливає на самоідентифікацію людини, оскільки, вона не має змоги безпечно досліджувати та формувати свою особистість, а також є обмеженою у виборі інтересів, роду занять залежно від суспільної думки. Що «можна» та «не

можна», яким бути «правильно» та «не правильно» уже давно визначено та закріплено суспільством.

Таким чином, традиційний жорсткий розподіл чоловічих та жіночих ролей може створювати психологічний тиск на людину й відповідно перешкоджати її вільному розвитку та повній самореалізації. Як наслідок це значно ускладнює процес побудови розвиненого, гармонійного та щасливого суспільства, кожен член якого має можливість будувати своє життя, виходячи з внутрішніх переконань, а не нав'язаних зовні правил.

Отже, доцільними є зміни традиційних гендерних стереотипів, шляхом переосмислення усталених ролей чоловіка й жінки. Оскільки, важливим є усвідомлення, що не існує суто чоловічих і жіночих особливостей характеру, стилів поведінки, професій тощо. Важливою є особистість та створення належних умов для її всебічного вільного розвитку без обмежень у вигляді жорстких суспільних установок, які нав'язують як бути «правильною жінкою» чи «правильним чоловіком».

Список використаних джерел

1. Борщ К. К., Ляшко М. М. Гендерні стереотипи як соціальна проблема сучасних жінок. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2017. № 1(40). С. 31 – 34.
2. Еміріл'ясова С. С. Про необхідність руйнування стереотипів: гендерний аспект. *Вісник Запорізького національного університету*. 2009. № 2. С. 21 – 24.
3. Камінська Н. В., Чернявський С. С., Перунова О. С. Засади розуміння гендеру та гендерної рівності : лекція. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2020. 20 с.
4. Щотка О. П. Гендерна психологія : навч. посіб. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2019. 359 с.
5. Я і «воно». Коментарі до тез проти антидискримінаційної експертизи. Нова українська школа. URL: https://nus.org.ua/view/ya-i-vono-komentari-do-tez-proty-antydyskryminatsijnoyi-ekspertyzy/ .

МАЛИХІНА Ольга,
кандидатка психологічних наук, старша викладачка кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету

ҐЕНЕЗА РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ: ДЕТЕРМІНАНТИ ПОБУДОВИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ

Стрімкі зрушення, що відбуваються в Україні, як на соціально-політичному так і на соціально-економічному рівнях зумовлюють суттєві зміни

в сприйнятті світу і самих себе людиною. Ці зрушення актуалізують процес пошуку власної перспективи в житті, що як найкраще відповідало б їхнім особистим рисам, здібностям і ресурсам, та дозволило б у майбутньому зайняти гідне місце в суспільстві. В сучасних умовах, коли процес особистісного та професійного становлення молодої людини, отримання бажаної освіти, а згодом і роботи за фахом, пов'язані зі значними, часто непередбачуваними труднощами, проблема становлення життєвої перспективи у період юнацтва набуває особливо гострої актуальності.

Значний внесок у дослідження проблематики життєвого шляху внесли як зарубіжні (А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг), так і радянські та вітчизняні вчені (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Є. Головаха, О. Кронік, В. Роменець, С. Рубінштейн, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін.). Ґенеза самоповаги розглядалася в дослідженнях С. Герасіної, В. Горбатих, Н. Дятленко, О. Камінської, Л. Кьор, Г. Ліпкіної, Т. Манько, І. Чеснової.

Життєва перспектива є складним психічним утворенням, що виступає образом бажаного, усвідомлюваного та можливого майбутнього й налаштовує життєвий шлях особистості. Життєва перспектива розгортається у двох вимірах – часовому та смисловому. Часовий вимір вміщує життєві цілі та плани особистості та характеризується реалістичністю, визначеністю, диференційованістю, довготривалістю. Смисловий вимір містить особистісні смисли та особистісні цінності, що визначають здатність особистості здійснювати життєвий вибір. Гармонійний взаємозв'язок часового та смислового вимірів життєвої перспективи забезпечує становлення життєвого шляху особистості як образу усвідомленого майбутнього, обумовленого набутим життєвим досвідом, що є актуальним для неї в теперішньому. Проектування кожною особистістю свого життєвого шляху та управління ним передбачає побудову стратегій самоздійснення, що неможливо без сформованої самоповаги.

Формування самоповаги починається з раннього віку, коли дитина не усвідомлює себе окремо від інших, і її ставлення до себе формується через ставлення дорослих та розвивається на всіх етапах онтогенезу. Зокрема, дослідники (О. Дерябін, С. Ставицька) звертають увагу, що саме з раннього віку необхідно дбати про самоповагу, пояснюючи це слабкою структурованістю та високою пластичністю образу-Я в цей віковий період.

Спочатку дитина, на думку К. Роджерса, почувається улюбленою чи знехтуваною, і лише потім набуває здатності та засобів когнітивного самопізнання, тобто відчуття «який я» складається раніше, ніж «хто я» [4]. Науковці наголошують (Л. Божович, П.Саловей), що адекватність самооцінки й самоповаги в ранньому дитинстві залежить від поведінки батьків та їхніх виховних установок. Самоповага в дітей дошкільного віку як властивість особистості, що характеризується відносно стійким емоційно забарвленим ставленням до себе й акумулює узагальнені переживання власної «цінності» в

очах значущих людей, усвідомлення власних чеснот, розглядається в дослідженнях Н. Дятленко О. Кононко, С. Тищенко.

Самоповага дошкільника має діяльнісну опосередкованість і є наслідком трансформації та інтеграції зовнішніх впливів та внутрішньої активності індивіда. До зовнішніх впливів належать предметно-практична діяльність і спілкування. При цьому предметно-практична діяльність не має бути примусовою, вона повинна приносити дитині задоволення та сприйматися нею як суб'єктивно значуща.

Внутрішніми передумовами самоповаги як інтегрованої та узагальненої характеристики особистості в молодшому шкільному віці виступають такі особливості: прагнення до постійного поновлення позитивних переживань, здатність до узагальнення переживань щодо «Я», функціонування елементарної рефлексії, відокремлення часткової самооцінки від загальної. На думку науковців (Н. Дятленко, Г. Ліпкіна, Р. Шакуров, Е. Шорохова, Е. Еріксон), молодший шкільний вік потрібно розглядати як період, коли можуть сформуватися почуття гідності чи комплекс неповноцінності, а самоповага учня взаємопов'язана з його шкільними результатами.

Рівень самоповаги й фактори, від яких вона залежить, із віком змінюються. У дошкільному й молодшому шкільному віці розвиток самоповаги спирається на оцінку дитини дорослими, характер її спілкування з ними та успішність у діяльності.

У підлітковому віці, на думку науковців (Т. Манько, І. Чеснова), самоповага розвивається гетерохронно. Цей процес більш виражений за параметром оцінного, ніж емоційного самоставлення. Повага підлітком себе як особистості стає менш залежною від батьківських оцінок. Основи її формування починають переміщуватися зі сфери взаємин із батьками у сферу контактів з однолітками, сферу успішності власної діяльності й оволодіння власною поведінкою, тоді як емоційне благополуччя в сім'ї продовжує впливати на характер його емоційного ставлення до себе. Іншим детермінуючим критерієм є успішність у навчанні. Учителі й батьки часто за будь-яку ціну намагаються «замкнути» самоповагу дитини на навчальній успішності, не беручи до уваги її досягнень в інших сферах діяльності, тим самим надаючи її життєвим цілям і самосвідомості небезпечну однобічність, яка в разі невдачі в навчанні може обернутися довгостроковим відчуттям особистої неповноцінності, потенційно небезпечною психопатологією. Зазначені критерії зберігаються й на наступних вікових етапах.

Юнацький вік дослідники (К. Абульханова, Б. Ананьев, С. Братченко, І. Кон, Г. Олпорт, О. Попова) характеризують як період, що становить початкову ланку в ланцюзі зрілого віку, для якого властиві найвищий ступінь активності й гармонійне поєднання інтелектуальної та емоційної зрілості. Ці особливості дозволяють ставитися до юнака як до суб'єкта, що вступив у життєвий період активного розвитку й формування структур самоставлення.

На думку Л. Просандєєвої, у юнацькому віці відбувається нове осмислення ціннісного «Я», «здійснюється нарощування й розширення автономності особистості, переоцінка привабливості, з'являється духовне самосприйняття, відбувається пошук сенсу життя, узгодження переживань, зокрема зростання інтелектуальних можливостей» [3].

Співвідносячи закономірності розвитку самоповаги в онтогенезі, варто зазначити, що становлення самоповаги студента зумовлене особливостями всього попереднього процесу формування особистості.

За твердженням Б. Ананьєва [1], студентський вік є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Саме тут відбувається становлення молодої людини як особистості, коли вона, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації, уподібнення іншим людям, засвоїла від них соціально значущі властивості особистості: здатність до співпереживання й активного морального ставлення до людей, до себе й природи; здатність до засвоєння конвенціональних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві тощо.

Отже, студентський вік є активним періодом життя для вироблення й актуалізації провідних складових емоційно-ціннісного самоставлення. Відчуваючи себе здатною на соціально значущі дії, уявляючи собі мету та шляхи її досягнення, власні майбутні дії, особистість, досягнувши мети, змінюється. У зв'язку з цим аспект самоповаги завжди знаходиться в динамічному балансі [2].

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психологические проблемы человекознания : Избранные психологические труды / под ред. Бодалева А. А. Москва : Издательство Московского психологосоциального института ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2005. 432 с. (Серия "Психология России").

2. Малихіна О. А. Психологічні характеристики самоповаги особистості. *Збірник наукових праць Запорізького національного університету (Проблеми сучасної психології).* Запоріжжя : ЗНУ, 2015. № 1 (7). С. 154–160.

3. Просандєєва Л. Є. Психолого-педагогічні умови становлення автономності особистості. *Актуальні проблеми психології.* 2015. Т. 7, Вип.38. С 396-407.

4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.

ПАРАПАНОВА Валерія,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
КОЛПАКЧИ Олена,
старша викладачка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність роботи. У 21 столітті вже не потрібно доводити, що міжособистісне спілкування – необхідна умова життя людей, без нього неможливе повноцінне формування у людини жодної психічної функції або психічного процесу, жодного блоку психічних властивостей та особистості в цілому.

Розвитку теорії взаємовідносин присвячені чисельні наукові дослідження, в яких означена проблема розглядається з різних точок зору. Фундаментальне значення у цьому сенсі мають праці Г. Абрамової, Б. Ананьєва, В. Бєхтєрєва, М. Денисової, М. Касаткіна, О. Лазурського, Дж. Морено В. Мясищева, М. Фігуріна, М. Щелованова, в яких висвітлені загальна характеристика, структура і функції міжособистісних стосунків.

Міжособистісні відносини виникають і складаються на основі певних почуттів, що з'являються у людей по відношенню один до одного. Емоції і почуття виконують регулюючу функцію у взаємодії між людьми завдяки тому, що постають як норма поведінки, як готовність діяти певним чином по відношенню до тих чи інших людей.

Фундаментальна та практична значущість взаємовідносин в юнацькому віці є вкрай актуальною проблемою в сучасному соціумі, так як саме відносини відіграють провідну роль у формуванні особистості молодих людей. Цій темі присвячена велика кількість теоретичних і експериментальних досліджень, як в нашій країні (Н.П. Анікєєва, М.С. Бондаренко, Г.В. Глущенко, М.С. Каган, Я.Л. Коломінський, І.С. Кон, К.С. Лисецький, М.М. Обозова), так і за кордоном М. Нофман, Р. Зельман, Е. Штауб.

Актуальність проблеми міжособистісних відносин в юнацькому віці також полягає в тому, що саме в цьому віці визначаються особливості взаємин особистості з оточуючими, які впливають на її формування та розвиток, а також на розвиток індивідуальності; в діях особистості формується сукупність норм, правил і форм поведінки, особистість займає своє місце в суспільстві.

Ступінь досліджуваності проблеми. Сьогодні існує велика кількість психологічних досліджень, присвячених різним аспектам проблеми

міжособистісних відносин. В основі розробок вітчизняних психологів лежать ідеї Б.Г. Ананьєва і В.М. Мясищева про природу міжособистісної взаємодії, в якій можна виділити три складові: пізнання людьми один одного, ставлення один до одного у вигляді емоційного відгуку і звернення людини з людиною в процесі спілкування.

Розробку та експериментальне вирішення проблем міжособистісного спілкування на стику філософії та загальної психології проводив Б.Ф. Ломов [4], в області загальної та соціальної психології Г.М. Андреєва [1] і А.В. Петровський, загальної психології, психолінгвістики - О.М. Леонтьєв [3], соціальної та диференціальної психології - О.О. Бодалев [2], В.А. Кан-Калик.

В.Н. Мясищев розглядав спілкування як процес взаємодії конкретних індивідів, які певним чином впливають один на одного. У своїх роботах він проаналізував вплив умов, які можуть сприяти або перешкоджати міжособистісній взаємодії, а також роль спілкування в розвитку особистості [5].

У дослідженнях О.О. Бодалева [2] розглядається міжособистісне спілкування, яке відбувається в процесі спільної діяльності і є її засобом. Відзначається, що в процесі офіційно-ділового спілкування присутні всі компоненти міжособистісного спілкування, але вони набувають характеру найважливішого чинника ефективності професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури з психології допоміг визначити, що міжособистісні відносини – це взаємозв'язки людей, які об'єктивно проявляються і відображаються в змісті і спрямованості реальної їх взаємодії і спілкуванні і породжують суб'єктивне бачення своєї позиції і положення інших, що, в свою чергу, «задає» певний характер міжособистісних взаємозв'язків, перш за все в рамках спільної діяльності.

Мета роботи: проаналізувати та розглянути методи діагностики сфери міжособистісних стосунків в юнацькому віці.

Сутність дослідження. Для діагностики міжособистісних стосунків юнаків, ми обрали такі методики: методика міжособистісних відносин Т.Лірі; методика суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин С. Духовноського; соціометрія Дж. Морено.

Методика міжособистісних відносин Т. Лірі призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе і ідеальне "Я", а також для вивчення взаємин у малих групах. З її допомогою виявляється переважаючий тип відносин до людей в самооцінці та взаємооцінці. При цьому виділяється два фактори: "домінування-підпорядкування" та "дружелюбність-агресивність (ворожість)". Саме ці чинники визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття. Вибір даної методики пов'язаний з тим, що використовуючи її в нашому дослідженні ми можемо виявити переважаючі типи відносин в групі і тим, що дана методика широко застосовується в дослідженні міжособистісних взаємовідносин в студентських колективах.

Методика "Суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин" С. Духновський призначена для визначення характеристик дисгармонії

міжособистісних відносин за допомогою самооцінок обстежуваних. За допомогою цього опитувальника, ми можемо виміряти таку характеристику, як дисгармонія міжособистісних відносин в групі. Індикаторами дисгармонії виступають напруженість, відчуженість, конфліктність і агресивність між суб'єктами відносин. Методика може проводитися як в груповому, так і в індивідуальному варіантах.

Соціометрична техніка, розроблена Дж. Морено, застосовується для діагностики міжособистісних та міжгрупових відносин з метою їх зміни, поліпшення та вдосконалення. За допомогою соціометрії можна вивчати типологію соціальної поведінки людей в умовах групової діяльності, судити про соціально-психологічну сумісність членів конкретних груп.

Використання соціометрії дозволяє проводити вимір авторитету формального та неформального лідерів для перегрупування людей у командах так, щоб знизити напруженість у колективі, що виникає через взаємну ворожість деяких членів групи. Соціометрична методика проводиться груповим методом, її проведення не потребує великих тимчасових витрат (до 15 хв.). Вона дуже корисна у прикладних дослідженнях, особливо у роботах щодо вдосконалення відносин у колективі.

За допомогою комплексу цих методик, ми можемо ефективно продіагностувати мотиваційну сферу.

Основні висновки. Проаналізовано теоретико-методологічні засади вивчення проблеми міжособистісних стосунків в психології. І можна запевнити точно, що міжособистісні відносини мають складну структуру, вони пронизують різні рівні організації особистості. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з теми дослідження показав, що основними завданнями (потребами) в міжособистісній сфері юнаків і дівчат є: надбання емоційної автономності від дорослих; розширення сфери спілкування; бажання бути визнаним і прийнятим в референтних групах; освоєння моделей відносин з протилежною статтю. Визначено, що оптимальні міжособистісні стосунки є запорукою повноцінного формування у людини психічних процесів, психічних властивостей і функцій, а також розвитку особистості в цілому. Важливим є проведення командоутворюючих заходів, які спрямовані на виникнення згуртованого колективу, в якому дії кожного учасника доповнюють і підсилюють продуктивність іншого.

Список використаної літератури

1. Андреєва Г.М. Общение и межличностное отношение. Москва, 2003. С. 75–109.
2. Бодалев О.О. Восприятие и понимание человека человеком. Москва, 1982. 200с.
3. Леонтьев О.М. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.
4. Ломов Б.Ф., Лаптев В.В., Шепель В.М., Шорин В.Г. Правовые и

социально-психологические аспекты управления. Москва : Знание, 1972. 320 с.

5. Мясищев В.М. Психология отношений. Воронеж : МОДЭК, 1995. 356 с.

6. Павелків Р.В. Вікова психологія. Київ: Кондор-Видавництво, 2015. 469 с.

7. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

РАДІОНОВА Марина,
завідувачка навчальної психолого-консультативної лабораторії Бердянського державного педагогічного університету

РОЛЬ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Практичний психолог – це фахівець, що працює в системі «людина-людина», безперервно перебуває у динамічному міжособистісному спілкуванні й проявляє багатофункціональність заради ефективності власної діяльності. Разом з тим, такий темп роботи потребує від фахівця великої гнучкості та енергійності, що є досить виснажливим процесом. Тому, практикуючому психологу, як і кожній особистості, що цінує та поважає себе, важливо турбуватися про власне психічне здоров'я, гармонійний емоційний стан та своєчасне наповнення ресурсами. Саме ці аспекти є базисом саморегуляції особистості, яка допомагає визначати власне емоційне ставлення до ситуації, керувати власним емоційним станом та, докладаючи вольових зусиль, здійснювати якісну професійну діяльність незалежно від зовнішніх обставин.

Поняття саморегуляції розглядається у контексті гуманістичного підходу, де особистість розглядається з позиції свободи, активності, здатності до самовдосконалення та саморозвитку (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл та інші). Серед сучасних дослідників питаннями саморегуляції займаються М.Й. Боришевським, В.О. Іванниковим, О.О. Конопкіним, Ю.О. Мирославським, В.І. Моросановою, Г.С. Никифоровою, О.К. Осницьким, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.І. Пов'якель, М.В. Гриців. Автори вказують, що розвиток саморегуляції залежить від від індивідуальних особливостей особистості, її характеру, мислення, темпераменту та багатьох інших характеристик [3].

Згідно досліджень деяких вчених, люди з розвиненою саморегуляцією досягають більшого успіху в роботі, навчанні, суспільному житті; вони є більш психологічно благополучними і менш схильними до адикцій, правопорушень та інших проблем (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Ж.П. Вірна, Л.Г. Дика, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Л.А. Мойсеєнко, О.О. Прохоров, О.П. Саннікова, О.О. Сергієнко, О.Я. Чебикін, R. Baumeister, A. Boone

A. Duckworth, M. Gottfredson, T. Hirschi, W. Mischel, M. Seligman, Y. Shoda, P. Peake, J. Tangney та ін.).

О.П. Коц зазначає, що залежно від визначення змісту саморегуляції та від цілей науковців, увага концентрується навколо різних видів цього процесу: сенсомоторна (П.А. Жоров, О.О. Конопкін, В.Е. Чудновський), стильова (Є.М. Коноз, В.І. Морсанова, Р.Р. Сагієв), вольова (В.А. Іванников, В.К. Калін, В.К. Котрило, В.І. Селіванов), емоційна (І.В. Бринза, Я. Рейковський, О.П. Саннікова О.Я. Чебикін, О.А. Чернікова), моральна (М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, Т.В. Кириченко, П.М. Якобсон), мотиваційна (О.Г. Ксенофонтова, В.І. Степанський, А.А. Файзуллаєв), особистісна (К.О. Абульханова-Славська, Л.Е. Орбан-Лембрик, І.І. Чеснокова), інтелектуальна (В.О. Моляко, О.К. Тихомиров) та ціннісно-смислова саморегуляція (Л.В. Долинська, І.С. Кон, В.Є. Семенов, В.А. Ядов) [4].

В.А. Бондаренко, С.С. Єсімов, М.В. Ковалів зазначають, що у науковій літературі явища психологічної саморегуляції досліджуються на прикладі професійної, навчальної, спортивної і екстремальної діяльності. В разі цього до проблематики психології саморегуляції належать дослідження механізмів і прийомів різних видів регуляції (когнітивної, особистісної, емоційно-вольової) та подолання стресових станів, проблема збереження життєвих ресурсів і аналіз індивідуальних особливостей саморегуляції стану та діяльності, дослідження інших чинників, що впливають на формування та перебіг механізмів регуляції [1].

Серед значимих аспектів проблеми саморегуляції А.М. Килівник та Я.О. Матвієнко називають механізми регуляції різних форм поведінки, регуляторні особливості процесу усвідомлення суб'єктом діяльності власної позиції, взаємозв'язок саморегуляції з предметним світом. Тобто, на думку авторів, сутність досліджуваного явища полягає у регуляції власного Я і її взаємному впливу на все те, що знаходиться поза ним. Тобто присутність саморегуляції забезпечує людині адекватне існування у світі, гармонію з ним і із самою собою [3].

За Макарчук Н.О., особистісна саморегуляція є суто внутрішнім процесом, що забезпечується функціонуванням і станом сформованості пізнавальних процесів, які забезпечують відображення властивостей навколишньої дійсності та внутрішніх особливостей організму; регуляторних процесів, які забезпечують регуляцію поведінки, діяльності та вибірковий і цілеспрямований характер реакцій; інтегративних процесів, які безпосередньо задіяні в усіх психічних процесах [6].

Л.П. Гримак зазначає такі важливі особливості: саморегуляція – це процес впливу на власний фізіологічний і нервово-психічний стан; саморегуляція багато в чому залежить від бажання людини керувати власними емоціями, думками, переживаннями і поведінкою; здатність до саморегуляції не дається від народження, а виробляється за життя, тобто піддається формуванню й вдосконаленню [4].

Таким чином, саморегуляція – це розкриття резервних можливостей людини – тобто розвиток творчого потенціалу особистості. Застосування прийомів саморегуляції припускає активну вольову участь і, як наслідок, є умовою формування сильної, відповідальної особистості. На психологічному рівні саморегуляція являє собою квінтесенцію вроджених та набутих стратегій реагування та готовності до визначеної форми чи способу взаємодії з середовищем.

М.М. Кузнєцова зазначає, що поняття психологічної саморегуляції належить до числа системних, тобто для досягнення цілей саморегуляції суб'єкт може використовувати велику кількість різноманітних психічних процесів, функцій, умінь, інтелектуальних і особистісних ресурсів. Психологічні механізми особистісної саморегуляції включають в себе п'ять елементів: процес, який регулюється; параметри (критерії), яким повинна відповідати саморегуляція; зворотний зв'язок; звірення поточного стану із заданими критеріями, виявлення розбіжностей і дія, що впливає на процес (для ліквідації розбіжності) [5]

Розвиток усвідомленої саморегуляції в професійній діяльності майбутніх практичних психологів пов'язаний з включенням в цей процес нових рівнів функціонування свідомості. Поряд з рефлексією, завдяки якій власна діяльність постає перед суб'єктом в об'єктивованій формі, доступній для аналізу та оцінки, все більш важливу роль починає грати сенсоутворення, яке включає професійну діяльність, її процес і результат в систему індивідуальних особистісних смислів. Механізми саморегулювання в такому контексті ускладнюються: крім параметрів саморегуляції, що задаються соціальними нормативами, з'являються внутрішні, суб'єктивно значущі критерії успішності та нормативності виконуваної професійної діяльності, породжувані ціннісно-смисловою сферою особистості.

На думку М.М. Кузнєцової, одним з найважливіших завдань особистісної саморегуляції є забезпечення гармонії особистості, тобто правильного співвідношення між її потребами та засобами їх задоволення у всіх сферах життя. Виходячи з цього, суть психічної саморегуляції може бути глибоко розкрита за допомогою категорії турботи про себе. У турботі про себе, як і в саморегуляції, зроблений акцент не на стані, а на активних діях (сенсорно-перцептивних, інтелектуальних, моторних, емоційно-вольових), спрямованих на стани, що не задовольняють суб'єкта. Технічну (операційну) сторону турботи про себе складає сукупність практик (умінь і навичок) поводження з собою – психогігієни, медитації, ефективного запам'ятовування, зосередженості, контролю за своєю свідомістю уявою і тому подібне. Відповідно, маючи у своєму арсеналі подібні інструменти та усвідомлюючи їх важливість, майбутній психолог зможе регулювати власний емоційний стан, досягати позитивною динаміки, тим самим сприятиме ефективній та екологічній професійній взаємодії з оточенням [5].

Таким чином, вчені розглядають саморегуляцію як специфічну діяльність

суб'єкта, що має індивідуальну структуру і стиль. За Ю.М. Чемодуровою, індивідуальний стиль саморегуляції у професійній діяльності – це система психотехнологій, спрямованих на розвиток професійної самосвідомості особистості. Високий рівень розвитку саморегуляції дає підставу припускати наявність досить зрілого стану розвитку самосвідомості в цілому. Дослідниця зазначає, що найбільш складні форми саморегуляції виникають на завершальному етапі самоусвідомлення себе як особистості.

Вивчаючи саморегуляцію професійної діяльності практичних психологів, Ю.М. Чемодурова говорить про усвідомлену саморегуляцію, спрямовану на побудову дій та поведінки, що відповідають завданням професійної діяльності, особистісного розвитку, професійного і суб'єктного становлення. Така саморегуляція передбачає свідоме підпорядкування вчинків етичним і професійним вимогам; належне володіння собою, своїми емоціями, почуттями, прагненнями; затримку та усунення негативних проявів настрою і психічних станів; усвідомлення своїх мотивів і адекватне самопізнання в цілому, що передбачає адекватну самооцінку рівня своїх знань, умінь, навичок, здібностей, досягнень особистісного розвитку, суб'єктного і професійного становлення; здійснення завдань професійного, особистісного та суб'єктного самовдосконалення на основі самопізнання.

Таким чином, особистісна саморегуляція суттєво впливає на ефективність професійної діяльності практичного психолога та є основою його особистісного розвитку і професійного становлення. Сам фахівець, як суб'єкт професійної діяльності, є джерелом і регулятором власної активності в постановці та досягненні цілей цієї діяльності. У свою чергу, успішність психологічної діяльності, яка є соціально регламентованою за змістом, визначається ефективністю усвідомленої саморегуляції професіонала [7].

Згідно досліджень М.В. Гринців, психологічні основи саморегуляції містять управління пізнавальними процесами: сприйманням, увагою, уявою, мисленням, пам'яттю, мовленням, а також особистістю: поведінкою, емоціями і діями – реакціями на поточну ситуацію. Реалізація і закріплення згаданих видів саморегуляції, на думку дослідниці, відбувається у вчинках, діях і ставленнях. Проте їх відмінність один від одного виявляється у змісті: у діяльнісній саморегуляції переважає регуляція дій, в особистісній – регуляція ставлень, відносин. Обидва види саморегуляції спираються на особистий досвід людини. Основним предметом особистісної саморегуляції є дії, спрямовані на перетворення ставлень людини до різних видів діяльності, до інших людей, самої себе [2].

Саме тому, у контексті фахової підготовки практичних психологів важливо формувати у них розуміння власних емоцій та механізмів їх регуляції, розвивати емоційний інтелект, що сприятиме отриманню позитивного досвіду особистісної саморегуляції. Зокрема, оволодіння навичками особистісної саморегуляції сприятиме формуванню у майбутніх практичних психологів життєвих та професійних компетентностей: стресостійкості, безумовного

прийняття клієнта, ненасильницького спілкування тощо. Тобто, приділяючи увагу особистісній саморегуляції, ми формуємо у здобувачів вищої освіти особистісну та професійну зрілість, готовність надавати компетентну психологічну допомогу без шкоди власному психічному здоров'ю.

Виходячи з усього вищевказаного, слід зауважити, що саморегуляція – це складний процес, який базується на самосвідомості людини та дає можливість особистості здійснювати самоконтроль діяльності, регуляцію та гармонізацію власного емоційного стану, самовдосконалюватися та досягати успіху в професійній та особистісній сфері. Розвиток особистісної саморегуляції у майбутніх практичних психологів дозволяє ефективно формувати професійні та життєві компетентності, що сприятиме успішній професійній діяльності. Саме тому, перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці та впровадженні освітньої компоненти, яка сприятиме ефективному розвитку особистісної саморегуляції майбутніх практичних психологів.

Список використаних джерел

1. Бондаренко В.А., Єсімов С.С., Ковалів М.В. Психологічна саморегуляція як засіб підвищення ефективності професійної діяльності поліцейських патрульної служби. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* №1. 2017. С. 15–161. URL : https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2017/19.pdf

2. Гринців М.В. Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення : дис…. канд. психол. н. : 19.00.07. Київ, 2016. 262 с.

3. Килівник А.М., Матвієнко Я.О. Психологічні особливості поняття саморегуляції особистості. *Теорія і практика сучасної психології.* № 2, Т. 1. 2019. С. 54–57. URL : http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_1/12.pdf

4. Коц О.П. Поняття психологічної саморегуляції в психолого-педагогічній науці. *Двадцять перша всеукраїнська практично-пізнавальна інтернет-конференція*. URL : https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/51-dvadtsyat-persha-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/489-ponyattya-psikhologichnoji-samoregulyatsiji-v-psikhologo-pedagogichnij-nautsi

5. Кузнєцова М.М. Оптимізм в структурі психічної саморегуляції навчальної діяльності студентів : дис…. канд. психол. н. : 19.00.07. Х. : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. 2018. 356 с.

6. Макарчук Н.О. Психологія особистісної саморегуляції при ментальних порушеннях розвитку. *Проблеми сучасної психології* : Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Випуск 36. 2017. С. 173–184. URL :

http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/157140/156435

7. Чемодурова Ю.М. Розвиток професійної самоорганізації та саморегуляції практичних психологів у системі післядипломної освіти. URL : https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp17/Chemodurova.pdf

СЕЛЕЗНЬОВА Ірина,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
ГОРЕЦЬКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЄ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ ДЕПРЕСИВНІ ПРОЯВИ

Люди похилого віку – це особлива соціально-демографічна група населення, яка має певні соціально-психологічні особливості. Зниження функціональних можливостей організму, хвороби, втрата близьких, професійної діяльності, зміна соціального статусу, призводять до змін настрою, вразливості, емоційної пригніченості, схильності до депресивних станів, які породжують відчуття безсилля, тривоги, самотності, безпорадності й безперспективності, залежності від інших, невпевненості у майбутньому. Статистичні данні стверджують, що майже 13,5% людей похилого віку мають депресивні розлади затяжного перебігу. Згідно з даними епідеміологічних досліджень, 6 млн. мешканців України віком після 65 років страждають на депресію. У більшості осіб похилого віку депресія супроводжує численні супутні соматичні захворювання, погіршуючи їх перебіг, повсякденну активність, стосунки у сім'ї і стан здоров'я в цілому, впливає на якість і тривалість життя людини.

Розкриттям змісту даної проблеми займалися такі вчені: Алімова Р.А., Бібрінг Е., Воронков Р.Л., Гелдер М.Г., Дрейфус Дж., Єфименко У.Л., Крепелін Е., Марута Н.О., Михаленко І.М., Нуллер Ю.Л., Пінчук І.Я., Пужинські С., Пустовойт М.М., Рохліна М.Л., Селігман М., Хаустова О.О., Чередникова О.С., Штернберг Е.Я., Явдак І.О. та інші.

Депресія – це психічний розлад, який характеризується зниженням настрою, гальмуванням інтелектуальної і моторної діяльності, песимістичними оцінками себе та навколишньої дійсності, соматоневрологічними симптомами.

Е.Я. Штернберг і М.Л. Рохліна виділили такі форми депресії похилого віку:

- відносно «прості» (ендогенного типу);
- відносно «прості» тривожні депресії (без вираженого маячення);

• тривожно-маячні «складні»;

• іпохондричні, тривожно-іпохондричні депресії з переважанням соматичної симптоматики;

• органічно забарвлені (плаксиві, в'ялоапатичні);

• сенільно-подібні депресії (дифузно-параноїдні, тужливі);

• інші депресивні синдроми [1].

Депресії в осіб похилого віку розгортаються у три етапи. На першому – ініціальному, який триває 2-4 місяці, переважають реактивна тривога, підвищена психічна стомлюваність, дратівливість, коливання настрою зі схильністю до зниженого афекту. На другому – сталої депресії, яка триває понад 2 роки, відбувається завершення формування хворобливого стану з відповідною втратою зв'язку між проявами депресії і психотравмою в минулому. На цьому етапі приєднуються астенічні прояви, посилюються розумові розлади, депресивні ідеї з виразним віковим відтінком (побоювання зубожіння), знижується рівень соціального функціонування. Для наступного етапу притаманні негативні особистісні зміни у вигляді подальшого зростання тривожності, дисфоричних проявів, звуження кола інтересів, збільшення іпохондричності, посилюються егоцентризм, психастенічні або обсесивні риси [2].

Настрій у людей похилого віку стає нестійким, переважають знижений фон і песимізм. Легко виникають почуття тривоги і страху, посилюється вразливість, образливість у відповідь на звичайні повсякденні взаємини з оточуючими. Будь-які сторонні впливи сприяють виникненню пригніченого настрою, тривожного очікування подальших неприємностей і хвилювань. Як результат накопичення негативних емоцій у літніх людей може виникати стан емоційного дискомфорту, який часто трансформується у тривалі тривожно-фобічні, депресивні й інші стани.

Метою нашого дослідження було виявлення депресивних станів у людей похилого віку. В опитуванні брали участь 18 осіб віком від 60 до 73 років. Дослідження проводилося за методикою «Диференційована діагностика депресивних станів» (В. Зунге – Т.І. Балашової).

Аналіз результатів опитування показав що 38,9% досліджуваних знаходяться в стані легкої депресії ситуативного чи невротичного ґенезу. В них спостерігалося незначне, але чітко виражене зниження настрою. Вони швидко втомлюються без будь-яких причин, відчувають неспокій, роздратованість, тривогу; схильні до самотності, відмовляються від розваг; негативно оцінюють себе й власний життєвий досвід; мають песимістичний погляд на майбутнє, не будують далекоглядних планів, не бачать перспектив у майбутньому. В них діагностується зниження енергії, порушення сну, функцій кишечнику, зміни апетиту, зниження сексуальних потреб, іноді болі у серці, м'язах. Інші 61,1% досліджуваних знаходяться в стані без депресії. Більшість з них вказують на те, що рідко відчувають пригніченість, тугу, розпач. Намагаються бути активними, самостійно приймати рішення; відчувають задоволення від приємних занять,

спілкуватися з іншими; живуть досить повним життям, ставлять досяжні віку цілі, мають надії на краще майбутнє.

Дослідження депресивних станів у людей похилого віку дозволило виявити різний рівень їх прояву. Людям похилого віку властиві депресивні стани, які призводять до уникання активної участі в житті суспільства, відмовлення від задоволень; відчуття порожнечі сьогоденного життя, відсутності сенсу існування, почуття безнадійності, втрати здатності до планування майбутнього. Проте, більшість людей похилого віку радіють життю, відчувають себе корисними, позитивно ставляться до себе та бачать власне майбутнє.

Список використаних джерел

1. Блейхер В.М. Клиника приобретенного слабоумия. Санкт-Питербург. : Питер, 1998. 107 с.

2. Пінчук І.Я., Хаустова О.О. Проблема депресії в аспекті охорони психічного здоров'я осіб похилого віку. *Вестник ассоциации психиатров Украины*. 2013. №3; www.mif-ua.com/archive/article_print/36851

СЕРДЮК Наталія,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ПОШУК ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ МОЛОДДЮ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Життєва перспектива є основою життєбачення особистості, яке відображає цілеспрямоване прогнозування власного майбутнього, моделювання можливих варіантів реалізації життєвого шляху чи життєвих альтернатив. Особливо актуальним це питання стає для молодих людей, що закінчують навчання в закладах вищої освіти.

Взагалі, дослідження життєвого шляху особистості завжди було актуальним для багатьох науковців, зокрема вивчення цієї теми висвітлено в працях: Р. Ануфрієва, Е. Головахи, В. Роменця, Л. Сохань, Т. Яценко, І. Підласа, А. Фурман, В. Ямницького та ін.

Усвідомлення особистістю потреби у плануванні життєвого шляху напряму залежить від життєвих перспектив. На думку М. Кухти, під життєвою перспективою слід вважати систему уявлень людини про можливе майбутнє, не завжди бажане, але нерідко – очікуване з тривогою й побоюванням що розкривають [1]. Юнацький вік є найбільш сензитивним для цього, адже формуються життєві цінності та життєбачення особистості. Цей процес досить складний та суперечливий і для того щоб, розібратись з внутрішніми

хвилюваннями та визначитись з подальшими важливими кроками в майбутньому, студентська молодь досить часто звертається за психологічною допомогою до фахівців.

Ефективним методом в роботі психолога із запитами, що пов'язані з життєвими перспективами може стати арт-терапія, що ґрунтується на використанні художньої творчості. Існує ціла низка фахівців у галузі психології та психотерапії, які вважають, що мистецька творчість благотворно впливає на здоров'я, а терапевтичні техніки та вправи мають діагностичний, корекційний, розвиваючий потенціал і дійсно підвищують якість психологічного впливу.

Серед великого переліку арт-терапевтичних технік нашу увагу привернула техніка «Ваша дорога життя». Саме її використання при наданні психологічної допомоги молоді, що перебуває в пошуку життєвих перспектив, дозволить їм дослідити власне майбутнє та дати відповідь на питання: «Яким буде ваш життєвий шлях, якщо дотримуватися існуючого на цей момент стилю життя?» Під час проведення цієї техніки, психолог дає клієнтові шаблон із зображенням острову (рис. 1) та пропонується наступна інструкція: «Ви бачите перед собою зображення поверхні якогось материка. Зверніть увагу на річки, острівці, ліси. Тут є і болото, і навіть височини. Ваше завдання – прокласти дорогу через весь материк, це по-перше. А по-друге, вам потрібно буде дати назву всім річкам, лісам, острівцям, мисам та затокам. Надайте карті завершений вигляд».

Рис. 1

При виконанні техніки психолог спостерігає за тим, що в першу чергу починає зображати клієнт, які кольори використовує, які назви дає різним частинам малюнку тощо. Щоб спостереження мало цілеспрямований характер психолог можу опиратись на наступну інтерпретацію зображень. У першу чергу він повинен звернути увагу на ті назви, які клієнт дав острівцям, лісам, річкам та всьому тому, що зображено на карті. Якщо він обрав гарні назви (мис вічної надії, острів небес, що плачуть і т.д.), то це говорить про його бажання наповнити своє життя змістом, знайти своє місце, зрозуміти своє призначення. Він не уявляєте собі життя без надії, без віри у світле завтра. Якщо ж навпаки клієнт дав всім річкам і островам реально існуючі назви (річка Дніпро, острів Кіпр і т. д.), то це говорить про його обережність і готовність йти в житті шляхом, який вкажуть інші. Він живете так, ніби виконуєте чийсь завіт: йдете стопами батьків, втілюєте в життя якусь глобальну ідею або дотримуєтеся поради старшого товариша.

Особливої уваги також заслуговує дорога, що прокладає клієнт через

запропонований острів. Якщо дорога проходить по самому краю материка, старанно огинаючи всі перешкоди, то це говорить про те, що він оптиміст, вірить у свій успіх і не хочете навіть думати про можливі перешкоди. Якщо дорога йде вздовж річок, то це означає, що він життєрадісний, його життя сповнене цікавих пригод, він вірить в те, що у його попереду дуже багато незвичайних подій. Якщо його дорога проходить наскрізь весь острів, не огинаючи небезпечні та важкопрохідні місця, то це говорить про його силу, цілеспрямованість та рішучість, він ніколи не спасуєте перед небезпекою, не побіжить від неї. Це не означає, що йому не хотілося б легкої дороги та приємного шляху, але він за вдачею боєць, він не можете допустити і думки про можливий відступ [2].

По завершенню роботи клієнтові пропонується розповісти про свій острів. Також проводиться бесіда під час якої психолог допомагає йому усвідомити перспективи власного життя, розставити життєві пріоритети, побудувати плани на майбутнє.

Впровадження запропонованої техніки та багатьох інших арт-терапевтичних технік буде ефективним та дієвим при роботі із запити, що стосуються пов’язані з життєвими перспективами, як молодих, так і дорослих людей. Вони дозволять психологу професійного, екологічно та результативно організувати консультативну та психокорекційну роботу щодо пошуку життєвих перспектив з клієнтами різних вікових груп.

Список використаних джерел

1. Кухта М. П. Життєві перспективи: поняття, структура, функції та види. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2016. Вип. 69–70. С. 57–66.
2. Проективные методики.Тесты в картинках: Ваша дорога жизни. Хозяин своей судьбы. Режим достуру: https://psycabi.net/testy/393-proektivnye-metodiki-testy-v-kartinkakh-vasha-doroga-zhizni-khozyain-svoej-sudby

СКЛЯР Олександр,
викладач кафедри тактичної
та спеціальної фізичної
підготовки факультету №3
Харківського національного
університету внутрішніх справ,
капітан поліції

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СЛІДЧОГО ОРГАНІВ ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Зміст поняття «професійне становлення особистості» розглядали вчені

різних наук з позицій різних наукових підходів:

- педагогічного (Є. Головаха, Н. Ничкало, В. Сидоренко, В. Радул, В. Слободчиков, В. Ягупов, Г. Яворська та ін.);
- психологічного (В. Бодров, Є. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, А. Маркова, М. Пряжніков, В. Шадріков та ін.);
- акмеологічного (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Лапшина та ін.).

На підставі аналізу досліджень вказаних вчених було встановлено, що поняття «професійне становлення особистості» відображає трансформацію особистості в процесі просування у професійному просторі, з метою досягнення високого рівня професіоналізму.

Під професійним становленням фахівця, на думку Є. Зеєра, слід розуміти процес прогресивної зміни його особистості в наслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самоздійснення. Це достатньо складний, тривалий, мобільний, багатоплановий і часом суперечливий процесом. Це форма розвитку особистості.

Професійне становлення – це «формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини» [1, с. 30].

Із педагогічної точки зору професійне становлення особистості – це процес її входження у професійну діяльність, у ході якого відбувається привласнення певної ролі, формування професійної позиції й визначення шляхів самореалізації у подальшій діяльності [2].

У контексті розгляду професійного становлення слідчого органів досудового розслідування Національної поліції України як чинника, що впливає на його професійну компетентність, вважаємо доцільним саме таке розуміння поняття «професійне становлення» слідчого як фахівця. Тому вважаємо, що дослідження процесу професійного становлення особистості слідчого доцільно розглядати з урахуванням таких чинників:

- дослідження професійного середовища, в межах якого здійснюється професійна діяльність та відбувається становлення особистості слідчого. Професійне середовище розуміємо як сукупність (точніше систему) об’єктів і відносин, що виникають у результаті здійснення професійної діяльності; це сукупність предметних та соціальних умов праці. Рух особистості у професійному просторі визначається трьома факторами: віковими змінами, що зумовлюють періодизацію розвитку особистості; системою безперервної освіти; провідною професійно орієнтованою діяльністю;
- виокремлення базових психологічних характеристик (професійно важливих якостей), що впливають на професійне становлення розкривають його сутність: аналізу змісту процесу формування психологічної системи діяльності; виокремлення суттєвих ознак підготовки та діяльності фахівця; розгляд процесу

професійного становлення слідчого в хронологічному контексті;

- дослідження професіоналізму як результату професійного становлення та розвитку, що забезпечує професійну ідентичність особистості працівників слідчих підрозділів та забезпечує розвиток його професійної компетентності.

Задля розуміння процесу професійного становлення слідчого як фахівця органів досудового розслідування доцільно розглянути сутність його професійної діяльності.

Слідчий – це службова особа органу Національної поліції України, уповноважена в межах компетенції, передбаченої Кримінальним процесуальним Кодексом України (КПК), здійснювати досудове розслідування кримінальних правопорушень [4].

Відповідно до законодавства та інших нормативно-правових актів, слідчий органів Національної поліції у процесі службової діяльності виконує наступні *завдання:* захист особи, суспільства та держави від кримінальних правопорушень; охорону прав, свобод та законних інтересів учасників кримінального провадження; забезпечення швидкого, повного та неупередженого розслідування і супроводження кримінального провадження в процесі його судового розгляду з тим, щоб кожний, хто вчинив кримінальне правопорушення, був притягнутий до відповідальності в міру своєї вини, жоден невинуватий не був обвинувачений або засуджений, жодна особа не була піддана необґрунтованому процесуальному примусу і щоб до кожного учасника кримінального провадження була застосована належна правова процедура; забезпечення відшкодування фізичним і юридичним особам шкоди, заподіяної кримінальними правопорушеннями; виявлення причин і умов, які сприяють учиненню кримінальних правопорушень, і вжиття через відповідні органи заходів щодо їх усунення; повне і неупереджене вивчення обставин кримінального провадження, виявлення як тих обставин, що викривають, так і тих, що виправдовують підозрюваного, обвинуваченого, а також обставин, що пом’якшують чи обтяжують покарання, надання їм належної правової оцінки та забезпечення прийняття законних і неупереджених процесуальних рішень; аналіз слідчої практики, організації і результатів діяльності слідчих, унесення на основі цього в установленому порядку пропозицій щодо підвищення ефективності функціонування органів досудового розслідування, забезпечення правопорядку, посилення боротьби зі злочинністю, інформування населення із зазначених питань; вивчення практики застосування слідчими норм права і розроблення пропозицій щодо вдосконалення законодавства України [4].

Діяльності слідчого властива самостійність та незалежність, всі рішення про спрямування досудового розслідування і проведення слідчих (розшукових) дій та негласних слідчих (розшукових) дій слідчий приймає самостійно, за винятком випадків, коли законом передбачено одержання згоди прокурора або рішення (дозволу) слідчого судді, суду чи погодження керівника органу досудового розслідування.

Відповідно до положень Закону України «Про Національну поліцію»

Слідчий повинен провадити професійну діяльність на принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини, законності, відкритості та прозорості, політичної нейтральності [3].

Для вирішення вказаних завдань слідчі застосовують в передбаченому законом порядку такі *методи*, як бесіда, спостереження, опитування громадян, психологічний вплив, дослідження предметів і документів, ідентифікація особистості, обстеження приміщень, будівель, ділянок місцевості і транспортних засобів тощо.

Діяльність слідчого є складною соціальною відкритою системою, включена в більш широкий контекст правової системи суспільства, вирішує поставлені державою завдання правосуддя, особистої та публічної безпеки, боротьби зі злочинністю. Враховуючи це, слідча діяльність переважно належить до групи професій типу «людина – людина», зміст якої визначається чинними законодавчими та іншими нормативно-правовими актами.

Професійна діяльність слідчого пов'язані з інтенсивним спілкуванням із значною кількістю людей. Комунікативний аспект у цій діяльності є домінуючим, оскільки спілкування з різними категоріями громадян є одним з основних шляхів отримання інформації.

Узагальнення змісту, характеру, методів діяльності слідчих дозволяє визначити *основні її характеристики*, які вирізняють її серед інших видів професійної діяльності. До них належать: 1) пізнавальна діяльність – пошук, сприйняття, аналіз та узагальнення інформації, за допомогою якої встановлюється істинне знання щодо конкретного кримінального провадження; 2) конструктивна діяльність – відбір та композиція зібраного доказового матеріалу (відновлення події злочину за матеріальними та ідеальними слідами) і планування розслідування (планування змісту майбутньої діяльності, тобто визначення предмета та заходів розслідування; планування організації перевірки версій; планування системи та послідовності власних дій; планування системи та послідовності дій інших учасників процесу розслідування); 3) комунікативна діяльність – процес встановлення та підтримання психологічного контакту з різними категоріями учасників процесу розслідування, а також здійснення на них психологічного впливу з метою отримання необхідної інформації про подію злочину; г) організаційна діяльність – реалізація системи слідчих (розшукових) дій для отримання доказової інформації; координація зусиль працівників інших підрозділів поліції, які беруть участь у процесі розслідування злочину; формування технічної та психологічної готовності до виїзду слідчо-оперативної групи при проведенні окремих слідчих дій; 4) профілактична діяльність – виявлення причин та умов, що призводять до зростання злочинності; здійснення психологічного впливу на різні категорії учасників розслідування з метою корекції їх небажаної позиції чи поведінки; 5) посвідчувальна діяльність – надання всій одержаній інформації спеціальних, передбачених законом форм (протокол, постанова тощо) [4].

Вказані характеристики професійної діяльності слідчого значною мірою впливають на процес його професійного становлення, а також їх необхідно враховувати при підготовці цих фахівців у ЗВО зі специфічними умовами навчання, що сприятиме формуванню їхньої професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие. Москва : Academia, 2007. 238 с.

2. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. О., 2009. 20 с.

3. Про Національну поліцію України : Закон України від 2 липня 2015 р. № 580-VIII. *Відомості Верховної Ради.* 2015. № 40-41. Ст. 379.

4. Професіограми за основними видами поліцейської діяльності (слідчого, оперуповноваженого карного розшуку (кримінальної поліції), дільничного офіцера поліції) : науковий довідник. Ч. 1. Київ : ДНДІ МВС України, 2018. 108 с.

СТУЛІКА Олена,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету

ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНИЙ АКТИВІЗМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МАСОВИХ НАСТРОЇВ

Політичні події 2014 року в Україні стали передумовою кристалізації та закріплення переліку соціально-психологічних феноменів в суспільно-політичному житті, таких як громадсько-політичний активізм і волонтерський рух. На думку значної кількості дослідників, громадський активізм є тим фактором, що формує масові настрої. Соціально-психологічний клімат виявляється у певному стані групової психіки, якість якого є важливою умовою функціонування колективу та детермінатою не тільки ефективності групової діяльності, але й розвитку окремої особистості. Водночас, на його формування впливає система різномасштабних факторів макро- та мікросередовища: від загальнодержавних до внутрішньо організаційних і особистісних [3]. Показовим критерієм позитивного соціально-психологічного клімату виявляється система міжособистісних зав’язків, а саме, її якісні особливості. У свою чергу, якість взаємодії учасників визначається здебільшого їх

індивідуальними характеристиками: установками, відношенням до себе і дійсності, рівнем розвитку соціальних навичок.

Водночас, неминучою умовою соціальної взаємодії є конфлікт як зіткнення протиборчих інтересів, витоками чого може виступати конкуренція, несумісність позицій або апріорний інстинкт боротьби. Та попри це функціональність або дисфункціональність конфліктів детерміновано системою об'єктивних і суб'єктивних чинників, з яких остання група пов'язана з індивідуальним вибором особистості або її тяжінням до певної стратегії поведінки в конфліктній ситуації [4].

Активізм історично сформувався як протидія небажаними суспільним, політичним або економічним явищам, і на сьогодні в перелік його функцій входить виконання значної кількості суспільно-корисних задач. Та водночас прояви громадсько-політичного активізму можуть зазнавати як конструктивних, так і руйнівних форм, що залежить не тільки від ситуативних факторів, але й від якостей, мотивів, освіти, рівня політичної культури учасників політично-активістської практики [1].

У свою чергу громада як об'єднана спільнота визнана важливим суб'єктом громадянського демократичного суспільства та політичної практики, що набула певної сили на тлі реформи децентралізації влади. Та вимогою ефективності громадського функціонування за досвідом розвинених демократичних країн виявляється розбудова конструктивних горизонтальних зав'язків, в чому не останню роль грають установки та навички учасників громадсько-політичного процесу [4].

Тож, ми припустили, що схильність до певної стратегії поведінки представників громадсько активного населення в конфліктних ситуаціях має кореляційний зв'язок з рівнем їх стриманості і розвитком асертивних навичок. Для перевірки гіпотези було проведено емпіричне дослідження, для реалізації мети якого було використані: методика діагностики особливостей реагування в конфліктній ситуації К.Д. Томаса, методика «агресивна поведінка» Є.П. Ільїна і П.А. Ковальова, тест асертивності В. Каппоні і Т. Новака.

В результаті було визначено, що загалом переважна більшість досліджуваної групи в ситуації конфлікту виявляє схильність до стратегій суперництва та компромісу, на другому місці опинилась малоефективна стратегія уникнення, на третьому – співпраця. Стратегія пристосування виявилась непопулярною серед представників громадсько-політичного активізму. Та групові тенденції висвітлили дещо іншу картину. Більш за все в ситуації конфлікту група тяжіє до компромісу, альтернативною стратегією виявилась співпраця, за нею – уникнення, суперництво і пристосування.

Також було з'ясовано, що представникам громадсько-політичного руху більше за все притаманні прояви прямої вербальної агресії. Та здебільшого їх прояви коливаються в межах норми. За загальним показником у 15%

опитуваних діагностовано високий рівень агресивних поведінкових проявів, у переважної більшості (65%) загальний показник поведінкової агресивності коливається в межах норми, у 20% виявлено високий рівень стриманості.

З загальним показником розвитку асертивних навичок, лише 35% досліджуваних продемонстрували показники на високому рівні. Ще у 30% цей показник коливається у межах середнього. У 35% діагностовано низький рівень опанування навичками асертивної поведінки. Найкращі результати було отримано за шкалою «автономність і незалежність, найгірші результати досліджувані отримали за шкалою «рішучість». За шкалою «соціальна бажаність, чесність, правдивість» 75% отримали високий результат, а 25% продемонстрували ознаки низького рівня розвитку соціального інтелекту.

В результаті аналізу отриманих даних також було підтверджено, що схильність до певної стратегії поведінки представників громадсько-політичного руху знаходяться у взаємозв'язку з їх схильністю до агресії та рівнем розвитку асертивних навичок.

Виявлено, що тяжіння до стратегії суперництва корелює із рівнем агресивних проявів та рівнем асертивності. Та якщо перша відповідність є передбачуваною, то щодо останньої, така статистика може вказувати на доцільність такого вибору на тлі конфліктності самого середовища. Зважаючи й на те, що ця стратегія є однією з найбільш поширених у громадсько-політичному просторі, є логічним припущення про існування певної кризи всередині громади, яка загрожує її існуванню.

У свою чергу, тяжіння до компромісу висвітлило неспроможність щодо ефективного вирішення виникаючих протиріч, продемонструвавши зворотну кореляцію із рівнем розвитку асертивних навичок. Такий зв'язок говорить про невміння значної кількості досліджуваних твердо відстоювати свої інтереси, що змушує їх йти на поступки. Це може виступати тимчасовою мірою, але не є повноцінним засобом в конфліктній взаємодії. Водночас в цієї ж підгрупі спостерігаються переважно низький рівень схильності до агресивної поведінки, що є передбачуваним. Вибір на користь стратегії уникнення корелює із рівнем соціальної небажаності, нещирості і дефіцитом опанування асертивними навичками, що характеризує цю частку опитуваних як найменш ефективних суб'єктів в ситуації конфліктної взаємодії.

Цікаво, що вибір стратегії співпраці корелює із рівнем проявів прямої вербальної агресії. Зважаючи на те, що ця стратегія визначена як найефективніша, то агресію у цьому разі доцільно розглядати не як ворожу, а як інструментальну, тобто таку, яка не має на меті завдати шкоди. Кореляційний аналіз дозволив зробити висновок, що між тяжінням до певної стратегії поведінки в ситуації конфлікту, схильністю до агресії та рівнем опанування асертивними навичкам дійсно існує помітний статистичний зв'язок. Отже, гіпотезу було підтверджено.

В якості висновка зазначимо, що громадський активізм є одним з чинників формування масових настроїв та у той же час є чинником формування життєвих перспектив особистості.

Список використаних джерел

1. Дрозд М.А. Психологія політичного активізму. *Науковий вісник Одеського національного економічного університету. Збірник наукових праць.* 2015. № 3(223). С. 208–219.
2. Кук О. Асертивність як складова культури демократичного врядування. *Демократичне врядування. Науковий вісник.* 2012. №9. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2012_9_4
3. Сила Т.І. Соціально-психологічні основи дослідження територіальної громади. *Вісник післядипломної освіти. Збірник наукових праць.* 2013. № 9(2). С. 312–319.
4. Яблонський В.М., Балакірєва О.М., Бондар Т. В. Про стан розвитку громадянського суспільства в Україні : аналітична доповідь. Київ : НІСД, 2017. 56 с.

ХОМЕНКО Анастасія,
здобувачка першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
КОЛПАКЧИ Олена,
старша викладачка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Підлітковий вік традиційно вважається найважчим у плані виховання. Головним змістом підліткового віку є перехід від дитинства до дорослості. Усе, що стосується розвитку, якісно перебудовується, виникають і формуються нові психологічні утворення. Цей процес перетворень «визначає основні особливості формування особистості дитини підліткового віку», а відповідно і специфіку роботи з ними.

Залежно від конкретних соціальних умов, культури, традицій щодо виховання дітей, перехідний період може мати різний зміст. Нині, в умовах нашої країни, цей період розвитку охоплює приблизно вік із 10-11 до 14-15 років, збігаючись у цілому з навчанням дітей у середніх класах школи. Тут найбільша кількість дітей із так званою «шкільною дезадаптацією» спостерігається у середніх класах [3, с. 423]. Е. Шпрангер, наприклад, виділяє

три основні суперечності підліткового віку, С. Холл – дванадцять, Л. Виготський пише про те, що їх можна було б нарахувати ще більше. Можливо, це й не межа. Але всі сходяться на тому, що основна суперечність у тому, що з одного боку - це вік соціалізації, вростання у світ людської культури і суспільних цінностей, а з іншого – вік індивідуалізації, відкриття і ствердження свого унікального й неповторного «Я» [4, с. 115].

Література 60-70-х років XX ст. відображає занепокоєність педагогічної громадськості «проблемою шостих класів» і намагання психологів цю проблему пояснити. Проблема шостих класів є центральною й у книзі А. Краковського «Про підлітків». Автор звертає увагу на те, що в період навчання в шостому класі учні стали вшестеро впертішими, ніж у п'ятому, удесятеро зросла кількість випадків протиставлення себе вчителям, удев'ятеро частіше спостерігалося хизування недоліками і в сорок два рази більше стало не досить мотивованих учинків [1, с. 320].

Сьогодні у психологічній літературі ми спостерігаємо, що головною проблемою стали старші підлітки – учні 8-9 класів. Саме тут ми найчастіше зустрічаємося зі скаргами дорослих на свою професійну і особисту безпомічність, на не володіння ситуацією. На це вказують у своїх працях А. Бодальов, Д. Фельдштейн [2, с. 280].

Особливості підліткового віку з одного боку, підлітковість – це вік соціалізації, врощування в світ людської культури та суспільних цінностей, а з другого – це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального і неповторного Я.

Отже підлітковий вік, як суперечливий, є часом досягнень і часом певних втрат. Підліткові досягнення пов'язані зі стрімким нарощуванням знань, умінь, становленням моральності і відкриттям "Я", опануванням нової соціальної позиції. Підліткові втрати корелюють зі зникненням дитячого світосприймання, безтурботливого і безвідповідального способу життя, що пов'язано з сумнівами у собі, у своїх здібностях, з пошуками правди у собі та в інших людях. Крім того, досягнувши періоду статевого дозрівання, підліток потрапляє в суперечливе становище: він вже не дитина, але ще не ствердився в культурі дорослих.

Список використаних джерел

1. Ассанджоли Р. Психосинтез: теория и практика. Москва : REFL book, 1994. 320с.
2. Дубравська Д. М. Основи психології: Навчальний посібник. Львів: Світ, 2001. 280 с.
3. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Либідь, 2005. 464 с.
4. Загальна психологія. / За заг. ред. С.Д. Максименка. Підручник. Вінниця: Нова книга, 2004. 704 с.

ХУДОЛЄЄВ Олександр,
здобувач першого рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
РАДІОНОВА Марина,
завідувачка навчальної психолого-
консультативної лабораторії
Бердянського державного
педагогічного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АБ'ЮЗИВНИХ ВІДНОСИН

Сьогодні у науковому суспільстві проблема аб'юзивних стосунків між чоловіком та жінкою тільки набуває обертів. Проте на практиці психологи та психотерапевти все більше стикаються із запитами залежних та токсичних відносин. В останнє десятиліття насильство в міжособистісних стосунках стає серйозним і масштабним питанням, яке може породжувати безліч різних соціальних і психологічних проблем: зниження самооцінки, втрата впевненості в собі, формування ноогенного неврозу, розвиток депресивного стану, зловживання психоактивними речовинами, викривлення реалістичного сприйняття, формування спотвореного «портрета» партнера, себе та власної особистості, а також наявність симптомів посттравматичного стресового розладу.

Розповсюдженими формами насилля, які травматично впливають на психіку жертви є фізичне, сексуальне, економічне, емоційне та психологічне насильство. Ці форми насильства взаємопов'язані один з одним. Психологічне насильство вважається основою, початковою формою для фізичного та сексуального насильства [6].

Психологіче (воно ж розглядається як емоційне) насильство – це форма впливу на емоції або психіку партнера через залякування, погрози, образи, критику, засудження та інші дії негативного забарвлення [5].

Для позначення емоційного насильства у сучасному суспільстві використовують такі терміни, як аб'юзинг і газлайтинг. Дані поняття стали звучати все частіше і викликати в суспільстві безліч обговорень. Разом з тим, наукових досліджень даної проблеми на жаль недостатньо, особливо в українському просторі.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування особливостей аб'юзивних відносин.

Загалом дослідженням аб'юзингу та газлайтинга займаються такі психологи як: А.М. Томісон, Дж. Туччі, А. Лів, Д. Лоур, Д. Крумінс, Л. Бенкрофт, Л. Волкер, М. Осборн, Р. Стерн та інші.

Поняття «аб'юзинг» походить від англійського слова «abuse», що означає в перекладі «образу», «жорстоке поводження», «зловживання», «насильство»,

«лайка», «ненормальне використання». Зазвичай термін використовується, коли йдеться про людей, які перебувають у близьких міжособистісних відносинах, але також може поширюватися на інші типи відносин: дружні, професійні тощо, де одна сторона виступає як аб'юзер, а інша – жертви [7].

Згідно з визначенням сучасної української психологині Л. Волошиної, аб'юзивні стосунки – це коли людина чинить фізичне, психологічне, сексуальне або економічне насильство над іншою людиною [8].

Тобто, говорячи про аб'юзивні стосунки, беремо до уваги будь-які взаємини між людьми, де має місце будь-який прояв насилля та заподіяння шкоди (психологічної, фізичної або матеріальної).

Особистість аб'юзера як правило має такі характеристики: схильність до ревнощів; низький рівень самоконтролю; «логічне» обґрунтування насильства; негативна рефлексія; недовіра; різка зміна настрою; підвищена схильність до брехні [2].

Усі маніпуляції в аб'юзі спрямовані на утримання партнера і постановку його в залежну позицію. Головна небезпека аб'юза полягає в тому, що жертва довгий час не може зрозуміти токсичність таких стосунків та «ідентифікувати» небезпеку, у якій знаходиться. У жертви деструктивних відносин поступово руйнується самооцінка і їй все важче усвідомити, що відповідальність за такий характер стосунків – це не її провина. Це завжди відповідальність аб'юзера, який робить вибір в сторону насильницького спілкування.

Важливо зрозуміти, що травматичний зв'язок між жертвою і аб'юзером, який уже утворився, є дуже міцним, і чим довше тривають такі стосунки, тим важче їх припинити. Формується залежність від стосунків, яка руйнує особистість жертви й та не уявляє себе окремо від аб'юзера. Другий, в свою чергу, завдяки такій залежності, задовольняє власні потреби, не враховуючи комфорт та бажання свого партнера. Тобто, жорстоке поводження має тенденцію поступово переходити у все більші та серйозні форми, тому дуже важливо не допускати їх розвиток [1].

Значною складовою аб'юза є наявність поведінкових патернів, тобто повторюваність вчинків. Критерії аб'юзинга включають: домінування (обмеження контактів жертви, захоплень та занять); ревнощі (недовіра і звинувачення); ізоляція; контроль. Розпізнати аб'юз складно, проте ще складніше його довести, оскільки він не має яскравих фізичних наслідків. Часто аб'юзери не усвідомлюють свої агресивні вчинки. Існує ризик змішення оцінки станів, оскільки складно розрізнити дві ситуації: «я не задоволений» і «я тебе пригнічую». У першій людина демонструє ознаки поганого настрою, а в другій – аб'юзинга. Після агресивних дій аб'юзер не усвідомлює суть скоєного та наслідки такого впливу на партнера по спілкуванню, а отже – не намагатиметься виправити ситуацію. Яскравими ознаками повтору аб'юза можуть служити негативні риси особистості, а також агресивна модель поведінки. Якщо агресія повторюється неодноразово, і при цьому її прояви посилюються, то це може вказувати на аб'юз [4].

Виділимо яскраві ознаки аб'юзинга, спираючись на точку зору А. Гілада: яскраво виражене негативне відношення до колишніх відносин свого партнера; нешанобливе відношення до постійного партнера; контроль; надмірні ревнощі; заперечення власної провини; егоїстичність партнера; експлуатація партнера; присутність загроз під час конфлікту; негативне ставлення до протилежної статі; наявність відмінностей в спілкуванні з партнером наодинці і у присутності інших людей; контроль соціальних мереж; ізолювання від суспільства; зневага [2].

Жертвами аб'юзера найчастіше стають люди з активною життєвою позицією, професійними досягненнями, різносторонніми інтересами. На думку Ш. Томас, психотерапевта і авторки книги «Зцілення від невидимого насильства», увагу аб'юзерів завжди привертають яскраві події, що відбуваються в житті інших людей: успіх, визнання, динамічність. Оскільки аб'юзер, по суті, самостверджується та наповнюється ресурсами за рахунок інших людей, зв'язок з сильними особистостями задовольняє його потреби. Ці люди дуже високої думки про себе, вони думають, що їм все дозволено. Саме тому, отримавши контроль над емоційним станом іншої людини, підкоривши власному впливу сильну особистість, вони відчувають неймовірний підйом. З іншого боку, аб'юзинг загрожує людям емпатійним, схильним до співпереживання, які завжди віддають більше, ніж отримують, і через це їм дуже складно сказати комусь «ні» та захистити особисті кордони [9].

Найпершим кроком виходу з аб'юзивних стосунків є визнання наявності проблеми у взаєминах. Насамперед, пригнічена сторона має визначитись із своїми бажаннями, потребами і зрозуміти, що є для допустимим для її особистих кордонів, а що дозволяти і пробачати не можна. Наступним кроком є обговорення з партнером власних меж, що у взаєминах подобається, а що – пригнічує. Ознакою здорових стосунків є прагнення обох сторін змінюватись, іти на компроміси. Класичний аб'юзер буде категорично проти всіх претензій, він сердитиметься і ображатиметься, ні за яких умов не визнаватиме свої помилки, звинувачуватиме в усьому жертву. Тому, щоб вийти з таких стосунків, важливо набратися сміливості, прийняти рішення змінити своє життя та знайти однодумців, що підтримають та допоможуть пережити усі подальші події. Важливою також є підтримка психічного стану, тому звернення до психолога чи психотерапевта є логічним та ефективним ресурсом у подоланні наслідків аб'юзивного впливу [3].

Таким чином, науковцями визначається важливість звернення уваги на проблему аб'юзивних відносин, розгляду причин, проявів та наслідків таких стосунків. Однак, нажаль, в Україні дане питання не достатньо досліджується. Тому перспективи подальшого дослідження вбачаємо у складенні деталізованої психологічної характеристики учасників аб'юзивних стосунків, вивченні причин формування таких стратегій взаємодії та розробці просвітницьких заходів, щоб попередити розвиток таких взаємин та виникнення їх наслідків.

Список використаних джерел

1. Бэнкрофт Л. Чоловіки-тирани. Як зупинити чоловічу жорстокість / пер. Ю.В.Горобина. Москва : «Ескімо», 2012. 460 с.
2. Гілад А. Попереджувальні знаки емоційного зловживання в стосунках. URL : http://www.vixendaily.com/love/signs-of-emotional-abuserelationship/5/
3. Костенко Л. Як зрозуміти, що ваші стосунки стають аб'юзивними? URL : https://18000.com.ua/strichka-novin/yak-zrozumiti-shho-vashi-stosunki-stayut-abyuzivnimi/
4. Коцюба Г.О. Психологічні особливості організації узалежненого кохання у жінок. Харків, 2010. 18 с.
5. Мулишина Ж. Емоційне насильство в сім'ї. URL : https://tutknow.ru/psihologia/5887-emocionalnoe-nasilie-v-seme.html
6. Орлов А.Б. Психологічне насильство в сім'ї – визначення, аспекти, основні напрями надання психологічної допомоги. *Психолог в дитячому садку.* 2000. № 2–3. С. 182–187.
7. Ролс В. С. Прихильність та досвід батьківства. 2012. С. 501–515.
8. Староконь С. Дати відсіч кривдникові: Психологиня розповіла, чим небезпечні аб'юзивні стосунки. URL: https://povaha.org.ua/daty-vidsich-kryvdnykovi-psyhologynya-rozpovila-chym-nebezpechni-ab-yuzyvni-stosunky/
9. Чистякова А., Яценко А. Психологія міжособистісного взаєморозуміння. URL:https://www.facebook.com/712517292285581/posts/1324972051040099/

ЧЕРЕЗОВА Ірина,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

САМОПРОГНОЗУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність пошуку шляхів моделювання майбутнього пов'язана з прагненням людини бути господарем свого життя, втілювати бажання, реалізувати домагання, контролювати несподівані, стихійні впливи. Саме відчуття хоча б часткової впорядкованості майбутнього забезпечує довіру до світу, переживання внутрішньої свободи при організації сьогодення.

Проблема життєвого планування та самореалізації широко представлена в зарубіжних та вітчизняних соціально-психологічних дослідженнях: науково-психологічні підходи щодо визначення феноменології життєвого шляху та життєвих перспектив особистості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Б. Ананьєв, Г. Балл, Ш. Бюлер, Л. Виготський, Є. Головаха, І. Кон, О. Кронік, С. Максименко, А. Маслоу, С. Московічі, К. Роджерс, В. Роменець, В. Рибалка,

С. Рубінштейн, Л. Сохань, В. Татенко, Т. Титаренко, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм, Н. Чепелєва та ін.); вивчення життєвої стратегії особистості як структурного компоненту її життєздійснення (К. Абульханова-Славська, Л. Сохань, Г. Балл, Т. Резник, С. Бабенко, О. Ярема та ін.); психологічне визначення життєвої ситуації (Б. Ананьєв, К. Левін, Г. Харштом, М. Мей, А. Тешфел, Л. Росс, Р. Нісбетт, Д. Магнуссон, Х. Томе, Г. Оллпорт, С. Квін, В. Томас, В. Франкл та ін.); вивчення особистості як суб'єкту життєдіяльності (І. Кон; О. Кронік, Т. Титаренко, В. Панок, Ю. Швалб та ін.).

Майбутні події прогнозуються ймовірнісно, і людина ймовірнісно організує свій життєвий досвід, що було експериментально підтверджено І. Фейгенбергом та В. Іванніковим. Людина намагається враховувати частоти, з якими події в її житті трапляються, і кожен має свій індивідуальний поріг імовірнісного прогнозу. Як слушно зауважує Дж. Келлі, прогноз майбутнього є найважливішою функцією психіки. Процес передбачення циклічний за своєю природою, про що свідчить розроблена У. Найссером модель сприймання і переробки інформації. Людина завжди використовує прогностичні схеми, що готують її до сприймання дійсності. Залежно від сили антиципативного потенціалу, який має особистість, створюються передумови для формування більш-менш вдалих антиципаційних схем реальності, виникають індивідуальні способи самопрогнозування [1, 4].

Структурування майбутнього залежить від структурованості та асимільованості минулого і теперішнього, усвідомлення того, що саме в минулому вплинуло на вже розгорнуте сьогодення. Серед внутрішніх передумов слід назвати і психологічну готовність людини до втілення своїх найпотаємніших й найважливіших інтенцій, які мають змінити її життя. Певний вплив мають також індивідуально-психологічні характеристики людини, а саме її здатність передбачати майбутнє, так званий антиципативний потенціал, футурогностичні потреби та прогностичні здібності [1].

Саморозвиток як фундаментальна здатність людини бути дійсним суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, здійснюється в рамках життєдіяльності людини в процесі прояву активності, яка визначається здатністю здійснювати особистісні вибори на основі самопізнання.

Саморозвиток відображає в активній формі особливості внутрішнього світу особистості, що має власні просторово-часові координати, в яких здійснюються неперервні діалоги особистості з собою, іншими значущими людьми. Внутрішній світ, або суб'єктивна реальність, знаходиться в процесі постійного становлення і розвитку.

В якості одиниці аналізу саморозвитку виступає акт самопобудови особистості як здатність втілюватися в те, що зовсім нещодавно було усвідомленим або неусвідомленим проєктом себе. Одиницею аналізу життєвого шляху є події, до яких відносяться події середовища, події поведінки людини в оточуючому середовищі і події внутрішнього життя. Справжній саморозвиток

означає, що людина є не продуктом подій власного життя, а автором власної життєдіяльності, який здатен не підкорятися обставинам, а творити їх, визначати перспективи власного самоіснування.

Одним з механізмів саморозвитку виступає самопрогнозування, яке дає можливість здійснювати вихід за межі себе сьогоднішнього, передбачувати події зовнішнього і внутрішнього життя, ставити задачі майбутньої діяльності і саморозвитку. Самопрогнози можуть бути проаналізовані з точки зору їх змісту, спрямованості, визначеності/невизначеності, стійкості, розташування у часі. Різноманітна діяльність особистості та самопрогнозування породжують різні стратегії її саморозвитку.

Форми самопрогнозування можна умовно поділити на дві групи за критеріями структурованості, раціональності, довготривалості, рівня енергетичного забезпечення та реалістичності.

1. Когнітивні, структуровані, раціональні форми прогнозування:

• життєва перспектива – картина майбутнього, що включає складний взаємозв'язок подій, які очікуються; відтворює загальну спрямованість, враховуючи потенції розвитку; може бути не лише позитивною; не передбачає вольових зусиль;

• життєва програма – цілісна модель життєвого шляху, матриця життєвих цілей щодо всіх сфер життя; деталізує кроки досягнення; завжди позитивна; передбачає вольові зусилля та суб'єктність;

• життєва ціль – заздалегідь запланований результат того, що бажається;

• життєвий план – конкретизація цілей у хронологічному і змістовному аспектах;

• життєва стратегія – спосіб реалізації цілей у певному порядку і послідовності.

2. Емоційні, неструктуровані, ірраціональні форми прогнозування:

• мрія – наочний, дуже інтимний образ бажаного майбутнього; часова перспектива від короткочасної до довготривалої;

• надія – стійке, вперте емоційне передбачення, майже самонавіювання; перспектива частіше довготривала;

• фантазія – відносно інтимна проєкція у майбутнє неусвідомлюваних бажань;

• бажання – потяг, що відображає потребу; переживання, які переходять у дію завдяки великій енергетиці;

• передчуття – переживання ймовірності певних подій (як позитивних, так і негативних) у недалекому майбутньому [6, с. 50-51].

Креативним способом вибіркового втілення найважливіших для людини і найреальніших у ситуаційному контексті форм самопрогнозування є життєві завдання. Через завдання ми орієнтуємось у спектрі можливих варіантів майбутнього, обираючи той варіант, якому приписуємо ранг найбільш наповненого потенційним сенсом. У завданнях взаємодіють внутрішні прогностичні схеми, що спираються на відрефлексований досвід, та актуальні

ситуаційні детермінанти.

Життєві завдання нерідко розуміються як завдання розвитку. Так, за Е. Еріксоном, нове життєве завдання – це низка виборів та випробувань; це криза, яка може завершитися успішно або загрожувати життєвому циклу, що загострить майбутню кризу [5, с. 454]. За А. Адлером, кожна людина протягом життя стикається з трьома глобальними завданнями: праця, дружба і любов. Завдання визначають життєвий стиль і є взаємопов'язаними сторонами однієї проблеми – як жити конструктивно у навколишньому світі. К. Юнг вважає смисл життя рефлексивним життєвим завданням, на яке людина має знайти відповідь, проте таке завдання виникає не перед кожним [4]. Для В. Франкла людське життя в цілому є завданням, яке змінюється не лише від людини до людини відповідно до особистісної своєрідності, але й від часу до часу відповідно до неповторності ситуації [3, с. 47-48].

У завданнях певним чином синтезується актуальне ставлення людини до світу, життя і смерті, минулого і майбутнього і відшукується форма втілення бажаної якості життя. Людина створює проєкції свого майбутнього через життєві завдання. Щоб проєкти стали завданнями, людина має оцінити їхню ймовірність, сприятливість зовнішніх умов, внутрішні ресурси та міру втілення даного бажання.

Самоздійснення, яке планується і розгортається шляхом постановки життєвих завдань, відбувається відразу у двох конститутивних площинах життя: психологічному просторі та психологічному часі. Психологічний простір синтезує у собі простір соціальний (культура, нація, етнос, релігія) і простір особистий, індивідний. Психологічний час зіставляється з тривалістю життя і можливою самореалізованістю, ступенем прояву себе, своїх потенцій, мірою саморозкриття, самоактуалізації [6, с. 55-56].

Отже, самоздійснення, етапи якого розпочинаються з нових життєвих завдань, це не просто черговий цикл розгортання потенціалу особистості. Це зміни себе і свого життєвого світу в теперішньому під впливом власного минулого, якщо набутий досвід усвідомлено, відрефлексовано. Водночас це й трансформації життєвого світу під впливом майбутнього, яке очікується, планується, сприймається як бажане і достойне. Одним з механізмів самоздійснення та саморозвитку виступає самопрогнозування. Життєві завдання, які людина ставить перед собою, виступають одиницями структурування її майбутнього, стають соціально-психологічним забезпеченням життєвих планів і домагань, враховуючи соціальний контекст, ставлення оточення, ситуаційні змінні.

Список використаних джерел:

1. Батраченко І. Г. Психологія антиципації. Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ імені О. Гончара, 2009. 264 с.

2. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. Москва :

Академия, 2000. 184 с.

3. Франкл В. Психотерапия на практике. Санкт-Петербург. : Речь, 2001. 256 с.

4. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность : теории, эксперименты, упражнения. Пер. с анг. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 704 с.

5. Эриксон Э. Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование. Пер. с анг. А Каримского. Москва : МЕДИУМ, 1996. 508 с.

6. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лєпіхова та ін.]; за наук. ред. Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.

ЧУМАК Віктор,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Невдале вирішення проблеми юнацького самовизначення в світі професій веде до обмеження можливостей самореалізації, особистісним деформаціям, домінуванню астенічних почуттів. Незавершеність професійного самовизначення, розтягнутість його в часі є причиною недостатньої задоволеності частини людей своєю професією і зниження ефективності діяльності, що негативно впливає на психічне здоров'я людини. Це дає підстави зробити припущення, що в даний час залишається до кінця нерозв'язаною проблема підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців. Виникає необхідність визначити особливості професійного самовизначення в юнацькому віці.

Узагальнення результатів теоретичного дослідження дає можливість уточнити сутність ряду взаємопов'язаних понять, що відображають процеси пошуку людиною як суб'єктом праці сенсів свого життя в суспільних та історичних умовах.

Професійне самовизначення людини як суб'єкта праці – процес його активної орієнтації у світі професій, пов'язаний із пошуком сенсу трудової діяльності, внутрішніми і зовнішніми конфліктами, професійними і життєвими кризами; це процес виборів, що періодично повторюються впродовж всієї професійної кар'єри людини.

Вибір професії є визначальним актом, ключовим моментом професійного самовизначення суб'єкта, що конкретизує його цілі, сенси буття, переваги, відображає форми соціальної активності людини.

Професійна ідентичність – це процес і результат оптимального й

адекватного узгодження «внутрішніх і зовнішніх умов» особистості суб'єкта праці; це процес *заломлення «зовнішніх умов через внутрішні»,* що виявляється в ухваленні рішень, виборах, практичних діях, учинках людини, пов'язаних з його професійним і особистісним самовизначенням як суб'єкта праці, із соціалізацією – його становленням як особистості, як професіонала, з інтеграцією індивідуальних особливостей людини, актуалізованих його цілями й обставинами середовища життєдіяльності.

Отже, вибір професії, професійна ідентичність є важливими складовими професійного самовизначення особистості.

Для емпіричного дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення в юнацькому віці було використано методики: вивчення статусів професійної ідентичності (А. А. Азбель, А. Г. Грецов); «Велика п'ятірка особистісних якостей» (А. Г. Грецов); деякі питання з анкети (Н. М. Аксьонова).

А. А. Азбель, А. Г. Грецов виділяють такі статуси професійної ідентичності: невизначений стан професійної ідентичності; сформована професійна ідентичність; мораторій (криза вибору); нав'язана професійна ідентичність.

Констатувальне дослідження було проведено в Бердянському державному педагогічному університеті. В дослідженні брали участь здобувачі освіти першого і четвертого курсів (спеціальність: «Психологія»). Були отримані такі результати: на першому курсі невизначений стан професійної ідентичності – 13,88%; сформована професійна ідентичність – 46,43%; мораторій (криза вибору) – 36,51%; нав'язана професійна ідентичність – 3,18%.

На четвертому курсі: невизначений стан професійної ідентичності – 10,75%; сформована професійна ідентичність – 48,39%; мораторій (криза вибору) – 40,32%; нав'язана професійна ідентичність – 0,54%.

А. Г. Грецов виділяє такі особистісні якості, що входять у «велику п'ятірку»: екстраверсія – інтроверсія; нейротизм – емоційна стійкість; відкритість – закритість до нового досвіду; усвідомленість – незібраність; доброзичливість – ворожість.

У результаті проведення емпіричного дослідження (методика «Велика п'ятірка особистісних якостей» (А. Г. Грецов)) було виявлено: високий рівень вираженості екстраверсії – 10,53% (1 курс), 28,57% (4 курс); вище середнього – 36,84% (1 курс), 14,29% (4 курс); нижче середнього – 10,53% (1 курс); низький рівень вираженості екстраверсії на першому курсі – 10,53%.

Результати дослідження свідчать, що у здобувачів освіти четвертого курсу виявляються високі показники нейротизму (71,42%), а на першому курсі (26,32%).

Виявляються високі показники відкритості до нового досвіду, високий рівень: 26,32% (1 курс), 42,86% (4 курс); вище середнього: 63,16% (1 курс), 42,86%.

Яскраво виявляється високий рівень вираженості усвідомленості (методика «Велика п'ятірка особистісних якостей» (А. Г. Грецов)) на четвертому курсі – 42,86%, а на першому курсі – 10,53%.

Спостерігаються такі рівні вираженості доброзичливості, високий рівень вираженості – 10,53% (1 курс); 57,14% (4 курс); вище середнього – 57,89% (1 курс); 28,58% (4 курс).

Здобувачам освіти було запропоновано відповісти на деякі питання з анкети Н. М. Аксьонова. Результати констатувального дослідження свідчать, що переважна більшість здобувачів освіти першого (84,22%) і четвертого (57,14%) курсів здійснили вибір спеціальності («Психологія») на основі інтересу і схильності до професії.

5,26% (1курс) і 28,57% (4 курс) – бажання отримати вищу освіту; 14,29% (4 курс) – порада друзів та близьких; 5,26% (1 курс) – поступили в заклад вищої освіти «за компанію»; 5,26% (1 курс) – прохання батьків. Більшість здобувачів освіти першого (73,68%) і четвертого (85,71%) курсів упевнені в правильності вибору майбутньої професії; не можуть дати остаточної відповіді – 26,32% (1 курс) і 14,29% (4 курс). Переважна більшість здобувачів освіти першого (68,42%) і четвертого (57,14%) курсів планують працювати за спеціальністю; 31,58% (1 курс) і 42,86% (4 курс) вважають, що це буде залежати від обставин. Більшість здобувачів освіти першого (68,42%) і четвертого (57,14%) курсів змінили своє уявлення про обрану професію в процесі навчання в кращу сторону; не змінювали ставлення – 31,58% (1 курс) і 28,57% (4 курс); розчарувалися в обраній професії (4 курс) – 14,29%. Переважна більшість здобувачів освіти першого (63,16%) і четвертого (57,14%) курсів задоволена процесом навчання; майже задоволені – 36,84% (1 курс), 42,86% (4 курс).

Результати дослідження свідчать, що рівень професійного самовизначення у здобувачів освіти четвертого курсу вище ніж у першого. Це обумовлено цілеспрямованою підготовкою до професійної діяльності. Високі показники нейротизму можуть заважати в майбутній роботі практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Деркач А. А., Назаров С. А. Профессиональное самоопределение: сущность, структура, содержание. *Профессиональное становление человека (теория, методы изучения, практика).* 2018. №1. С. 5–8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-suschnost-struktura-soderzhanie/viewer (дата звернення: 05.03.2021).

2. Чумак В. В. Психологічні особливості професійного самовизначення в юнацькому віці. *Технології розвитку інтелекту (наукометричний електронний журнал лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України).* 2021. Т.5. №2 (30). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/558/144 (дата звернення: 22.11.2021).

Наукове видання

Колектив авторів

Траєкторія розвитку життєвих перспектив особистості в умовах сучасного освітнього простору

МАТЕРІАЛИ

Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

30 листопада 2021 року

Комп’ютерна верстка – Наталія ВАРБАНСЬКА

Надруковано з оригінальних текстів наданих авторами.