

ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ



МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУСПІЛЬСТВА

10 квітня 2020 р.



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Ляшко Олександр Олександрович – директор Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, доцент кафедри конституційного та міжнародного права, к.п.н.;

Виноградова Вікторія Євгенівна – завідувач кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, к.п.н, доцент;

Максименко Сергій Дмитрович – директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, д.п.н., професор, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України;

Біла Ірина Миколаївна – професор кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., професор;

Костюченко Олена Вікторівна – професор кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., доцент;

Романюк Людмила Василівна – професор кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., професор;

Мітіна Світлана Володимирівна – доцент кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, к.п.н., доцент;

Юрченко Віктор Іванович – доцент кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, к.п.н., доцент.

Соціально-психологічні проблеми суспільства : матеріали
С69 міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 10 квітня 2020 р. – К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. – 256 с.

ISBN 978-966-992-044-7

У збірнику представлено стислий виклад доповідей і повідомлень, поданих на міжнародну науково-практичну конференцію «Соціально-психологічні проблеми суспільства», яка відбулася на базі Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського 10 квітня 2020 р.

УДК 316.6(063)

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

Винославська О. В.

Управління інтелектуальним розвитком студентів шляхом
ураховання властивостей навчального матеріалу9

Гризоглазова Т. І.

Методика формування музично-естетичного інтересу учнів
у процесі фортепіанного навчання..... 13

Жидецька О. О.

Ураховання вікових особливостей учнів старшої школи
під час викладання іноземної мови 16

Кравченко Л. С., Ястребов М. М.

Вплив занять з фізичного виховання на покращення роботи
кардіоваскулярної системи 18

Латиш Н. М.

Особливості творчого мислення молодших школярів
в ускладнених умовах 22

Мілаш О. О., Мицюра І. О.

Взаємодія закладів дошкільної освіти та сім'ї в процесі виховання
культури поведінки дітей молодшого дошкільного віку 26

Попадич О. О.

Правове виховання дітей дошкільного віку: робота з батьками 30

Protsiuk N. Yu.

Using the storytelling as a method to develop students' speaking ability 33

Стефіна Н. В.

Український музичний фольклор – багатогранний матеріал
у виховній роботі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку .. 36

НАПРЯМ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА

Гармаш О. М.

Модель «навчання через досвід» як концептоутворююча ідея
ефективного формування тьюторської компетентності
у майбутніх учителів іноземних мов 40

Гнатик К. Б. Іноземна мова як засіб формування професійної ідентичності майбутніх фахівців.....	42
Горожанкіна О. Ю. Сутність поняття «виконавська майстерність» в контексті підготовки майбутніх учителів музики	46
Данильчук Л. О. Підготовка фахівців соціономічного профілю до профілактичної роботи	48
Демянчук М. Р. Історичні аспекти розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи	51
Єрстова-Михалусь І. Б. Дидактичні засоби формування міжкультурної толерантності на заняттях з іноземної мови	54
Загоруйко В. Є., Сергєєв О. В. Формування творчих здібностей школярів у процесі музичної діяльності	58
Куцин Е. К. Застосування інтермедіальної арт-терапії у роботі з дітьми в умовах освітнього процесу	61
Маслянікова І. В., Борщак І. В. Особистість андроґога у системі освіти дорослих	64
Тюріна В. О. Емоційний інтелект як фактор формування професійної компетентності курсантів як майбутніх працівників поліції	68
Фещук А. М. Використання технологій віртуального освітнього середовища у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки	72
Якименко П. В. Реалізація компетентнісного підходу у процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників.....	74

НАПРЯМ 3. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Могильна Ю. І.

Зв'язок професійної орієнтації школярів
з економікою країни в Україні та Німеччині 79

Юрченко В. І.

Психологічні аспекти концепції «Нова українська школа»
та ідеї гуманістичної психології Г. С. Костюка 81

НАПРЯМ 4. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Ковтун Р. А.

Корекційна робота з розвитку дрібного праксису
у дітей дошкільного віку 87

Мельник О. А.

Значення засобів театралізованої діяльності для корекції
просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку 91

Поліщук Ю. С.

Толерантне суспільство як головна умова ефективності
інклюзивної освіти 95

НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ.

ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Бобровникова Ю. С.

Погляди В. І. Вернадського на ноосферу 99

Виноградова В. Є.

Вплив родини на становлення поглядів В. І. Вернадського 102

Костіна Т. О.

Застосування концепції Ч. Пірса для дослідження
гендерних стереотипів 105

Костюченко О. В.

Мировосприятіє в основі творческой самореализации личности 109

Моляко В. О., Ваганова Н. А., Гулько Ю. А.

Проблематика розумової діяльності у дослідженнях Г. С. Костюка 113

Павленко Г. В.

Соціально-психологічні чинники суб'єктивного благополуччя 117

Третяк Т. М. Психологічні передумови розвитку творчої мисленнєвої діяльності старшокласників	118
--	-----

НАПРЯМ 6. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів на індивідуально-особистісному рівні.....	123
--	-----

Біла І. М. До питання вивчення творчого мислення особистості.....	127
---	-----

Гніденко П. В. Результати дослідження особистісних деформацій як причини девіантної поведінки студентської молоді	132
---	-----

Гніденко П. В. Ціннісні аспекти соціально-психологічного впливу в особистості раннього дорослого віку	135
---	-----

Горlach А. С. Розвиток критичного мислення студентів у процесі навчання.....	139
--	-----

Гречуха І. А. Емпатія та літературна творчість старшокласників	141
--	-----

Гудімова-Коброслі А. Х. Надмірна залученість у віртуальну комунікацію як предиктор порушення психологічного благополуччя підлітків.....	145
---	-----

Гурлева Т. С. «Розкросний маніпулятивний текст» в умовах інформаційної війни	148
--	-----

Юффе М. В. Невербальні прояви тіла як інструмент розвитку особистості	152
---	-----

Любшина Ю. А. Роль наративу в саморозумінні особистості	156
---	-----

Ляденко Т. В. Індивідуально-психологічні особливості підлітків та прояв їх ідентичності.....	158
--	-----

Морару Д. І. Взаємозв'язок потреб та ціннісних орієнтацій особистості	162
---	-----

Поджіо Т. Ю., Бєлавїна Т. І.

Гендерні особливості професійного вигорання
навчально-педагогічних працівників закладів вищої освіти..... 166

Romanyuk L., Zatsarinska O.

Positive personal values for a liveable future 170

Рубель Н. Г.

Особливості проявів тривожності у дорослому віці 176

Сколота Е. В.

Психолого-педагогічні умови розвитку асертивності студентів..... 180

Тараненко В. О., Романюк Л. В.

Аналіз досліджень феномену емоційного інтелекту 184

Тищенко А. П., Романюк Л. В.

Психологічні особливості розвитку цінностей особистості
в ранньому дорослому віці..... 188

НАПРЯМ 7. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Ізвєкова Г. С.

Теоретичні засади вивчення вторинної травматизації 190

Корнілевська О. О.

Теоретичні основи регулювання конфліктів в трудовому колективі.... 192

Петрасюк Л. О.

Особистісні та групові фактори психологічного благополуччя
працівників соціальних служб 195

Сіроха Л. В.

Професійне вигорання у представників правничих професій 198

НАПРЯМ 8. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ.

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Бєлавін С. П.

Теоретичні засади вивчення категорії ненависті в психології..... 202

Бєлавїна Т. І.

Особистість в умовах конформуючого впливу соціально
депривованих груп у правовиконавчих закладах для неповнолітніх..... 206

Братусь О. О.

Вплив вибору ролі в булінгових ситуаціях на використання
механізмів психологічного захисту у студентів. Або важливість
вибору ролі поведінки в булінгових ситуаціях у студентів..... 209

Губеладзе І. Г.	
Почуття власності як соціально-психологічний атрибут особистості	213
Журавель А. П.	
Ресоціалізація неповнолітніх засуджених у пенітенціарних установах .	217
Каменщук Т. Д.	
Науково-методичні аспекти конфліктологічної компетентності керівника закладу освіти.....	219
Кваша Є. Є.	
Прояви дегуманізації у медіа щодо внутрішньо переміщених осіб	223
Ластовина Я. О.	
Особливості перегібу підліткової кризи в умовах виховання псевдоблагополучної сім'ї.....	226
Мацюк О. Л.	
Психологія неповнолітніх правопорушників	229
Мітіна С. В.	
Проблема кіберсоціалізації особистості.....	233
Орловська О. А.	
Сімейна адаптація учасників бойових дій	237
Покотыло Л. Ю.	
Роль соціальних сетей в формуванні «Я-концепції» личности	241
Рибченко С. В.	
Проблеми соціальних конфліктів в сучасній організації	244
Сергієнко Н. П., Красильнікова І. І.	
Особливості агресивності у курсантів з різним статусним положенням у групі.....	247
Слотіна-Чорна В. С., Романюк Л. В.	
Цінності керівника малої групи, їх вплив на стан соціально-психологічного клімату.....	251

НАПРЯМ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

Винославська О. В.,

*кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри психології і педагогіки*

*Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

УПРАВЛІННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ РОЗВИТКОМ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ УРАХУВАННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Інтелектуальний розвиток особистості в психології розглядають як процес становлення й удосконалення інтелектуальної сфери людини, зокрема системи її пізнавальних здібностей [7]. На різних вікових етапах людського життя інтелектуальний розвиток має неоднакову інтенсивність. У ряді робіт зарубіжних і вітчизняних вчених показано, що в студентському віці спостерігаються найвищі темпи інтелектуального розвитку [1; 3; 4; 6; 9]. Найбільш сприятливі умови для інтелектуального розвитку людини створюються під час навчання при цілеспрямованому управлінні процесом оволодіння знаннями, уміннями й навичками [7]. У той же час, психологічні чинники управління інтелектуальним розвитком студентів у процесі набуття вищої освіти вивчені недостатньо. Якщо організаційні умови інтелектуального розвитку студентів уже виступали предметом наукових досліджень [2; 8 та ін.], то можливості управління інтелектуальним розвитком студентів у процесі опрацювання ними навчального матеріалу вивчені недостатньо.

Відомо, що рівень освіченості студентів залежить від того, наскільки добре вони засвоїли навчальний матеріал. Проведені психолого-педагогічні дослідження показали, що поряд із суб'єктивним ставленням студентів до оволодіння навчальним матеріалом певний вплив на його засвоєння відіграють об'єктивні чинники, зокрема деякі властивості навчального матеріалу. Для успішного управління інтелектуальним розвитком студентів викладач має чітко уявляти, які саме властивості навчального матеріалу найбільше істотно впливають на його успішне засвоєння. З урахуванням викладеного вище, *метою* нашого дослідження став аналіз впливу властивостей навчального матеріалу на ефективність його засвоєння студентами.

Дослідження проводилося серед студентів-магістрів 6-го курсу КПІ імені Ігоря Сікорського в процесі вивчення ними навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі». Загальна кількість респондентів склала 50 осіб, серед яких дівчат було 68 %, а юнаків – 32 %. Студентам запропонували написати есе на тему: «Які властивості навчального матеріалу ви вважаєте найбільш важливими для його завчання?» Дослідження змісту есе здійснювалося за допомогою контент-аналізу. В якості змістовних одиниць при проведенні контент-аналізу виступили вісім основних властивостей навчального матеріалу, які виділяють у педагогічній психології: *зміст, форма, складність, значення (важливість), осмисленість, структура, обсяг, емоційні особливості* [5]. Для статистичної обробки результатів застосовувалися альтернативний і варіаційний аналіз.

У цілому по вибірці найбільш значущою властивістю для засвоєння навчального матеріалу виявився його *зміст* (поняття, узагальнені знання, теоретичні й практичні відомості, принципи, дії, уміння тощо). На важливість цієї властивості вказали 22 % респондентів. Типовим формулюванням такої студентської думки можна вважати твердження: «Серед властивостей навчального матеріалу найбільшу роль має зміст, оскільки викладач повинен змістовно подати навчальний матеріал, вкласти в у відведений час, а також, не перевантажуючи студентів, лише коротко зупинитися на головному й прикладах застосування матеріалу на практиці».

Другою за значущістю властивістю навчального матеріалу виявилася його *форма* (предметна, образна, мовна, символічна). Кожна із цих форм являє собою певну мову, призначену для передачі навчальної інформації. На високу значущість цієї властивості вказали 20 % студентів. Прикладом пояснення високої значущості цієї властивості навчального матеріалу є таке твердження студента: «Матеріал сприймати краще, якщо він не одноманітний. Наприклад, текст і формули. Забагато тексту або формул – гірше сприймається».

Третьою за значущістю властивістю навчального матеріалу, що сприяє його засвоєнню, виявилася його *структура*. Ця властивість тісно пов'язана з осмисленістю навчального матеріалу. Якщо осмисленість визначається зв'язками нового матеріалу із вже відомим, то структура навчального матеріалу характеризує те, як встановлюються в ньому ці зв'язки. Ця властивість виявилася значущою для 18 % респондентів. Типове твердження: «Важливою властивістю для мене є структура матеріалу, а саме – наскільки вона логічна й взаємозалежна».

Четвертою за значущістю властивістю студенти вважають *значення (важливість)* навчального матеріалу. Для успішного навчання студент повинен не тільки розуміти навчальну інформацію, але й знати,

наскільки вона буде йому корисною у подальшому. Проведений аналіз показав, що 14 % респондентів вважають, що саме ця властивість істотно впливає на засвоєння навчального матеріалу. Зокрема, про це може свідчити таке твердження: «Для мене основною властивістю є важливість навчального матеріалу для застосування на практиці. Якщо я зможу використовувати отримані знання частіше, то процес навчання буде більш ефективним».

Наступною за значущістю властивістю навчального матеріалу є його *осмисленість*. Зрозуміло, що процес завчання буде проходити швидше, якщо студент осмислить матеріал. У той же час, значна частина студентів часто прагнуть зазубрити навчальний матеріал без свідомого розуміння. Це підтверджують й отримані результати – з усієї вибірки лише 12 % респондентів указали на важливість цієї властивості. Типовим твердженням для таких студентів є наступне: «Для мене при засвоєнні навчального матеріалу важливо його осмислення, тому що якщо я зрозумію матеріал, обміркую його, то він дуже легко запам'ятовується».

Деякі респонденти (8 %) звернули увагу на таку властивість навчального матеріалу як його *емоційні особливості* (привабливість, здатність викликати в студента певні почуття й переживання). Як показують дослідження, матеріал, що викликає сильні позитивні почуття, завчається легше, ніж збайдужилій і нудний. Один з респондентів написав: «Я вважаю, що головною властивістю є емоційність. Якщо предмет мені подобається, то складність і обсяг матеріалу не мають значення. Прикладом є аналітична хімія. Дуже складний матеріал і найбільший обсяг з усіх предметів, але дуже мені подобається». Проте, виходячи з кількості респондентів, для яких є важливими емоційні особливості навчального матеріалу, значущість цієї властивості не слід перебільшувати.

На значущість *складності* навчального матеріалу вказали лише 4 % студентів. Їхнє ставлення до даної властивості охарактеризоване у твердженні: «Якщо матеріал дуже легкий – мені стає нудно, якщо складний – я опускаю руки й перестаю слухати, тому що нічого не розумію». Отже, складність навчального матеріалу має бути помірною.

І лише 2 % респондентів указали на значущість *обсягу* навчального матеріалу. Прикладом такої думки є твердження: «Якщо через скорочення лекційних годин доводиться за одну пару сприймати матеріал, розрахований на дві або три пари, дуже знижується саме кількість засвоєного матеріалу».

Також слід зазначити, що значущість властивостей навчального матеріалу в оцінках юнаків і дівчат значно відрізняється: у юнаків на першому за значущістю місці знаходиться *структура* навчального матеріалу (42,11%), а в дівчат – *форма* навчального матеріалу (29,03%).

Проведене дослідження показало, що найбільшу значущість для засвоєння навчального матеріалу мають такі його властивості як зміст (22%), форма (18%) і структура (18%). Розробляючи тексти підручників і навчальних посібників для студентів, а також методичні рекомендації для вивчення навчальних дисциплін, викладачі мають приділяти більшу увагу саме тим особливостям навчального матеріалу, які сприяють підвищенню ефективності його засвоєння. Варто також брати до уваги гендерний склад аудиторії. Розширення й зміцнення в такий спосіб знань студентів правомірно розглядати як чинник управління їхнім інтелектуальним розвитком.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
2. Балашова Ю.В. Интеллектуальное развитие студентов очного и дистанционного обучения. *Среднее профессиональное образование*. 2011. Вып. 2. С. 33–35.
3. Винославська О.В. Вікові особливості студентів. *Психологія: [навч. посібн.]* / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зликов та ін. / за наук. ред. О.В. Винославської. Київ: ІНКООС, 2005. С. 294–300.
4. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с. (Серия «Мастера психологии»)
5. Основы психологии и педагогики высшей школы / под ред. А.В. Петровского. Москва : Изд-во Московского университета, 1986. С. 188–194.
6. Павелків Р.В. Вікова психологія : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Кондор, 2011. 468 с.
7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с. (Енциклопедія ерудита).
8. Ратанова Т.А. Взаимосвязь когнитивной дифференцированности и показателей интеллектуальных и специальных способностей в зависимости от возраста и условий обучения. *Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма* / сост. Н.И. Чуприкова. Москва: Языки славянских культур, 2009. С. 117–130.
9. Riegel, Klaus F. The dialectics of human development. *American Psychologist*. Vol 31 (10). Oct 1976. P. 689–700. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.31.10.689>

Гризоглазова Т. І.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки мистецтва
та фортепіанного виконавства
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Важливою умовою гуманізації нашого суспільства є виховання естетичного інтересу до національної та світової культури. Шляхом розвитку музично-естетичного інтересу здійснюється активне засвоєння художніх цінностей. А тому проблема естетичного виховання сучасної молоді, її світогляду, інтересів є сьогодні досить актуальною. У плідному спілкуванні з мистецтвом людина набуває досвіду, що виховує і розвиває особистість. В зв'язку з цим зростає значення музичного навчання й виховання у духовному становленні підростаючого покоління.

У педагогічній літературі проблему розвитку музично-естетичного інтересу школярів висвітлено в працях А. Болгарського, О. Бурліної, О. Дем'янчука, Г. Падалки, А. Паламарчука, О. Ростовського, О. Щолокової. Аналіз праць дає можливість стверджувати, що інтереси відіграють важливу роль у будь-якій діяльності, впливаючи на її вибір та дієвість особистості.

В психології вивчались механізми впливу мистецтва на особистість, формування інтересу засобами мистецтва (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Леонтьєв, В. Мясіщев, П. Якобсон та ін.).

В працях фахівців в галузі теорії і методики фортепіанного навчання О. Алексєєва, Л. Арчажнікової, Л. Баренбойма, Т. Гризоглазової, А. Каузової, Б. Милича, С. Савшинського, Г. Ципіна, В. Шульгіної, А. Щапова вказується на необхідність розвитку музично-естетичних інтересів учнів в процесі виконавства.

На думку багатьох вчених, музичний інтерес супроводжується емоційними переживаннями, почуттями. Під впливом емоційної привабливості того чи іншого музичного твору розвивається прагнення до його пізнання, осмислення, оцінки. Під впливом інтересу дані процеси значно поглиблюються, а в стані захоплення, зацікавленості реалізуються більш інтенсивно.

Структура музично-естетичного інтересу складається із взаємодії таких компонентів: емоційно-чуттєвого (яскрава емоційна реакція на музику; наявність емоційно-естетичних почуттів; емоційність проникнення в художню образність музичних творів та відтворення її в інтерпретації), когнітивно – операційного (наявність спеціальних знань,

умінь та навичок; володіння навичками співставлення, аналізу, узагальнення; вміння співвідносити елементи музичної мови зі змістом музики; повнота осягнення музичного образу), оцінного (обґрунтованість та самостійність оцінних суджень; здатність вербалізувати власні почуття; повнота і усвідомленість осягнення музичних образів), активно-творчого (ініціатива та самостійність у вирішенні проблемних, творчих завдань; бажання виразити себе у різних видах музично-творчої діяльності).

Педагогічними умовами формування музично-естетичного інтересу учнів у процесі фортепіанного навчання визначено: розвиток емоційно-зацікавленого сприйняття музичних творів; організація пошукової, творчо-самостійної діяльності школярів; розширення сфери естетичного впливу творів музичного мистецтва; створення «ситуації успіху»; розширення сфери прояву ініціативи, творчої активності на всіх рівнях функціонування музично-естетичного інтересу.

Реалізація методики формування музично-естетичного інтересу учнів у процесі фортепіанного навчання здійснювалась за наступними етапами: перший етап – збагачення емоційного досвіду школярів, формування емоційно-захопленого відношення учнів до музичного мистецтва; другий етап – розвиток пізнавальних інтересів, оцінних суджень, розширення знань з музичного мистецтва та фортепіанного виконавства; третій етап – розвиток творчої активності, розширення сфери музично-творчої, інтерпретаторської діяльності.

Отже, методика формування музично-естетичного інтересу учнів поєднувала в собі розвиток досвіду сприймання музичних творів, художньо-педагогічного аналізу, організацію пошукової, творчої, самостійної діяльності, створення « ситуації успіху», розширення сфери естетичного впливу творів музичного мистецтва.

Досить важливим на першому етапі було сприяння виникненню емоційного відношення до музики, появі естетичних почуттів. У процесі сприймання музики ми завжди створювали ситуації зацікавленості, домагалися того, щоб сам вплив музики мав адекватний відгук, емоційно-естетичні враження. В ході евристичних бесід, художнього діалогу разом із учнями знаходили можливі варіанти того, як музичний матеріал може передавати певний настрій, відповідні почуття, емоційний стан людини. На кожному із етапів формування музично-естетичного інтересу ми завжди викликали в учнів емоційно-захоплююче відношення. Необхідно допомогти учневі наблизитись до твору, емоційно осягнути його. Виконуючи твір, або прослуховуючи його разом з учнем, необхідно, щоб він отримав емоційно-художні враження. Викликати адекватний емоційний відгук на твір можна завдяки «ефекту зараження», коли викладач заражає своїм особистим відношенням до твору. Використання наочно-евристичного методу

передбачало виконання твору, або його фрагментів з коментарем. За допомогою проблемних запитань, методу «наведення» учні визначали емоційні ознаки звучання музичних творів.

Важливим методом поглиблення та усвідомлення отриманих на першому етапі емоційних вражень є аналіз музичних творів, який завжди мав пошуково-творче спрямування. Застосування проблемно-пошукових методів є досить ефективним у формуванні музично-естетичного інтересу школярів, оскільки вони спонукають їх до самостійного пошуку вирішення музично-естетичних завдань. Використання ситуацій зацікавленості, евристичних питань, пізнавальних завдань суттєво збагачує навчально-виховний процес.

Для того, щоб школярі краще усвідомили роль конкретних засобів виразності ми використовували метод деструкції. Навмисною зміною якого-небудь елемента музичної мови показували, якою стає музика, якщо цей елемент використаний інакше. Учні значно краще відчували естетичну доцільність того чи іншого засобу музичної виразності, використаного композитором.

На цьому етапі школярами створювалась як вербальна модель інтерпретації, так і виконавська. Слід відразу зазначити, що вербальна модель інтерпретації виявилась досить цінною у практичній роботі. В ній сконцентрувались набуті раніше знання, поняття про художню образність творів, інтонаційно-змістовний план, виражальні засоби тощо.

Доцільним було застосування прийому «Еврика», запропонованого О. Пехотою для створення «ситуації успіху». Це виявилось у нашому прагненні активізувати учнів нехай на маленьке, але власне відкриття. Такий творчий процес спонукає школярів мислити, відкривати для себе щось невідоме, доходити до очікуваного висновку. Успіх школяра потрібно постійно підтримувати та створювати. Вся робота на цьому етапі була спрямована на розширення сфери вияву ініціативи, успіху учнів.

На третьому етапі формування музично-естетичного інтересу учні залучались до різних взаємопов'язаних видів музичної діяльності та форм роботи: виконання музичних творів, читання нотного тексту з аркуша, ескізне ознайомлення з фортепіанними творами, творче музикування (створення власних творів, акомпанементу).

Постійному творчому пошуку сприяли групові виконавські заняття, присвячені виконанню декількох творів, на яких були присутні майже всі учні, або учні певних класів. В таких ситуаціях розвивались вміння самокритичності, відповідальності за якість виконання, що значною мірою сприяло подальшому розвитку музично-естетичного інтересу. Продовженням такого напрямку роботи були монографічні концерти, присвячені одному автору (наприклад, «Фортепіанні твори Б. Фільца», «К. Черні та його твори»), лекції-концерти.

Таким чином, зафіксована успішність навчально-виконавської діяльності школярів переконливо довела педагогічну доцільність запропонованої методики.

Список використаних джерел:

1. Дем'янчук О.Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичного інтересів школярів: Навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1997. 64 с.
2. Освітні технології: Навч.-метод. Посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг.ред. О.М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
3. Теория и методика обучения игре на фортепиано (Под общ.ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 368 с.

Жидецька О. О.,

студентка

Житомирського державного університету імені Івана Франка

Науковий керівник: Григор'єва Т. Ю.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської мови

Житомирського державного університету імені Івана Франка

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Під час формування іншомовної компетенції важливо брати до уваги психолого-вікові та індивідуальні особливості учнів старшої школи, адже їх урахування вносить суттєві зміни до процесу навчання старшокласників. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, знання закономірностей пізнавальної діяльності, механізмів засвоєння знань, формування навичок і умінь, мотивації є обов'язковими для правильної організації взаємодії вчителя і учнів на уроках іноземної мови [1].

У старшому шкільному віці в учнів удосконалюється вміння *самоорганізації та самоконтролю*, що допомагає їм самостійно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчанні.

Мотиви навчання старшокласників часто пов'язані з обраною майбутньою професією, тому вони максимально концентруються на тих предметах і сферах навчання, які будуть необхідні їм

у майбутньому. Саме тому зростає і вибірковість *уваги*, а також удосконалюється її переключення з одних завдань на інші. Підвищується роль після довільної уваги, насамперед це виникає тоді, коли учні зацікавлені в інформації, яка подається [4, с. 37]. Все меншу роль грають оцінки і більш важливу отримання та удосконалення знань необхідних для вступу у вищий навчальний заклад та для подальшої роботи [3, с. 63].

В юнацькому віці виникає достатньо стійка ієрархічна *система цінностей*, що спонукає старшокласників до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення в тому числі і в виборі професії [2, с. 54]. У старших школярів психічні пізнавальні процеси характеризуються довільністю. Зростає і зміцнюється довільність *пам'яті*. За рахунок свідомого використання раціональних прийомів та встановлення логічних зв'язків між частинами матеріалу удосконалюються способи запам'ятовування. Краще запам'ятовується абстрактний матеріал. Логічне запам'ятовування має тісний зв'язок з мисленням, яке має провідну роль в інтелектуальному дозріванні учнів. Що стосується мимовільної пам'яті, то вона спрацьовує лише з інформацією, яка є цікавою для учня, яка викликає в ньому певний емоційний відгук. Саме тому важливо підбирати приклади, які звертаються до досвіду та знань учня [5, с. 83].

У зв'язку з тим, що *мислення* стає більш системним, знання утворюють певну систему, яка з часом формує модель світу та основу світогляду. У мисленні домінує прагнення до порівнянь, аналітико-синтетична діяльність та гіпотетичні припущення.

Учитель тепер повинен стати провідником по світу знань. Головною його функцією стає передача способів отримання знань. Знання школяр вчиться добувати сам, діючи самостійно і в команді, приймаючи рішення, ставлячи питання, організовуючи пошук відповідей на них, формулюючи для себе завдання, збираючи та аналізуючи інформацію. Таким чином, школа перестає бути місцем отримання готових знань і стає місцем набуття досвіду самостійності – вміння діяти самому, бути відповідальним, працювати в команді, ставити цілі, формулювати собі завдання, планувати досягнення мети, оцінювати ресурси, шукати відсутні, вирішувати поставлені завдання, аналізувати результат. При такому підході до утворення змінюється і роль педагога в старшій школі. Педагог покликаний створювати умови для вирішення завдань юнацького віку – він задає, обслуговує, утримує простір, в якому школярі вчать приймати рішення, в тому числі щодо себе самого і свого майбутнього.

Отже, слід пам'ятати, що використовуючи новітні технології, як засоби навчання, необхідно пам'ятати, що вони мають відповідати віковим особливостям старшокласників, задовольняти їх психологічні особливості, які пов'язані з мисленням, увагою, уявою, пам'яттю та

особистісними цінностями учнів, які спрямованні на самопізнання та саморозвиток. Необхідно підбирати завдання таким чином, щоб подана інформація була якомога краще та глибше сприйнята учнями.

Освітній простір має допомагати старшокласнику вирішувати поставлені перед ним вікові завдання – формувати самовизначення і здійснювати освітній вибір.

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання психології. URL: <https://studfiles.net/preview/5319672/page:4/>
2. Божович Л.І. Проблемы формирования личности: 2-е изд. / Л.І. Божович. М.: МОДЭК, 2001. 352 с.
3. Виготський Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Виготський. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 78 с
4. Гарднер Г. Структура раз ума : теория множественного интеллекта : пер. с англ. М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. Київ: Видавничий центр «Академія», 2010. – 328 с. (Серія «Альма-матер»)

Кравченко Л. С.,

кандидат педагогічних наук,

доцент загальноузівської

кафедри фізичного виховання, спорту і здоров'я людини

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Ястребов М. М.,

кандидат педагогічних наук,

доцент загальноузівської

кафедри фізичного виховання, спорту і здоров'я людини

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ПОКРАЩЕННЯ РОБОТИ КАРДІОВАСКУЛЯРНОЇ СИСТЕМИ

Серцево-судинні захворювання (ССЗ) в наш час є однією з найбільших глобальних проблем сучасної медицини, оскільки є основною причиною інвалідизації та смертності в усьому світі. Згідно

даним Всесвітньої організації охорони здоров'я щорічно від захворювань серцево-судинної системи помирає 17 мільйонів осіб, а до 2030 року цей показник складатиме близько 23,3 мільйонів осіб. Серцево-судинні захворювання є однією із головних медико-біологічних та соціальних проблем і сучасної України, що суттєво впливає на тривалість і якість життя населення [1, с. 125].

Встановлено, що фізична активність справляє позитивний вплив на більшість проблем із здоров'ям, у тому числі – на стан серцево-судинної системи та формування ССЗ. Ряд останніх нещодавніх досліджень показали, що регулярна фізична активність асоціюється зі зниженням маркерів запалення, покращенням метаболічного здоров'я, зменшенням ризику серцевої недостатності (СД) і зростанням загальної виживаності.

ФВ зміцнюють загальне метаболічне здоров'я і покращують функцію серця та судин. Регулярні ФВ зменшують частоту серцевих скорочень (ЧСС) у спокої, артеріальний тиск (АТ) та рівень маркерів атерогенезу, а також збільшують фізіологічну гіпертрофію серця. Фізичні вправи покращують перфузію міокарда і підвищують концентрацію холестерину ліпопротеїнів високої щільності (ЛПВЩ), що зменшує навантаження на серце та покращує його функцію як у здорових, так і хворих осіб.

ССЗ охоплюють широке коло станів (високий АТ, збільшений рівень холестерину, куріння), що негативно впливають на серце та судини, зокрема аритмії, дилатаційні, гіпертрофічні та ідіопатичні кардіоміопатії, СН, атеросклероз. Ці стани можуть призвести до потенційно фатальних подій: інсульту, інфаркту міокарда, зупинки серця.

Хоча на ССЗ впливають багато чинників, поширеність хвороб судин і серця, пов'язаних з гіподинамією та ожирінням, навалює зростає. Однією з причин цього є те, що багата на жири дієта та ожиріння здатні спричинити артеріальну гіпертензію (АГ). Стійка АГ збільшує постнавантаження на лівий шлуночок, змушуючи його важче працювати. Це призводить до патологічної дистрофії стінок шлуночка та дилатації його камер, через певний час спричиняючи погіршення функції міокарда і розвиток СН. У міру погіршення функцій міокарда порушується робота всієї серцево-судинної системи, провокуючи недостатній кровоплин. Постачання кисню й нутрієнтів не відповідає потребам організму, що призводить до тахікардії та надмірної втомлюваності, а у важких випадках – до застою у легенях, затримки рідини, аритмій [2].

Головним підґрунтям ССЗ є атеросклероз, що повільно розвивається у відповідь на нездоровий сидячий спосіб життя й ожиріння. За ожиріння зростає рівень тригліцеридів (ТГ) і холестеринів

ліпопротеїнів низької щільності (ЛПНЩ), наслідком чого під ендотеліальними клітинами артерій формуються невеликі бляшки. Тим часом як нормальні ендотеліоцити здатні запобігати склеюванню цих бляшок із лейкоцитами, за ожиріння молекули ЛПНЩ окислюються, спричиняючи експресію молекул клітинної адгезії та хемоатрактантів. У відповідь на дію останніх макрофаги захоплюють окислені ліпопротеїни, перетворюючись на пінисті клітини, які стимулюють утворення атеросклеротичних бляшок. Бляшки потовщують і ущільнюють стінки судин, перешкоджаючи кровоплину, а в разі значного збільшення кількості бляшок або розвитку тромбозу трапляються інсульти, інфаркти міокарда та інші потенційно фатальні кардіоваскулярні події.

Сидячий спосіб життя є одним із найважливіших факторів розвитку й прогресування ССЗ, тож підвищення фізичної активності та зменшення маси тіла безперечно покращує кардіоваскулярне здоров'я.

Регулярні ФВ зменшують вплив факторів кардіоваскулярного ризику, здатні знизити ймовірність розвитку та прогресування ожиріння, ЦД 2 типу та ССЗ, що було підтверджено рандомізованими клінічними дослідженнями [2].

Поєднання раціонального харчування і ФВ призводить до зменшення маси тіла й вісцерального ожиріння, зниження рівня ТГ, глюкози, ЛПНЩ і АТ. Окремі сприятливі ефекти не залежать від утрати ваги, зокрема покращення обміну глюкози, нормалізації ендотеліальної функції й АТ. Втім не слід нехтувати важливістю поєднання ФВ і правильного харчування, тому що в багатьох дослідженнях це сполучення забезпечувало активніший вплив на кардіометаболічне здоров'я, ніж те чи інше втручання поодиночі.

ФВ мають також однаковий вплив на кардіоваскулярне здоров'я у нормоглікемічних осіб із нормальною масою тіла і надмірною вагою. ФВ знижують ризик і тяжкість ССЗ у осіб із нормальною масою тіла, з ожирінням і ЦД 2 типу.

ФВ покращують функції серця і судин у осіб із ССЗ. Реабілітація на основі ФВ покращує кардіоваскулярну функцію. Аеробні ФВ (прогулянки, їзда велосипедом, плавання) при 60-70% максимальної ЧСС 3-5 р/тиж. протягом 3-х років покращували здоров'я та якість життя хворих із СН. [2]

Вплив регулярних ФВ на кардіоваскулярне здоров'я опосередкований багатьма механізмами. Вправи є серйозним викликом для гомеостазу цілого організму, бо провокують зміни в багатьох клітинах, тканинах і органах шляхом зростання метаболічних потреб.

ФВ спричиняють адаптаційні зміни у низці клітин і тканин, зокрема в адипоцитах, міоцитах скелетних м'язів і кардіоміоцитах, збільшуючи у них активність аеробного дихання. Крім того, ФВ покращують

доставляння кисню у всьому тілі шляхом вазодилатації й ангиогенезу та захищають серце від ішемічно-реперфузійного пошкодження.

Значна кількість сприятливих ефектів ФВ є наслідком мітохондріальних адаптацій в організмі. ФВ покращують загальний стан здоров'я серця і легень шляхом збільшення вмісту мітохондрій та десатурації міоглобіну в м'язовій тканині. Збільшення захоплення та утилізація кисню скелетними м'язами у відповідь на регулярні ФВ виступає протектором щодо зниження артеріовенозної різниці у вмісті кисню в разі ожиріння, через яке людина потребує більше крові, щоб мати ту саму кількість кисню.

У відповідь на ФВ посилюється і біогенез мітохондрій у кардіоміоцитах.

Ожиріння асоціюється з порушенням мітохондріальним біогенезом у міокарді та зниженням здатності мітохондрій до окисного фосфорилування і синтезу АТФ. СН знижує захоплення й утилізацію жирних кислот, що спричиняє зсув метаболізму міокарда в бік глюкози з метою зберегти функції серця й судин. Регулярні форми ФВ підвищують інсуліночутливість.

Активні форми кисню (АФК) є фізіологічним побічним продуктом аеробного метаболізму в мітохондріях. ФВ збільшують безпосереднє вироблення АТФ мітохондріями, сумарне окисне навантаження на клітину зменшується через активацію антиоксидантних систем. ФВ створюють умови, за яких клітини мало контактують з АФК, а антиоксидантні системи працюють максимально ефективно.

Збільшуючи здатність мітохондрій запобігати окисному пошкодженню, ФВ протидіють ішемічно-реперфузійному ураженню серця. Під час ішемії відсутність кисню створює умови, коли відновлення багатого на кисень кровоплину призводить до запалення й окисного стресу, а не до відновлення нормальної функції. На противагу цьому індуковані ФВ адаптаційні зміни в мітохондріях кардіоміоцитів послаблюють окисне пошкодження за ішемії-реперфузії, що зменшує ризик розвитку серцевої дисфункції та ризик смерті.

ФВ спричиняють адаптаційні зміни судин у багатьох тканинах, покращують перфузію міокарда. Посилюється васкуляризація серця, що зменшує ймовірність кардіоваскулярних подій.

ФВ знижують хронічне запалення, яке є складною природною біологічною реакцією на ушкоджувальні чинники. Хронічне запалення є асоційованим із низкою захворювань, зокрема із ожирінням, ЦД 2 типу і ССЗ. ФВ запобігають розвитку атеросклерозу шляхом зменшення експресії TLR на моноцитах і макрофагах.

ФВ покращують міжтканинну комунікацію шляхом вивільнення міокінів. Скелетні м'язи можуть функціонувати як секреторний орган, стимулюючи скороченням вироблення, секрецію та експресію певних

міокінів. Міокіни є хімічними посередниками, які автокринним, паракринним чи ендокринним шляхом впливають на взаємодію між різними тканинами, зокрема скелетними м'язами, печінкою і жировою тканиною.

Висновки. ФВ є важливим складником профілактики і лікування ССЗ. ФВ покращують ендотелійзалежну вазодилатацію, збільшують фракцію викиду й толерантність до фізичного навантаження, покращують якість життя, знижують смертність від ССЗ.

Середньо- і високоінтенсивні тренування покращують кардіоваскулярну функцію хворих із СН, ймовірно шляхом поліпшення ендотелійзалежної вазодилатації та зростання аеробних можливостей.

Викладені результати показують важливість ФВ у запобіганні ССЗ, стимуляції відновлення після кардіоваскулярних подій та покращенні стану здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Хорош М.В., Голованова І.А. Сучасні погляди на проблеми профілактики серцево-судинних захворювань (за матеріалами Всесвітньої федерації серця) // Східноєвропейський журнал громадського здоров'я. 2016. № 1 (26). С. 125-126.

2. Pinkard K., Daskin K.K., Stanford K.I. Effects of Exercise to Improve Cardiovascular Health. Front Cardiovasc Med. 2019; 6: 69. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6557987/>

Латиш Н. М.,

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

Дослідниками зазначається, що ускладнені, критичні, кризові, екстремальні умови стали досить, частим супутником нашого життя, іноді навіть повсякденного. В умовах постійного зростання загального обсягу інформації, що є особливою ознакою нашого часу, збільшується можливість реалізації, так званої, інформаційно-психологічної загрози. Ця небезпека полягає у надмірі інформаційних потоків (як хаотичних, так і впорядкованих), що потенційно обумовлює інформаційне перевантаження психіки людини та може призводити до її певного

блокування. Крім того, інформаційно-психологічні впливи часто є спрямованими на масове маніпулювання свідомістю людей, що становить загрозу психологічної безпеки, психологічного здоров'я особистості. Психологічне здоров'я людини забезпечується, насамперед, її здатністю адаптуватися до певних умов і відображує саме успішну адаптацію людини до довкілля, до самої себе. У свою чергу психологічне нездоров'я констатує неуспішну адаптацію людини до зовнішнього або внутрішнього світів (В.О. Моляко).

Займаючись проблематикою впливу ускладнених умов на діяльність особистості, В. О. Моляко виділив такі основні шість типів реагувань: індиферентний, депресивний, активно-депресивний, підвищеної активності, приховано-панічний, мобілізаційний. Такий поділ в залежності від переважаючого реагування на значущу для суб'єкта негативну інформацію має принципово важливе значення для більш поглибленого дослідження проблем інформаційно-психологічної безпеки та захисту особистості від негативних інформаційних впливів, зокрема захисту творчої особистості та творчих процесів від деструктивних дій, що надходять з екологічних сфер різного масштабу та тих, які фактично продукує сам суб'єкт, реагуючи на різні зовнішні та власні дії неконструктивним чином [1].

В нашому дослідженні, орієнтуючись на розробки психологів, які досліджували проблему творчої діяльності в ускладнених умовах [1], особливу увагу ми приділили особливостям перебігу конструктивної діяльності молодших школярів в ускладнених умовах та з'ясуванню впливу ускладнень на рівень прояву конструктивного мислення учнів. З цією метою було запропоновано задачі на вільне конструювання.

Нами був використаний субтест «Танграм» (розрізний квадрат), та конструктор, до складу якого входили геометричні фігури із картону різної форми, різного кольору та різні за розміром. Перед учнем ставилось завдання сконструювати що-небудь, бажано цікаве та назвати зображення. На виконання завдання відводилось 3 хвилини. При вивченні результатів розв'язування запропонованих задач на вільне конструювання аналізувалось, яким чином такий несприятливий фактор, як обмеження в часі, впливає на формування задуму майбутньої конструкції, на прояви рівнів конструктивного мислення молодших школярів.

При виконанні завдання «Танграм» на вільне конструювання було відмічено, що у більшості випадків учні йшли шляхом виконання простої конструкції. Вимога «скласти щось цікаве», можна сказати, ігнорувалася. Було зафіксовано незначну кількість конструкцій, де досліджуваній намагався створити дійсно щось цікаве, прояви деталізації зустрічаються також не часто. Досить часто зустрічаються випадки побудови будинку та ялинки. Виходячи з цього, можна

висунути гіпотезу, що коли учні потрапили в умови обмеження в часі, просторове комбінування елементів конструктора «в умі» було обмежене лише поєднанням двох-трьох елементів, в результаті цього виникали досить прості конструкції: будинок (квадрат, трикутник), ялинка (поєднання двох-трьох трикутників). Назва конструкціям давалася в такому випадку типу «Будинок в лісі», «Природа» і т.п. В такому випадку при розв'язуванні завдання головним орієнтиром при створенні задуму виступав структурний аналог з минулого досвіду.

При виконанні другого завдання, коли в наявності учнів був конструктор, до складу якого входили геометричні фігури різні за кольором і формою, було відмічено тенденцію до створення більш складних конструкцій, тобто було відмічено тенденцію до деталізації конструкцій та збільшила кількість задумів, де конструкції між собою поєднувались певною сюжетною лінією.

Здійснюючи аналіз розв'язків експериментальних завдань досліджуваними, нами був проведений кількісний аналіз підходів до формування задуму. Учні, потрапляючи в умови обмеження часу, здебільшого орієнтиром для побудови шуканих конструкцій обирають форму елементів конструктора і в ході структурного аналізу наявних елементів конструктора створюють аналог з минулого досвіду за структурою (94% – в першому завданні та 82 % – у другому завданні). Отже, коли учні потрапляють в умови обмеження часу, здебільшого орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є форма елементів конструктора і в ході структурного аналізу наявних елементів конструктора створюється конструкція, аналогічна з минулого досвіду за структурою. В процесі конструювання учні майже не намагаються відобразити якісь функціональні властивості тих об'єктів, які конструюють. Нами було зафіксована лише незначна кількість конструкцій, коли форми стають динамічними орієнтирами, учень, розв'язуючи задачу, виходить на оперування елементами конструктора, що служать аналогами функцій.

Для учнів, які зазнали негативного впливу дефіциту часу, процес формування задуму, зокрема початковий етап – ідея щодо створення майбутньої конструкції або була зовсім невизначеною, і в процесі маніпулювання елементами конструкції починав вирисовуватись задум, подальший пошук при цьому визначався структурними особливостями елементів конструювання і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого (найнижчого) рівня першого підрівня конструктивного мислення, для якого характерним є прояв мисленневих тенденцій до випадкових підстановок; або ідея щодо виникнення майбутньої конструкції була опосередкована суб'єктивним досвідом досліджуваних і на основі аналізу структурних елементів конструктора в ході конструювання шляхом з'єднання декількох

деталей створювалась конструкція, яка була простим (за складністю побудови) структурним аналогом з минулого досвіду і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого рівня другого підрівня конструктивного мислення, для якого характерним є прояв мисленнєвої тенденції аналогізування. Прохання експериментатора, сконструювати із елементів конструктора щось цікаве, в таких випадках цілком ігнорувалось.

Учні, що не зазнали негативного впливу дефіциту часу, спрямовували свій пошук на відтворення у створюваній конструкції яскравого враження попереднього досвіду чи відображення інтересу до чогось. В ході структурно-функціонального аналізу елементів конструктора досліджувані намагались підібрати такі елементи конструктора, які б змогли забезпечити відтворення уявлюваного образа-орієнтира на площині. Порівняно з учнями, які зазнають негативного впливу з боку часових обмежень і створюють конструкцію шляхом випадкових підстановок або поєднанням декількох структурних елементів, учні, які не зазнають негативного впливу, в процесі формування задуму майбутньої конструкції проявляють структурне конструювання при створенні одиначної конструкції, яке характеризується тенденцією до деталізації, також трапляються випадки, коли досліджувані використовують структурно-функціональний підхід у формуванні задуму конструювання. При такому конструюванні проявляються мисленнєві тенденції аналогізування та комбінування шляхом здійснення аналізу структурних і функціональних властивостей і коли робота над створенням конструкції вже завершена, ми спостерігаємо прояв другого та третього рівня конструктивного мислення.

Висновки. В результаті дослідження вдалось з'ясувати, що обмеження в часі впливає на процес формування задуму та рівень конструктивного мислення. Крім того, учні принципово по-різному реагують на обмеження в часі, що дозволяє нам говорити про існування таких типів реагувань учнів. *Перший тип* – депресивний, такі учні знижують свою активність, проявляється невпевненість у собі, скутість у прийнятті рішень, відсутність бажання і спроб створити цікаву, оригінальну конструкцію, конструкція будується або шляхом випадкових підстановок, або поєднанням декількох структурних елементів, спостерігаються прояви тенденції до випадкових підстановок та мисленнєвих тенденцій аналогізування, що зумовлює прояви першого (найнижчого) рівня конструктивного мислення. *Другий тип* – активно-панічний, коли досліджувані намагаються проігнорувати несприятливий вплив, реалізація задуму відбувається здебільшого шляхом комбінування елементів конструктора, які є аналогами структур, з орієнтацією на власні вподобання та об'єкти, які

є аналогами з минулого досвіду, спостерігаються прояви мисленневих тенденцій аналогізування. *Третій тип* – індіферентний, коли здійснюється спроба зробити щось цікаве, спостерігається деталізація конструкції, конструктивне мислення реалізується на рівні більш цілеспрямованої розробки задумів, спостерігаються прояви мисленневих тенденцій аналогізування та комбінування, що зумовлює прояви другого рівня конструктивного мислення. *Четвертий тип* – мобілізаційний, в процесі конструювання здійснюється спроба нейтралізувати зовнішні несприятливі впливи, які сприймаються якоюсь мірою як стимули до вдосконалення створюваної конструкції, творче мислення реалізується на рівні знаходження досить складних конструкцій, спостерігаються прояви мисленневих тенденцій аналогізування та комбінування і, відповідно, прояви третього рівня конструктивного мислення, хоча кількість таких досліджуваних зовсім незначна.

Список використаних джерел:

1. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В.О., Коваленко А.Б., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін.]; за загальною ред. В.О. Моляко. К. : Освіта України, 2007. 308 с.

Мілаш О. О.,

кандидат педагогічних наук, методист

Центру моніторингу якості освіти

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Мищора І. О.,

*старший викладач кафедри української лінгвістики, літератури
та методики навчання*

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У період бурхливого розвитку, технічного прогресу та активного соціального життя дитина з самого раннього віку вступає до складної системи взаємовідносин з оточуючими людьми та набуває досвід

суспільної поведінки. У процесі повсякденного спілкування з однолітками діти вчаться перебувати в колективі, опановують на практиці моральні норми поведінки, які допомагають регулювати відносини з оточуючими дорослими та ровесниками.

Проблема виховання культури поведінки дітей дошкільного віку знайшла своє відображення в наукових дослідженнях таких учених, як Петеріна С. В., Курочкіна І. М., Островська Л. Ф., Артемова Л. В., Котирло В. К., Поніманська Т. І., Лисенко Н. В., Лохвицька Л. В., Федорова М. А., Желан А. В. та ін.

За визначенням Т. І. Поніманської, культура поведінки – це сукупність корисних, стійких форм щоденної поведінки в побуті, спілкуванні, різних видах діяльності [4, с.436]. У структурній будові змісту культури поведінки дошкільників виділяють такі взаємозв'язані компоненти: культура діяльності, культура спілкування, культурно-гігієнічні навички і звички.

Основні напрямки роботи з молодшими дошкільниками щодо формування культури поведінки включають:

- ознайомлення з правилами та нормами поведінки в дитячому садку, громадських місцях, гостях тощо;
- формування навичок спілкування з однолітками та дорослими, налагодження дружніх стосунків з іншими дітьми в групі;
- навчання ввічливо вітатися і прощатися («Доброго ранку», «Доброго дня», «Доброго вечора», «До побачення», називаючи на ім'я тих, до кого звертаються; стримано висловлювати власні прохання; учити дякувати, уживати слова: «Дякую», «Будь ласка», «Вибачте» [2, с. 71; 3, с. 50-51].

У практиці виховання культури поведінки дітей молодшого дошкільного віку використовуються дидактичні, сюжетно-рольові, театралізовані, рухливі ігри, ігрові вправи. Наприклад, розвивати навички культурної поведінки за столом, учити користуватися столовими приборами, охайно споживати їжу, уживати ввічливі слова прохання – подяки допомагають такі ігри, як: «У гостях», «День народження ляльки Катрусі», «Лялька Катруся обідає», «Доньки-матері», «Приймаємо гостей» тощо. Дидактичні ігри «Добре – погано», «Чи добре це?», «Закінчи речення» формують уміння розпізнавати добрі та погані вчинки, розуміти межі допустимої поведінки, спрямовані на засвоєння моральних норм і правил культурної поведінки.

Для формування культури спілкування підійдуть такі ігри, як «Квітка доброти», «Річка ввічливості», «Хто більше скаже добрих слів?». Серед ігор, які формують доброзичливе ставлення до одногрупників можна використовувати такі ігри: «Поділися

усмішкою», «У нас усі хороші», «Похвали сусіда», «У нашій групі дружать усі»; ігрові вправи: «Скажи, який я», «Знайомство», «Мирись і ніколи не сварись». Особливе значення мають сюжетно-рольові ігри, які закріплюють правила поведінки в суспільних закладах, громадських місцях – «Магазин», «Лікарня», «Театр» тощо.

У вихованні культури поведінки дітей у закладі дошкільної освіти першочергове значення має приклад вихователя. Його зовнішній вигляд, вчинки і думки, ввічливість, спокійна тональність розмови, справедливе ставлення до оточуючих і, перш за все, до дітей, – важливий і дієвий приклад для наслідування. Вихователь для дошкільника – перша людина після батьків, яка навчає його правилам життя в суспільстві, розширює його світогляд, формує його взаємодію в людському соціумі.

Вихователь не тільки формує культуру поведінки дошкільнят, але через них сприяє розвитку батьків своїх вихованців.

Велику роль у формуванні культури поведінки дитини – молодшого дошкільника відіграє сім'я як виховне середовище, у якому вона засвоює зразки культурної поведінки на прикладах батьків, членів родини.

Саме батьки та інші члени сім'ї роз'яснюють дитині значення таких моральних якостей як доброта, чуйність, милосердя; виховують почуття доброзичливого ставлення до однолітків та дорослих, учать, як оцінювати прояви некультурної поведінки і виявляти своє ставлення до цього. Удома дитину навчають стежити за своїм зовнішнім виглядом, бути охайним, правильно поводити себе за столом, використовувати в розмові «ввічливі» слова, говорити привітно, доброзичливо.

Впливовим інструментом у формуванні навичок культурної поведінки у дітей молодшого дошкільного віку в сім'ї є домашнє читання народних казок («Ріпка», «Теремок»), відомих творів: «Що взяла, клади на місце» (З. Олександрова) «Марійка–розгубійка» (Л. Воронкова), «Мийдодир», «Федорине горе» (К. Чуковський), «Дівчинка замурзана» (А. Барто), «Дякую» (С. Маршак), «Лист до всіх дітей по одній дуже важливій справі» (Ю. Тувім) тощо [4].

Перегляд мультфільмів та обговорення з дітьми сюжетів та вчинків героїв надає великі можливості батькам пояснювати ситуації «культурної-некультурної» поведінки, «чемного-нечемного» спілкування, їх обговорювати, висловлювати своє ставлення до вчинків та поведінки. Стає можливим знайомити дітей із нормами, сталонами, моделями соціально схваленої, культурної поведінки та закріплювати те, як не слід себе поводити. В нагоді стануть мультиплікаційні фільми: казки «Колобок», «Теремок», «Паровозик із Ромашково», «Калітошка», «Уроки гарного поводження» тітоньки Сови, серії «Маша та ведмідь»

(які містять багато повчальних сюжетів і питань для обговорення («*Чи правильно вчинила Маша...*»)).

У свою чергу дуже важливе критичне ставлення батьків до мультфільмів: які культурні норми спілкування, поведіння в суспільстві вони пропонують дітям; як розмовляють герої мультфільмів, чи присутня груба жаргонна лексика; чи відповідає віку дитини сюжет, як він може вплинути на її свідомість. Це стосується і програм дитячих каналів, які не завжди гарантують дотримання вікових норм та якісний переклад.

В умовах ЗДО перегляд мультфільмів дозволяє ефективно вирішувати завдання виховання культури поведінки, закріплювати навички вітання-прощання, подяки, вибачення, ввічливого прохання тощо. На думку В.В. Городиської, мультиплікація – ефективний розвивальний виховний засіб, у той же час перелік мультфільмів для дітей різного віку має бути ретельно відсортованим, внесеним до сучасних програм ЗДО і строго керованим вихователем. Сьогодні необхідно детально продумати їх добір, час і місце показу, спосіб з'ясування їх глибоко морального змісту з подальшим поясненням та обговоренням [1, с. 147, 150].

Сім'я демонструє дитині різні поведінкові моделі, вчинки, засоби спілкування, на які дитина буде спиратися у виборі власної поведінки в соціумі, будувати відносини з іншими людьми. Досягти реального результату можна лише у спільній роботі батьків і педагогів. Тому дуже важливо налагодити спільну роботу дитячого садка та сім'ї, забезпечити єдність вимог вихователів і батьків у процесі виховання культури поведінки дітей дошкільного віку. Загальна мета сім'ї та закладу дошкільної освіти – добре вихована культурна й освічена людина. Зв'язок із сім'єю – необхідна умова, що дозволяє зберегти єдність вимог і спадкоємність виховання в умовах закладу дошкільної освіти та сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Городиська В.В. Використання мультфільмів для реалізації морального виховання старших дошкільників. *Наукові записки НДУ ім. Н. В. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 146-150.
2. Дитина: освіт. програма для дітей від 2 до 7 років : відповідно до Баз. компонента дошк. Освіти / наук. керівн.В.О.Огнев'юк; наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець ; Київ. ун-т ім. Б.Грінченка. Київ, 2016. 303 с.
3. Лохвицька Л.В. Програма морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 128 с.

4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб.для студентів внз. Київ: Академвидав, 2015. 448 с.

5. Весела абетка. URL: <http://abetka.ukrlife.org/> (дата звернення 25.02.2020).

Попадич О. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ПРАВОВОЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: РОБОТА З БАТЬКАМИ

Одним із завдань модернізації вітчизняної освіти визначено створення єдиного простору «сім'я – освітня установа», що пов'язаний з підвищенням вимог до загальної та педагогічної культури всіх, хто причетний до виховної діяльності підростаючого покоління. Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання [2, с. 14]. Стратегічні напрями розвитку системи освіти в Україні окреслені концептуальними положеннями державних документів – «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Законами України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти.

Аналіз наукових досліджень останніх років засвідчив, що вказаній проблематиці присвячені роботи Л. Артемової, П. Груздева, Г. Давидова, Л. Коваль, О. Кононко, К. Крутій, Н. Кічук, В. Кьона, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Г. Маньковського, Т. Науменко, О. Нікітіна, В. Обухова, В. Оксамитного та інших науковців.

Очікування суспільства сьогодні насамперед пов'язані з формуванням життєздатної гнучкої, свідомої, творчої людини [1, с. 3]. Тому в сучасних умовах правова освіченість набула глобального значення. Правове виховання – це цілеспрямована і систематична діяльність батьків і педагогів у формуванні правового мислення. Дітям повинні прищеплюватися впевненість і повага як до себе, так і до оточуючих [6, с. 84]. Основним завданням правової освіти дитини є забезпечення дітей оптимальними умовами розвитку індивідуальних здібностей, захист його прав на будь-якому етапі особистого розвитку.

У дошкільному віці створюються сприятливі умови для морально-правового розвитку дітей [4]. Тому діяльність, спрямована на захист прав дитини, повинна бути реалізована за трьома напрямками: робота з сім'єю; робота з вихователями; ознайомлення дітей з власними правами. Дітям-дошкільнятам доступні лише узагальнені уявлення про власні права і свободи. Перед вихователями дошкільних установ стоять наступні завдання: розвиток прагнення дітей реалізовувати свої права, не порушуючи права оточуючих; формування почуття самоповаги, поваги до прав інших людей і власних прав; надання допомоги дитині в розумінні й усвідомленні своїх елементарних прав. Батьки стають першими наставниками своїх дітей і безпосередньо впливають на становлення і розвиток дитячої особистості своїми цінностями, поведінкою і своїми знаннями. Сім'я – це середовище, де дитина першопочатково опановує мораллю, правилами людського суспільства, що регулюють життя [3, с. 147]. Для дитини величезне значення має емоційний зв'язок з батьками та їх любов по відношенню до неї. Атмосфера в сім'ї сприяє духовному інтелектуальному збагаченню особистості маленької дитини, сприяючи розвитку самосприйняття і самосвідомості. Виходячи з цього, в дошкільному закладі та сім'ї важливо створити атмосферу визнання індивідуальності дошкільника, поваги до його особистості та надати можливість користуватися своїми правами. Він повинен проявляти шанобливе ставлення до думки інших, самостійність, активність, ініціативність, володіти свободою вибору, мати можливість висловлювати власну думку, вміти надавати і приймати допомогу. Без цього неможливий розвиток таких громадянських якостей, як відповідальність, самостійність, активність, рішучість.

Роботу дошкільного закладу необхідно спрямовувати в трьох напрямках: методична та контрольна-аналітична робота з педагогами; навчально-виховна робота з правової освіченості дошкільників; робота з батьками [5]. Ґрунтуючись на принципах системно-організованого підходу, визначаємо такі принципи правового виховання дошкільників: адресний підхід у формуванні права, що передбачає використання особливих форм і методів роботи, з урахуванням кожної вікової групи; активність і наступальність, який передбачає наполегливість і розумну ініціативу в трансфорції світогляду дітей та їх ціннісних установок, орієнтованих на правові норми поведінки. Відповідно до цих принципів ми пропонуємо такі форми та методи роботи для батьків: 1.батьківські збори, консультації «Права дитини. Їх дотримання в сім'ї»; 2.ведення правової просвіти батьків, виявлення груп сімей ризику, де відбувається порушення прав дитини, сприяння захисту гідності дітей та їх прав; 3. психологічні тренінги щодо конфліктності

в сім'ї, агресивності дітей; 4. ділові ігри з проблеми труднощів навчання і виховання в сім'ї; 5. круглі столи із запрошенням психолога, юриста; 6. спільні культурно-виховні заходи.

Таким чином, правове виховання дошкільників визначено як соціально-управлінську діяльність суб'єктів виховання, перш за все педколективів закладів дошкільної освіти і батьків, що здійснюється в умовах тісної взаємодії та координації їх діяльності, спрямовану на формування в дітей системи правових знань, переконань і установок, правового мислення, правових умінь і навичок, що забезпечують стабільність правомірної поведінки і соціально-правову активність дитини, додержання, виконання і правильне використання нею діючих у державі правових норм. У результаті цілеспрямованого правового виховання у дітей має сформуватися така громадянська поведінка і засвоєння прав, яка: активізує у них соціальну позицію і збагачує їх моральність, шкалу цінностей; формує високі моральні якості: здатність вільно обирати, приймати рішення, ініціативність, активність, самостійність; прищеплює правильну поведінку в суспільстві; забезпечує ставлення до оточуючих, до себе і до природи; пробуджує інтерес до себе, власного внутрішнього світу, системи інтересів, потреб.

Список використаних джерел:

1. Базова програма «Я у Світі». Київ, 2008.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Київ, 1998.
3. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист: зб. док. К.: АТ видав. «Столиця», 1998. 245 с.
4. Дронжек Н. В. Формування основ правової культури дітей старшого дошкільного віку в сучасних умовах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(23), Issue: 46, 2015 URL: www.seanewdim.com
5. Майор Н. С., Чаварга О. Ю. Правове виховання дошкільників – обов'язкова умова формування життєвої компетентності особистості. URL: <http://www.zakinppo.org.ua/2010-06-02-07-11-30/2010-06-02-07-12-06/173-2010-04-08-05-59-48>
6. Ніколаєнко В.М. Правове виховання в ДНЗ. 3-6 роки. Х. : Вид. група «Онова», 2010. 206.

Protsiuk N. Yu.,
Teacher of the Department of Foreign Languages
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy

USING THE STORYTELLING AS A METHOD TO DEVELOP STUDENTS' SPEAKING ABILITY

Schools/universities have a multitude of responsibilities, including teaching the students observation, thinking, reasoning, communication and problem-solving skills. Science and pre-engineering, properly taught, can help schools fulfill these responsibilities because students can apply the knowledge and skills learned in their academic subjects to solve practical problems in their science and pre-engineering classes. In particular, developing their conceptual understanding and analytical abilities through doing authentic science-based guided inquiry hands-on activities enhances students' self-worth and confidence, and consequently improves their school-wide academic achievement.

Inquiry-based teaching, however, requires highly structured instructional strategies and as Cozzens [3] remarks, demands teachers who are knowledgeable about both scientific content and pedagogy. Findings reported by Bransford et al. [2] and Jensen [1] about effective teaching and learning strategies highlight the importance of

- engaging students' preconceptions prior to teaching them new concepts
- helping students make appropriate connections within the context of a conceptual framework
- organizing knowledge in ways that facilitate information retrieval and application
- allowing students more opportunities to define learning goals and monitor their progress in achieving them.

Storytelling, the art of narrating a tale from memory rather than reading it is one of the oldest of all art forms, reaching back to prehistoric times. Storytelling involves two elements – selection and delivery. Many teachers are interested in storytelling as a resource in teaching.

A successful storyteller chooses adequate stories and must be a good performer, for the delivery is crucial and requires both preparation and rehearsal. Storytelling is the original form of teaching and has the potential of fostering emotional intelligence and help the students gain insight into human behaviour. Storytelling also promotes language learning by enriching learners' vocabulary and acquiring new language structures. Moreover, storytelling can provide a motivating and low anxiety context for language learning. The storytelling tips given in this article are meant to help the

teacher-as-storyteller as s/he prepares for a storytelling «performance» for students [2].

Let's look at the benefits of storytelling and gives advice on performance skills. Students have an innate love of stories. Stories create magic and a sense of wonder at the world. Stories teach us about life, about ourselves and about others. Storytelling is a unique way for students to develop an understanding, respect and appreciation for other cultures, and can promote a positive attitude to people from different lands, races and religions.

So the most important advantages of storytelling may be summarized as follows:

- Stories are motivating and fun and can help develop positive attitudes towards the foreign language and language learning. They can create a desire to continue learning.

- Stories exercise the imagination. Students can become personally involved in a story as they identify with the characters and try to interpret the narrative and illustrations. This imaginative experience helps develop their own creative powers.

- Listening to stories in class is a shared social experience. Reading and writing are often individual activities; storytelling provokes a shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation which is not only enjoyable but can help build up child' s confidence and encourage social and emotional development.

- Students enjoy listening to stories over and over again. This frequent repetition allows certain language items to be acquired while others are being overly reinforced. Many stories also contain natural repetition of key vocabulary and structures. It helps students to remember every detail, so they can gradually learn to anticipate what is about to happen next in the story. Repetition also encourages participation in the narrative. Following meaning and predicting language are important skills in language learning [1].

- Listening to stories allows the teacher to introduce or revise new vocabulary and sentence structures by exposing the children to language in varied, memorable and familiar contexts, which will enrich their thinking and gradually enter their own speech.

- Listening to stories develops the child' s listening and concentrating skills via: visual clues (for example, pictures and illustrations), their prior knowledge of how language works, their general knowledge.

Storytelling and intercultural understanding

There are a number of ways in which storytelling can enhance intercultural understanding and communication. Stories can allow students: to explore their own cultural roots; to experience diverse cultures; to enable children to empathise with unfamiliar people/places/situations; to offer insights into different traditions and values; to help students understand how wisdom is common to all peoples/all cultures; to offer insights into universal

life experiences; to help students consider new ideas; to reveal differences and commonalities of cultures around the world.

Performance techniques

Telling a story can captivate an audience; that is, with the right techniques and a little practice.

Remembering and retelling the plot:

- map the plot as a memory technique
- use story skeletons to help you remember the key events
- tell yourself the story in your own words
- create your own version of the story (adapt and improvise)
- retell it numerous times until it feels like a story

What can the teacher do to make the story more accessible?

Vocabulary and general meaning:

– Check unfamiliar content of words: is it necessary to substitute familiar words for the more unfamiliar ones? (note: – in some stories it is important to keep certain keywords, even if they are a little unfamiliar)

– Check idioms: are there any idioms which need to be rephrased in clearer language? (for example, in Little Red Riding Hood the sentence «The beast had a mind to eat her up» could be replaced by «The wolf decided to eat her up»)

– Check clarity: would more examples make the meaning of the story clearer [1]?

Grammar:

– Check tenses: are there too many tenses? Can they be simplified? (for example: «everyone was enjoying the ride» can be changed to «everyone enjoyed the ride») – Check use of structures: the story may use several structures but you may wish to emphasize one or reduce the number of structures.

– Check word order: in stories the word order sometimes differs from everyday use to create a more dramatic effect. (for example: – «down came the rain»), (note: – you will need to decide whether this is confusing or whether the original effect should be kept).

Stories educate, illustrate, enlighten, and inspire. A storyteller eventually makes a personal collection of stories for various occasions and purposes. Storytelling is a folk-art which can't be manipulated, intellectualised, or mass-produced. Its magic is unique.

References:

1. E. Jensen, Teaching with the Brain in Mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
2. J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking, M. S. Donovan, J. D. Bransford, & J. W. Pellegrino, How People Learn: Brain, Mind,

Experience, and School (Expanded ed.). Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

3. M. B. Cozzens, Foundations: The Challenge and Promise of K-8 Science Education Reform. Arlington, VA: Division of Elementary, Secondary, and Informal Education. National Science Foundation, 1997.

Стефіна Н. В.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри хорового диригування,
вокалу та методики музичного навчання
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка*

УКРАЇНСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР – БАГАТОГРАННИЙ МАТЕРІАЛ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кожен народ є творцем і володарем створеним ним духовних цінностей, які становлять його національні святині, що з плином часу набувають більшої ваги. На початку ХХІ століття ми прагнемо відродити національну культуру та історію українського народу. Нагальним, великим і складним завданням постало формування духовного світу дітей – духовності, як провідної якості особистості. Національна культура в усі часи, насамперед, означала світогляд і систему цінностей, унікальний образ будь-якої країни та її народу в багатоманітній мозаїці вселюдської цивілізації – той духовний і моральний фундамент, на якому виростає особистість зі своїми індивідуальністю та національною ідентичністю [2].

Досліджували розвиток музичного фольклору іноді від праслов'янських і давньослов'янських часів до місця того чи іншого жанру в сучасному побуті українського та наголошували на великих виховних можливостях його ментальної спадщини видатні музикознавці, фольклористи, етнографи (І. Бесараб, В. Верховинець, Б. Грінченко, М. Лисенко, М. Леонтович, Д. Ревуцький, Д. Яворницький, О. Гулак-Артемівський). Питання виховання дітей молодшого шкільного віку засобами народної художньої творчості в психолого-педагогічній літературі також знайшли досить широке висвітлення (Ф. Колесса, О. Лобова, Т. Науменко, Е. Печерська, С. Садовенко, О. Смоляк, Н. Стефіна, В. Сухомлинський).

Виховання засобами українського музичного фольклору, традиційних календарних та обрядових свят, ігор розглядається дослідниками як невід’ємна частина навчально-виховного процесу на музичних заняттях у дитячому садочку та на уроках музичного мистецтва в молодших класах. Адже музичний фольклор, як першооснова музичної культури, є природним підґрунтям для формування основ музичної культури молодших школярів [7; 8; 9].

«Фольклор» за словником-довідником – це усна народна творчість – художня колективна літературна і музична творча діяльність народу, яка засобами мови зберегла знання про життя і природу, давні культури і вірування, а також відбиток світу думок, уявлень, почуттів і переживань, народнопоетичної фантазії [3, с. 301]. Так, А.Іваницький зазначає, що «фольклор» – це традиційна і сучасна творчість усної традиції. Цей термін ввів англійський історик та бібліограф Вільям Томс у 1846 році і в перекладі з англійської мови він означає «народна творчість, народне знання». Вживався цей термін паралельно з такими термінами, як «народна творчість», «народна поезія», «народна словесність», «народна поетична творчість» та інші [4].

Музичний фольклор – невід’ємна складова частина музичної культури загалом, навіть і ширше – всіх культурних та духовних надбань народу. Музична культура усної традиції за походженням поділяється на питому (що витворена і побутує у відповідному народному середовищі чи органічно собі присвоєна) та напливову (запозичену народним середовищем від інших культур – вітчизняної писемної чи іноетнічної усної та писемної тощо) [7; 8].

Наприклад, А.Іваницький стверджує, що «музичний фольклор» – це вокальна (переважно пісенна), інструментальна, вокально-інструментальна та музично-танцювальна творчість народу [4]. На нашу думку, «український музичний фольклор» – це народна музично-поетична творчість, частина добутку народної спадщини минулого.

Український музичний фольклор поділяється на вокальний та інструментальний. Кожний із цих видів включає до себе безліч жанрів та форм; скажімо, до вокальних жанрів належать народні пісні та думи. Пісні можна класифікувати за цільовою функцією (обрядові, побутові, трудові, військові, колискові, тощо), за становою приналежністю (козацькі, чумацькі, селянські) та за іншими ознаками [6].

Отже, узагальнюючи вищезазначене, ми можемо визначити завдання українського музичного фольклору: 1) ознайомлення дошкільників і молодших школярів із добутками народної музичної творчості; 2) сприяння вивченню рідної мови, культури та звичаїв українського народу; 3) формування навчального інтересу та стійкої мотивації до музично-ігрової діяльності засобами українського дитячого музичного фольклору; 4) сприяння формуванню широкого

кола музичних, творчих та загально-навчальних здібностей; 5) розвиток музичних та творчих здібностей – музикального слуху, чуття ладу, чуття музичного ритму, музичної пам'яті, артистизму, фантазії тощо.

В українському традиційному народному побуті, як суттєвій частині загальнонаціональної народної творчості, з глибини віків – від народних обрядів і вірувань бере початок дитячий музичний фольклор. Продовжуючи, певною мірою, існувати в різних жанрах і в наш час він відбиває динаміку життя дитини від колиски до юності та загальне людське життя у всьому розмаїтті його форм. Дослідники та збирачі фольклору давно спостерігали, що усі фольклорні жанри діляться на дві великі групи: 1) твори, що виконуються і побутують у середовищі дорослих; 2) твори, що побутують серед дітей [4; 5; 6]. Але потрібно зазначити, що питання класифікації українського дитячого фольклору, музичного зокрема, далеко не вивчене, бо коло творів, охоплених цим поняттям, широке і багатомірне не лише за тематикою та образною системою, а й за призначенням, способом і часом виконання. Кожен жанр має своє джерело походження – усі вони виникли в різні історичні періоди і проникли в дитячу словесність різними шляхами. Відповідно до вищезгаданих чинників усі жанри українського дитячого фольклору умовно можна поділити на три групи: 1) тексти, створені дорослими для дітей; 2) твори, які перейшли у дитячий фольклор із загального фольклорного доробку; 3) твори самих дітей.

Найважливішим жанром дитячого музичного фольклору є колискова музична поезія. Найпоширенішим жанром дитячого фольклору є заклички та приказки (примовки). Використовуючи у своїй мові прислів'я і приказки, діти намагаються ясно, лаконічно, виразно виражати свої думки і почуття, їх мова набуває інтонаційного забарвлення, розвивається уміння творчо використовувати слово, уміння образно описати предмет, дати йому яскраву характеристику.

Дитячі пісні, як правило, синкретично зв'язані з іграми, хороводами. Своєрідною формою вітчизняного музичного дитячого фольклору виступають дражнилки, лічилки, гуморески. У цьому жанрі діти критикують ледачих, брудних і жадібних дітей. Це специфічна форма дитячої сатири, у якій висміюються кривдники чи примхливі діти, що підкоряються правилам гри [6]. Важливими складовими українського дитячого музичного фольклору є музичні загадки, музичні казки, пісні з казок, пісні-казки. Велику дію на перцептивне сприймання дітей дошкільного молодшого шкільного віку мають розповіді-байки. У творах цього жанру, в яких у співі розповідається про нереальні події, діти втілюють гумор, запал, жвавість, ритмічний характер музичного тексту, творчу уяву. Дуже важливо навчити дітей слухати, вслухуватись у фольклорний сюжет музичного твору і розуміти його зміст. З цією метою можна обігрувати малі форми фольклору, вводити

елементи музичної драматизації, використовуючи барвисту наочність, дитячі музичні інструменти, що глибоко впливає на емоційні почуття дитини, сприяє концентрації її уваги, природному запам'ятовуванню нею музичного тексту та формуванню музичних здібностей школярів.

Звернення до широкого кола вітчизняних фольклорних здобутків дає можливість збільшити обсяг природної та музичної пам'яті на важливих етапах дошкільного і шкільного дитинства, інтелекту, виховувати в дитині духовність, формувати національну ідентичність особистості. Виступаючи багатогранним матеріалом, що дозволяє встановити двосторонній контакт з дитиною, український дитячий музичний фольклор допомагає оволодіти вихованцям необхідними для здійснення музичної діяльності, вміннями і навичками, сприяючи вихованню національної ідентичності, формуванню музичних і творчих здібностей.

Список використаних джерел:

1. Ветлугіна Н.А. Музичний розвиток дитини. Київ: Музична Україна, 1978. 256 с.

2. Закон України «Про Освіту» від 7 грудня 2017 року № 2233 VII про освіту. Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T172145.html].

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

4. Іваницький А.І. Українська народна музична творчість: навч. посібник. Київ: 2014.– 512 с.

5. Каницький А. Українська народна музична творчість: Посібник для вищих та середніх навчальних закладів. Київ: Музична Україна, 1990. 316 с.

6. Садовенко С.М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку: науково-методичний посібник. [Текст]. Київ: К.Т. «Київська нотна фабрика», 2007. 332 с.

7. Стефіна Н.В. Зміст і завдання музичного фольклору у музично-творчому розвитку учнів початкових класів//»Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття в країнах Європи та Азії»: Матеріали VII-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав-Хмельницький, 1-2 листопада 2014 року. Переяслав-Хмельницький: Державний педагогічний університет ім.Г.Сковороди, 2014. С. 67-71.

8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Москва: Академия, 2010. 226 с.

НАПРЯМ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА

Гармаш О. М.,

*аспірантка кафедри педагогіки і методики технологічної
та професійної освіти*

Державного вищого навчального закладу

«Донбаський державний педагогічний університет»

*Науковий керівник: **Омельченко С. О.,***

доктор педагогічних наук,

професор кафедри теоретичних і методичних основ

фізичного виховання і реабілітації, ректор

Державного вищого навчального закладу

«Донбаський державний педагогічний університет»

МОДЕЛЬ «НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСВІД» ЯК КОНЦЕПТОУТВОРЮЮЧА ІДЕЯ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців на сьогодні є однією з пріоритетних стратегій в галузі вищої освіти. Останні декілька років з прийняття Концепції Нової української школи (2016 р.) набуває дискусійного характеру проблема трансформації педагогічної позиції «вчителя» в нові – тьютора, ментора, фасилітатора, геймдизайнера, розробника освітніх траєкторій тощо. Дедалі частіше обговорюються можливості для набуття відповідних компетентностей майбутніми вчителями в системі вищої педагогічної освіти, яка повинна діяти на випередження. В даній роботі ми розглянемо можливості для формування однієї з таких компетентностей – тьюторської, на прикладі вчителів іноземних мов.

Під час проектування педагогічних умов, які б сприяли ефективному формуванню тьюторської компетентності у майбутніх учителів іноземних мов, ми врахували той факт, що здобувачі українських закладів вищої освіти в своїй освітній діяльності не мали досвіду навчання за тьюторською моделлю, яка характерна для європейської та американської освітніх систем, а, відтак, в них відсутній досвід «переживання» ролі тьюторанта. Це ускладнює набуття тьюторської компетентності, оскільки майбутній учитель-

тьютор не може розуміти тих процесів, що відбуваються з його підопічним як і те, який вплив здійснюють його дії. Зважаючи на це, ми звернулися до циклової моделі «навчання через досвід» за Д. Колбом [2; 3]. Відповідно до наукової концепції автора навчання складається з чотирьох циклів (рис. 1): 1) набуття досвіду у спеціально створеному середовищі або через актуалізацію власного життєвого досвіду; 2) рефлексія досвіду; 3) теоретизація досвіду з метою його наукового обґрунтування; 4) практичне застосування досвіду [2]. Цей цикл є безперервним.

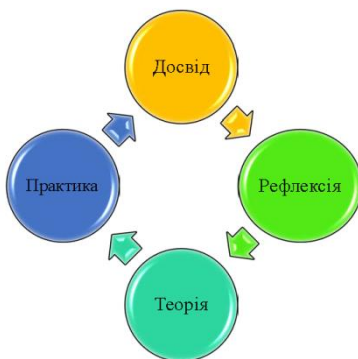


Рис. 1 Модель «навчання через досвід» за Д. Колбом

Екстраполюючи цю ідею на наше дослідження, майбутній учитель іноземних мов повинен пройти шлях у спеціально організованому освітньому середовищі закладу вищої освіти в якості тьютора для набуття особистісного досвіду, діяльність якого постійно супроводжується рефлексією, набути теоретичних знань про тьюторство та особливості тьюторської діяльності з метою співвіднести власний досвід у якості тьютора з системою наукових знань та спробувати себе в якості вчителя-тьютора спочатку під час педагогічної практики, потім реалізуючись у професійній діяльності.

На думку О. Лютко, з якою ми не можемо погодитись, така форма навчання має ряд переваг: вона дозволяє залучити майбутнього вчителя в процес осмислення власних освітніх та професійних цілей і цінностей, надає можливість негайного покращення результату, створює якісні умови для вільної комунікації, активності та самоорганізації [1, с. 82].

Отже, формування тьюторської компетентності у майбутніх учителів є складним багатоаспектним процесом, який передбачає значну організаційну й методичну роботу з боку закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Лютко О. М. Модель «навчання через досвід» як ефективна та перспективна форма навчання дорослих. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 132. С. 80–83.
2. Kolb A., Kolb D. Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*. 2018. Vol. 40. Issue 3. P. 8–14.
3. Kolb D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ : Prentice-Hall, 1984. 22 p.

Гнатик К. Б.,

аспірант кафедри філології

Науковий керівник: Сідун М. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології

Мукачівського державного університету

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В умовах світових глобалізаційних процесів спостерігається безперервне зростання інтересу наукової спільноти до проблеми формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. Професійне конструювання особистості – це тривалий процес, який розпочинається з вибору професії, продовжується в період навчання і завершується повною професіоналізацією особистості. Під впливом соціальних, економічних, політичних і культурних чинників з'являються нові вимоги до організації професійно-орієнтованого навчання, відбувається переосмислення процесу самовизначення, становлення особистості фахівця.

Слушною вважаємо думку Л. Шнейдер, яка трактує професійну ідентичність як результат професійного самовизначення індивіда, що передбачає «функціональне і екзистенційне злиття людини і професії, ... передбачає розуміння своєї професії, прийняття себе в професії, вміння добре і з користю для інших виконувати свої професійні функції» [5, с. 53]. Дослідниця зазначає, що розвиток професійної ідентифікації відбувається в процесі навчання, відтак, на думку авторки, професійну освіту доречно розглядати як джерело формування професійної ідентичності [5, с. 53].

Беручи до уваги той факт, що формування професійної ідентичності відбувається на всіх етапах освіти, слід відзначити, що під час оволодіння теоретичним матеріалом з різних дисциплін у студентів накопичується досвід використання знань, пов'язаних з майбутньою професією. Водночас відбувається процес ідентифікації свого «професійного Я» або відчуженості від потенційної професійної спільноти.

Професійна діяльність майбутніх бакалаврів іноземної мови багато в чому визначається знаннями та вміннями комунікативного характеру, пов'язаними з організацією та здійсненням фахового та міжособистісного спілкування. Водночас, володіючи необхідними знаннями, що забезпечують кваліфіковану професійну діяльність, сучасний фахівець повинен мати і полікультурний світогляд. Адже до продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства здатна особистість, спроможна зреалізувати себе в умовах полілогу культур. Ключем до культури будь-якого народу є його рідна мова. Сприяючи самоідентифікації особистості, володіння іноземною мовою розширює світогляд особистості, дозволяє долучитися до іншомовної культури та зрозуміти ментальність того чи іншого народу.

Серед чинників, які позитивно впливають на формування професійної ідентичності студента, в тому числі, на розвиток його професійної мовної ідентичності, необхідно, на наш погляд, підкреслити значущість розвитку професійно значущих компетенцій.

Тут апелюємо до думки Е. Воеводи, котра, досліджуючи дидактичний потенціал іноземної мови у формуванні професійної ідентичності, наголошує на необхідності розвитку низки компетенцій, серед яких: компетенції саморозвитку і ціннісно-смыслові орієнтації в світі, компетенції в усному і письмовому іншомовному спілкуванні, комунікативні компетенції, компетенції у використанні інформаційних технологій [1, с. 68]. Дослідниця підкреслює, що мова є своєрідним інструментом діалогу професійних культур і ефективним засобом реалізації всіх професійних комунікативних намірів фахівця, пов'язаних із взаємодією з представниками інших культур, країн, іншого соціуму.

Припускаємо, що вивчення іноземної мови необхідно будувати з урахуванням не тільки комунікативних особливостей фахівців певного профілю і напряму підготовки, але й потреб студентів в отриманні нових знань про майбутню професію. З огляду на зв'язок професійного спрямування навчання з вивченням іноземної мови, важливо відзначити, що саме ця навчальна дисципліна дозволяє не тільки розширити знання майбутніх фахівців з обраної спеціальності,

а й розвивати і поглиблювати лінгвістичні знання з опорою на вивчення інших предметів (шляхом використання міжпредметних зв'язків) на всіх щаблях професійної освіти.

У науковій літературі обґрунтовується необхідність виокремлення міжкультурного складника в змісті навчання іноземної мови професійного спілкування. В контексті вищої філологічної освіти ця тенденція простежується в успішній реалізації концепції формування міжкультурної професійно-комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів іноземної мови. Зокрема, [4] стверджує, що для вирішення таких завдань необхідно окреслювати і досягати конкретних цілей, спрямованих на формування і розвиток тих компетенцій, які відіграють важливу роль у формуванні професійної ідентичності студента, в розвитку його професійної мовної ідентичності [4, с. 976-977]. Такими компетенціями, на думку Е. Дикова [2] і Г. Єлізарової [3], є наступні:

- лінгвістична компетенція, що передбачає оволодіння студентом професійною лексикою;

- соціолінгвістична компетенція, що дозволяє здійснювати вибір і доречно використовувати конкретні засоби спілкування в ситуаціях професійної комунікації з колегами – представниками іншої культури;

- соціокультурна компетенція, відповідальна за знання соціокультурного контексту професійної сфери рідного та іноземного лінгвосоціумів, володіння нормами і правилами професійного спілкування;

- стратегічна компетенція, що виявляється у здатності долати труднощі, що виникають у процесі професійної взаємодії;

- дискурсивна компетенція, що дозволяє вибирати і використовувати типові для рідної та іноземної лінгвокультур стратегії для трансляції і сприйняття професійно орієнтованих текстів;

- соціальна компетенція, що передбачає як встановлення контактів, так і здатність їх підтримувати на професійному рівні з партнерами різних вікових, соціальних груп рідної та іноземної лінгвокультур [2, с. 67; 3, с. 227-234];

- самоосвітня компетенція – готовність і здатність до само-вдосконалення міжкультурної професійно-комунікативної компетенції;

- професійна компетенція визначається як готовність і здатність застосовувати теоретичні знання лінгвістики для аналізу мовностилістичних, лінгвокультурологічних, прагмалінгвістичних, соціолінгвістичних та лінгводидактичних явищ. Видається можливим підсумувати, що формування і розвиток означених компетенцій позитивно детермінує процес формування професійної ідентичності майбутнього фахівця, оскільки лише мовна освіта дає можливість створення навчального мовного дискурсу, що дозволяє максимально

наблизити студентів до реальних ситуацій професійного спілкування, сприяє формуванню комунікативної компетенції, що є невід'ємною частиною професійної діяльності і життя в соціумі.

Ключова роль у вирішенні завдань формування професійної ідентичності майбутніх фахівців належить системі освіти. Становлення особистості професіонала можливо лише в процесі міждисциплінарного навчання. Однією з умов успішного формування професійної ідентичності є наявність професійно детермінованої установки на вивчення іноземних мов у межах навчального мовного дискурсу.

Список використаних джерел:

1. Воевода Е. В. Формирование профессиональной идентичности специалиста-международника в учебном языковом дискурсе. *Языковой дискурс в социальной практике*: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Тверь, 9-10 сент. 2008). Тверь: Наука. 2006, С. 50–55.
2. Дикова Е. С. Содержание и структура межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 2 (20). С. 65–69.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Свиридон Р. А. Концепция формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 8-4. С. 975–980.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки студентов-практиков. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2009. № 4. С. 49–58.

Горожанкіна О. Ю.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки
Південноукраїнського національного
педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ВИКОНАВСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ» В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Процеси перебудови і розвитку сучасного суспільства передбачають зміни в усіх сферах життя українського народу. Особливої уваги в цьому набувають питання вдосконалення професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, здатних до постійного творчого розвитку і жорстокої конкуренції в умовах сьогодення. Розвиток і вдосконалення виконавської майстерності майбутніх учителів музики в цьому аспекті набуває особливої значущості, оскільки вільне володіння вчителем музичним інструментом та високопрофесійне виконання ним музичного твору залишають неповторні емоційні враження в душах дітей, створюють атмосферу творчої взаємодії, спонукають їх до занять музикою та формують духовний світ особистості. Формування виконавської майстерності є складним і багатогранним аспектом педагогічної науки, в якому поняття «майстерність» виступає систематизуючою засадою виконавської діяльності вчителя, є передумовою джерела формування виконавця [3]. На думку С. Гончаренка, «майстерність є високою вправністю у виконанні певного виду діяльності та передбачає наявність професійних знань, умінь і навичок та здатність щодо вирішення і виконання поставлених завдань швидко і бездоганно» [1, с. 88]. Найчастіше поняття «майстерність» використовують в двох аспектах: як «вид ремесла і як характеристику рівня оволодіння конкретними вміннями та навичками в певному виді діяльності, що виражається в її якості, неповторності та досконалості, тобто в тому, що можна вважати мистецтвом» [5, с. 10].

Проблему формування виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва досліджували А. Береза, Л. Лабінцева, І. Мостова, Г. Ніколаї, Г. Падалка, Г. Саїк, Ю. Цагареллі, В. Федоришин, Т. Юник та ін.

Г. Падалка вважає процес формування виконавської майстерності інструменталістів невід'ємним компонентом інструментальної педагогіки, складовими якого є «принципи єдності навчання і музично-творчого виховання, розвиток слухо-творчої сфери студента, кореляція

технічного та художнього розвитку. І набуття компетентності у галузі творчого музикування є показником високого рівня виконавської майстерності фахівця-інструменталіста» [4, с. 63]. В. Федоришин розглядає виконавську майстерність як «феномен «вияву свого творчого «Я» і зазначає, що «виконавська майстерність майбутнього музиканта має бути заснована на комплексі умінь: точного прочитання оригінального музичного тексту (мелодія, фактура, метро-ритм та ін.) та створення унікального інтерпретаційного плану (динаміка, агогіка, темп, характер звучання тощо)» [6, с. 9]. На думку М. Давидова, процес формування виконавської майстерності полягає в синтезі розгляду питань виконавської обдарованості, художньо-виконавської техніки, виконавського тону та специфічних виконавських виражальних засобів, які у єдності впливають на успішність цього процесу та зазначає, що «у процесі формування виконавської майстерності майбутніх музикантів центральне місце має займати систематичне удосконалення слухо-моторних і слухо-психологічних уявлень у контексті музично-ігрових рухів (орієнтування, контактування з клавіатурою, дотикові відчуття, форма рухів рук, координація)» [2, с. 133].

В результаті вивчення наукової літератури з теми дослідження ми визначаємо поняття «виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва» як якісну характеристику особистості, яка передбачає високий рівень знань (теоретичних, психолого-педагогічних, методичних), вільне володіння музичним інструментом та здатність яскраво й образно передати зміст музичного твору у власному виконанні. Структурними компонентами даного поняття визначено особистісно-мотиваційний, змістовно-діяльнісний та виконавсько-рефлексивний компоненти. *Особистісно-мотиваційний компонент* спирається на інтереси майбутнього вчителя музики та на його потреби у спілкуванні з музичним мистецтвом, передбачає особистісне зростання, містить стійке позитивне ставлення до інструментальних занять, характеризує рівень мотиваційної спрямованості на досягнення виконавської майстерності та, взагалі, на майбутню професійну діяльність. *Змістовно-діяльнісний компонент* передбачає оволодіння системою загальнонаукових та спеціальних знань, необхідних для досягнення виконавської майстерності, здатність студентів до використання відповідних виконавських прийомів, аналізу музичного твору та його інтерпретації (робота над музичним твором); рівень володіння художньо-виконавською технікою, технологічними прийомами в процесі роботи над твором та його презентацією. *Виконавсько-рефлексивний компонент* спрямовано на визначення здатності студентів до творчої інтерпретації й високохудожнього виконання музичних творів, наявності виконавської рефлексії,

здатності до виконавської рефлексії та самооцінки, творчо-презентаційної діяльності в процесі подальшої роботи в загально-освітній школі.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне, 2011. 552 с.

2. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підруч. для вищ. та серед. муз. навч. закл. Київ : Муз. Україна, 2004. 240 с.

3. Крешина Т. І. Музично-виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема URL:<http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/1166>. Заголовок з екрана. (Дата звернення 18.09.2019 р.).

4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2010. 274 с.

5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Київ, 2002 . 270 с.

6. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 18 с.

Данильчук Л. О.,

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

Хмельницького національного університету

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ

У сучасному світі існує велика кількість негативних явищ, що обумовлюють цілу низку соціальних проблем. Аналіз соціального стану українського суспільства свідчить про те, що основні соціальні ризики – бідність, майнова диференціація населення, відчуженість значної кількості громадян від суспільного життя, звуження їх доступу до освіти, медицини і культури – досягли масштабів, які можуть становити реальну загрозу національній безпеці держави. Практично за всіма найважливішими соціальними показниками світового цивілізаційного розвитку Україна продовжує перебувати на небезпечній межі. Уміння вчасно запобігти, попередити руйнівний вплив на особистість цих явищ,

є необхідною умовою професійної підготовки фахівців соціономічного профілю до профілактичної роботи.

На вітчизняному науковому ґрунті сутність поняття «профілактика» представлено низкою наукових доробків: О. Безпалько, І. Зверєвої, В. Лютого, В. Оржеховської, О. Паскаль, І. Трубавіної, С. Харченка та ін.

Сам термін «профілактика» (від грецького «запобіжний»), звичайно, асоціюється із запланованим попередженням якоїсь несприятливої події, тобто з усуненням причин, здатних викликати ті або інші небажані наслідки. Профілактика повинна проводитися у формі запланованих дій, націлених головним чином на досягнення бажаного результату, але в той же час і на запобігання можливих негативних явищ. Це комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі [3].

Загалом, профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних чинників, що зумовлюють відхилення у психологічному та соціальному розвитку.

Профілактику часто ототожнюють із попередженням. Найбільш дійовою формою попередження негативного явища є усунення його причин, що може виявлятися на різних рівнях: загальносоціальному, внутрішньосистемному, міжособистісному. Відповідно до особливостей об'єкта використовують також різні види попереджувальної роботи. У глобальному масштабі попередження передбачає послідовне проведення соціальної, економічної, культурної політики в інтересах усього суспільства, зміцнення правопорядку і законності, підвищення правової свідомості й правової культури..

За міркуваннями науковців Лях Т.Л., Лютого В.П. розрізняють профілактику загальну та спеціальну.

Загальна профілактика охоплює широкі верстви суспільства загалом. Її мета – полягає у здійсненні заходів, спрямованих на запобігання певним проблемам у майбутньому житті людини; подоланні загальних, універсальних причин негативних явищ.

Спеціальною профілактикою називається система заходів, спрямованих на: запобігання конкретним негативним явищам у поведінці людини та їх локалізацію; на ті групи, які знаходяться в особливих умовах, що збільшують виникнення і загострення проблеми чи формування у них небезпечної поведінки (групи ризику) [1; 2].

Соціологічний підхід, який розглядає суспільство як соціальну систему і цілісний організм, допомагає досліджувати проблему профілактики у вигляді тривимірного простору (мега-, макро- та

мікторівень). Профілактична робота може проводитися на кількох **рівнях**: особистісному, сімейному, соціальному.

На особистісному рівні вплив на цільову групу сфокусований на тому, щоб сприяти формуванню таких якостей особистості, які забезпечують підвищення рівня особистісної відповідальності людини. До провідних форм профілактики на особистісному рівні можна віднести консультивання і тренінгові заняття. Сімейний рівень профілактики має на меті вплив на найближчий мікросоціум – сім'ю, аби допомогти молодій людині прийняти рішення на користь здорового способу життя. Соціальний рівень профілактики сприяє актуалізації проблем, пов'язаних з окремими негативними явищами в суспільстві, а також зміні суспільних норм стосовно осіб, які за певних причин стали жертвами асоціальної поведінки.

Отже, профілактика є важливим засобом запобігання розвитку будь-яких негативних процесів та соціальних проблем на ранніх стадіях. Вона дозволяє з меншими затратами зняти гостроту соціальної проблеми і повернути процес у більш сприятливу сторону, а тому є необхідним аспектом у професійній підготовці фахівців соціономічного профілю.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь, Універсум, 2013. 536 с.
2. Лютий В. П. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. К. : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
3. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / за ред. О. В. Безпалько. К.: Академвидав, 2013. 312 с.

Демянчук М. Р.,
викладач терапевтичних дисциплін
Фахового медичного коледжу
Комунального закладу вищої освіти
«Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

Сфера охорони здоров'я зазнає реформаційних змін в усьому світі у зв'язку з розвитком технологічних процесів у медицині, появою нових хвороб та розробкою сучасних препаратів для надання необхідної допомоги пацієнтам, виникненням нових професій у медичній галузі. Важливу роль у наданні медичної допомоги та піклуванні відіграють медичні сестри, хоча медсестринство як самостійна професія виникло близько 150 років тому. Проте динамічні зміни в суспільстві та медицині торкаються й розвитку сестринської справи як професії.

Ініціатором реформ у сестринській справі та медсестринській освіті вважають Ф. Найтінгейл (1820-1910). У період 1854-1856 рр. Ф. Найтінгейл як сестра милосердя і громадська діячка здійснювала контроль за процесом організації медсестринської допомоги у військових шпиталях Туреччини, що були переповнені пораненими з Кримської війни. Організаторка сестринської справи цілеспрямовано пропагувала і впроваджувала зразки поведінки сестринського персоналу, які нині можна вважати і визнаються фундаментальним медсестринським доглядом з пріоритетами чистоти та здорового харчування. Лише за два роки рівень смертності поранених знизився з 40 % до 2 % [1, с. 5].

Результативність сестринської допомоги засвідчила потребу в кваліфікованих медичних сестрах, які працюють не автономно, а під керівництвом лікарів. Відтак почали збиратися кошти для заснування школи медсестринства в лікарні ім. Св. Фоми в Лондоні. Відповідно, 1887 р. був відліковою точкою в історіогенезі сестринської справи як професії, що супроводжувалося заснуванням Асоціації Британських Медсестер (British Nurses Association).

Спеціальний комітет з реєстрації медичних сестер у Британії (Select Committee on the Registration) ще в 1905 р. рекомендував трирічну освіту та реєстрацію таких фахівців. Проте роль головного прискорювача в такій справі відіграла Перша світова війна (1914-1918 рр.). Відтак у 1919 р. була прийнята Постанова «Про реєстрацію медсестер» (The Nurses' Registration Act), згідно з якою запроваджено

першу Загальну Медсестринську Раду (General Nursing-council), що мала такі обов'язки:

- розробка і створення навчального плану професійної підготовки майбутніх медичних сестер;

- укладення навчальних програм з усіх дисциплін та іспитів;

- впорядкування реєстру кваліфікованих медичних сестер [1, с. 6].

З 1923 р. Міжнародна медсестринська рада (International Council of Nurses – ICN) розпочала роботу над етичним кодексом медичних сестер, але остаточний варіант такого документу був прийнятий лише в 1953 р.

Сучасна медсестринська освіта продовжує змінюватися і розвиватися. В Україні проваджено різні кваліфікаційні рівні фахівців сестринської справи: молодший спеціаліст, бакалавр, магістр. Водночас, засадничими залишаються невід'ємні вміння і навички медичних сестер, необхідні для створення і підтримки лікувальних відносин на рівні «медична сестра – пацієнт». У терапевтичних аспектах така комунікація має орієнтуватися та спрямовуватися на потреби пацієнта, щоб сформувати у нього відчуття участі у власному оздоровленні, в партнерстві, а не пасивного отримувача допомоги.

Дослідники узагальнюють деякі невід'ємні навички, які склалися історично і які необхідні для формування та підтримання лікувальних відносин на рівні «медична сестра – пацієнт»:

1. Формування і збереження довіри між суб'єктами лікувального процесу. Звертання на ім'я по батькові (чи з використанням форми «пан/пані»), правильна вимова імені та прізвища, гостинність до родичів чи друзів, які відвідують пацієнта, сприятимуть створенню довірливих відносин. Зміцнити бажання пацієнта довіряти медсестрі можна послуговуючись такими правилами: відрекомендуватися; коротко пояснити свою роль у догляді за пацієнтом; підтримувати зоровий контакт, застосовуючи відкрите положення тіла, перебувати на доречній близькості та однаковій з пацієнтом висоті [1, с. 113];

2. Прояв поваги, емпатії (співчуття) та щирості до кожного пацієнта, що є засадничими умовами для побудови та підтримки терапевтичних відносин. Емпатична реакція передбачає такі кроки:

- зосередження на співрозмовникові шляхом уникнення якомога більшої кількості відволікаючих чинників і зосередження уваги на різних способах (вербальних і невербальних) для виразу будь-яких почуттів;

- усвідомлення власних невербальних реакцій (вираз обличчя, зоровий контакт, жести, постава, відстань та дотик тощо);

- усвідомлення власних вербальних реакцій, вибору слів, тону, гнучкості, артикуляції, висоти тону та темпу мовлення, прагнення до відповідності між вербальною та невербальною комунікацією;

– визначення домінуючих почуттів у співрозмовника та ін. [1, с. 115].

3. Готовність до активного слухання, яке вимагає вміння прислуховуватися; формулювати правильне запитання; для уточнення інформації використовувати повторення та переповідання; застосовувати мовчазні паузи, для активізації мовлення пацієнта та надання можливості медсестрі обміркувати почуте і сформувати власну реакцію тощо.

4. Розвиток професіоналізму та самосвідомості. Основи професіоналізму формуються ще в процесі навчання студентів у медичних закладах освіти, що історично започатковано в перших школах для медсестер. Усвідомлення власних думок, почуттів, ставлень, упереджень та цінностей ймовірно впливатиме на результативність професійної взаємодії в роботі медичної сестри. Науковці стверджують, що існує взаємозв'язок між рівнем розуміння себе як медсестри з її відкритістю і чесністю у взаємодії з іншими. Знаючи особисті упередження, мотивації та наявні здібності, медсестра здатна підвищити свою спроможність бути емпатичною з пацієнтами [1, с. 119].

5. Встановлення та дотримання професійної субординації з іншими членами медичної установи та пацієнтами. Занадто емоційно задіяна в проблеми пацієнта медична сестра втрачає такі необхідні якості, як безпристрасність та об'єктивність. Вона більше часу й уваги приділяє одному пацієнту, применшуючи внесок інших фахівців та обмежуючи увагою інших пацієнтів. Параметри професійних меж сестринського персоналу мають формуватися на умовах поваги, теплоти, щирої турботи про всіх пацієнтів.

Отже, професійна постать сучасної медичної сестри формувалася впродовж усього історичного періоду становлення сестринської справи як професії.

Список використаних джерел:

1. Селлман Д., Снеллінг П. Як стати медсестрою: підручник з професійної практики / пер. з англ. О. Несвірський і Т. Несвірська. Київ: ВСВ «Медицина, 2012. 176 с.

Єрстова-Михалусь І. Б.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного університету
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба*

ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одним з найважливіших завдань сучасної системи професійної освіти є підготовка конкурентоспроможного висококваліфікованого фахівця, який би був здатен працювати на користь нашої держави. Об'єктивні глобалізаційні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, зумовлюють посилення міжнародних зв'язків та співробітництва з іноземними партнерами.

В умовах налагодження ділових відносин з представниками інших культур успішність фахівця значною мірою залежить від його ставлення до думок, поглядів й сприйняття світу партнерами, від того, чи готовий він будувати професійні відносини на засадах взаємоповаги, толерантно ставитися до культурних відмінностей іноземців. Зважаючи на це, однією з найважливіших професійних якостей сучасного фахівця є міжкультурна толерантність.

Міжкультурна толерантність – моральна якість особистості, що передбачає здатність сприймати, усвідомлювати й поважати різноманітні культури світу, готовність до визнання національно-культурних відмінностей, спроможність до порозуміння і співпраці з представниками інших культур, які розрізняються за зовнішністю, мовою, цінностями, переконаннями, звичаями, віруваннями тощо.

У процесі формування міжкультурної толерантності особливе місце займає вивчення іноземної мови. На заняттях з іноземної мови майбутні фахівці мають змогу ознайомитися з вербальними та невербальними засобами спілкування, з традиціями та культурою різних країн; усвідомити різноманіття культурно обумовлених відмінностей, які впливають на взаємовідносини між іноземними партнерами; особливостями ділового спілкування та професійної діяльності представників різних країн тощо.

З метою формування міжкультурної толерантності доцільним є використання переважно активних та інтерактивних методів навчання.

Формування зазначеної професійної якості має поетапний характер (мотиваційно-цільовий, пізнавально-перетворювальний, ціннісно-рефлексивний етапи) [2]. Кожен етап передбачає виконання завдань спрямованих на розвиток поважливого ставлення до представників

інших культур, усвідомлення значущості толерантності для успішного співробітництва.

Мотиваційно-цільовий етап – формулювання цілей засвоєння знань і очікувань стосовно результатів навчальної діяльності; обговорення питання актуальності та важливості вивчення навчального матеріалу; обговорення шляхів опрацювання навчального матеріалу; перегляд відеоматеріалів; дискусія стосовно наведеного прикладу щодо міжкультурної толерантності у професійній сфері тощо.

Пізнавально-перетворювальний етап – формулювання основної проблеми щодо міжкультурної толерантності; обґрунтування важливості засвоєння навчальної інформації; визначення ключових понять; збирання та аналіз інформації щодо культурних відмінностей країн у професійній сфері; дискусії, диспути щодо меж прояву міжкультурної толерантності в професійній сфері тощо.

Ціннісно-рефлексивний – тестові та контрольні завдання для діагностування і самооцінювання якості засвоєних знань, набутого рівня міжкультурної толерантності, особистісних якостей майбутніх фахівців, обговорення питання щодо цінності засвоєного навчального матеріалу і набутого досвіду побудови професійних відносин на засадах міжкультурної толерантності.

Наведемо приклади завдань спрямованих на розвиток міжкультурної толерантності на заняттях з англійської мови.

1. Discuss the following questions:

– What professional qualities are needed for the successful collaboration with the representatives of other cultures?

– Is it important for professional activity to respect your business partners traditions and views? Why? Why not?

2. In groups of 4 choose 3 personal moral qualities of the tolerant person from the following: respectability, honesty, uncompromising attitude, magnanimity, friendliness, responsibility, empathy. Discuss the results.

3. In groups of 3-4 give a definition to the cross-cultural tolerance considering personal qualities that were chosen in the previous task. Discuss the results.

4. Watch the first part of the video at <https://www.youtube.com/watch?v=BrJTf97Ev8o> («Cross-Cultural Communication» 2:43) discuss the following issues: What issues do main heroes face? How can the differences be bridged? How should the main heroes have behaved?

5. Watch and analyse the second part of the video at <https://www.youtube.com/watch?v=BrJTf97Ev8o> («Cross-Cultural Communication» 2:73).

6. Express your opinion about the following statements:

– I try to follow the famous saying, «When in Rome, do as Romans do».

– I'm not sure it is possible to understand other cultures. The most important thing is to be aware of your own culture and the effect your behaviour has on other people.

– What I like to have with me when I go abroad is a list of dos and don'ts.

– For communication to work in international meetings, it's important to speak directly and put your cards on the table.

– If I get invited to dinner at seven, then I arrive at seven, regardless of where I am – it's just a matter of politeness.

– If people have clear goals that everyone shares, then cultural differences are not so important.

– It is quite clear that international teams are less effective than teams made up of people from the same culture.

– Some companies invest a lot in intercultural training. The others don't seem to be doing nearly as much. Why should we always make the effort?

7. Role-play

Student 1. Imagine that you are the consultant of one of the largest international companies that is planning to work in your country or familiar to your country. Give some pieces of advice as to the conducting business in this country on the following questions: verbal, non-verbal means of communication; negotiations; communication etc.

Student 2. Imagine that your company is going to start business in the country you don't know. To prepare for the trip it is necessary to meet the consultant (Student 1) who is an expert in business culture of this country. Prepare the questions on the following issues: verbal, non-verbal means of communication; negotiations; communication etc.

8. Analyse the following situations and try to decide:

1. What cultural factors, in your opinion, are playing an important role in the case?

2. What could be done to improve the situation which is described below?

a) You are responsible for a project team with team members in India, Japan, Germany, Britain, China and the United States. You have spent a lot of time planning the project and are disappointed that you don't seem to be getting as much feedback as you had expected from the other team members.

To try to get the others on board you have started to have a weekly telephone conference to hear some input from them. This has not really helped much either, as it never seems possible to get everyone on the team to participate, and, even if they are on the line, they don't say anything or they just agree to the particular suggestions that you make to them.

b) Your international organization has a complex matrix structure, with many people working most of the time on projects and reporting to a project leader rather than to their disciplinary line manager.

You have noticed that this system seems to work extremely well in western countries, but is less successful in central and eastern Europe. You have the feeling that the local project managers aren't able to get the support needed from their teams in those countries. You are uncertain what to do in order to improve the situation [1].

9. Watch a video at <https://www.youtube.com/watch?v=t2z9mdX1j4A> (Improve Your Listening Skills with Active Listening 2:39). What pieces of advice would you give to improve your listening skills? Make a list.

10. Watch a video at <https://www.youtube.com/watch?v=0iC4TyWp2VQ> (Cross-Cultural Communication and Conflicts 10:49).

Define the reasons of the conflicts. What mistakes have been made in communicating with colleagues? How can these conflicts be resolved?

Отже, запропоновані дидактичні засоби формування міжкультурної толерантності на заняттях з іноземної мови сприяють засвоєнню навчального матеріалу, формуванню усвідомлення важливості міжкультурної толерантності для професійної діяльності майбутнього фахівця, набуттю навичок побудови ділових відносин на засадах толерантності та досвіду співпраці з іноземними партнерами.

Список використаних джерел:

1. Business Spotlight (2009), 6. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=8iFTCwAAQBAJ&pg=PA553&lpg=PA553&dq=business+spotlight+6/2009&source=bl&ots=XuMVD-tNx&sig=ACfU3U1kOUtVj0H-BXBsYAcKm-EhTW9c>

2. Yerastova-Mykhalus I.B. (2016) Pedagogical technology of the future masters of economics cross-cultural tolerance formation. International letters of social and humanistic sciences, 66, 162–169. URL: <https://www.scipress.com/ILSHS.66.162>

Загоруйко В. Є.,

*студент 3 курсу музичного відділення
Харківської гуманітарно-педагогічної академії*

Сергєєв О. В.,

*студент 3 курсу музичного відділення
Харківської гуманітарно-педагогічної академії*

Науковий керівник: Ульянова В. С.,

доктор наук, доцент,

*професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної академії*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Процес формування музичних здібностей ґрунтується на педагогічній моделі, яка включає визначення *мети* (розвиток музичних здібностей як основи формування музичної культури особистості), завдань (формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей, здібностей до музичної діяльності як єдиного синкретичного комплексу), змісту (система музичних знань, досвід музичної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, власна музично-творча діяльність як результат задоволення потреб і бажань музично-образного самовираження); засобів (високохудожні твори та доцільний допоміжний музично-дидактичний матеріал); педагогічних впливів (сучасні педагогічні технології, оптимально організована музично-навчальна діяльність); методів (ігрові та навчальні методи, методи активізації музичної діяльності, методи створення пошукових ситуацій тощо); форм навчання (колективна, групова, індивідуальна); критеріїв діагностики сформованості музичних здібностей [1, с. 54].

Ефективність процесу формування і розвитку музичних здібностей залежить від таких педагогічних умов:

– інформованості вчителя про стан розвитку музичних здібностей кожного учня зокрема і класу в цілому;

– цілісного формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності;

– залучення учнів до такої діяльності на уроці, яка вимагає вияву означених здібностей;

– індивідуально-типологічного підходу до формування музичних здібностей дітей [3].

Оптимальними педагогічними умовами формування творчих здібностей школярів у процесі музичної діяльності, є:

1. Забезпечення особистісно-зорієнтованого характеру педагогічної взаємодії вчителя й учнів у освітньо-виховному процесі під час опанування музичного мистецтва.

2. Педагогічне стимулювання творчої самореалізації дітей шкільного віку в процесі музичної діяльності, створення емоційно сприятливого навчально-виховного середовища.

3. Засвоєння учнями умінь в всіх видах музичної діяльності – сприйманні, виконанні, творенні.

4. Поетапність включення школярів у творчу музичну діяльність (інтерпретація, імпровізація).

5. Оволодіння школярами інтонаційно-образною мовою музичного мистецтва у власній музично-мовленнєвій діяльності.

6. Введення елементів інтеграції мистецтв у освітньо-виховний процес початкової школи.

Перша педагогічна умова детермінує зміну характеру взаємин між учасниками навчально-виховного процесу, заміну традиційної авторитарної моделі навчання й виховання на особистісну зорієнтовану. Педагогічна взаємодія матиме суб'єктивний характер, якщо діяльність вчителя буде ґрунтуватися на гуманізації спілкування, використанні нових технологічних засобів та методів педагогічного і виховного впливу, що стимулює активність, самостійність, ініціативу, сприяє поєднанню творчої свободи учнів із спрямуванням їхньої діяльності вчителем, емоційності спілкування з проявами поваги, доброзичливості учасників педагогічного процесу [4, с. 21].

Друга педагогічна умова передбачає педагогічне стимулювання творчої самореалізації учнів, що здійснюється завдяки системі прямих і опосередкованих впливів на дитину з метою формування пізнавального інтересу, підтримки творчих елементів у музичній діяльності. До прямих впливів належить застосування таких методів, як “евристична бесіда – творчі завдання”, що забезпечує дію пізнання “мислення – дія”, оскільки засвоєні способи пошукової діяльності за допомогою стимуляції з боку вчителя в евристичній бесіді, закріплюються учнями у власній практичній діяльності, спрямованій на створення музичних образів під час виконання творчих завдань. Опосередкованим засобом стимулювання творчої самореалізації учнів є створення виховного середовища, що орієнтує на визнання дитиною цінності творчих рис особистості, зміну морально-психологічного клімату в класі в напрямі довіри, поваги до дитини, уважного ставлення до її діяльності [2, с. 16].

Третя педагогічна умова забезпечує розвиток пізнавальних можливостей учнів, навичок самостійно здійснювати процес музичного

пізнання. Методика передбачає оволодіння учнями мислительськими діями (аналіз, порівняння, узагальнення тощо), які є елементами пізнавально-пошукового процесу у будь-яких видах музичної діяльності.

Згідно з четвертою педагогічною умовою відбувається поступове оволодіння учнями прийомами ведення творчого пошуку від етапу максимальної стимуляції дій учнів учителем до самостійно-творчого етапу, на якому участь учителя є мінімальною. На першому та другому етапах учні здійснюють окремі самостійні дії. Перехід до вищого етапу відбувається тоді, коли зникає необхідність у повній чи частковій стимуляції учнів учителем, зростає рівень самостійної творчості у музичній діяльності. П'ята педагогічна умова спрямовує музичне навчання на формування в учнів бажання самовиразитися художньо-образною мовою музики, а набуття технічних умінь відбувається у процесі пошуку необхідних засобів втілення музичного образу, тобто в імпровізаційній діяльності школярів.

Шоста педагогічна умова забезпечує цілісність художнього пізнання, формування здібності мислити системно у процесі вирішення творчих музичних завдань. Специфіка інтеграції полягає в охопленні загальноестетичних понять, спільних для багатьох видів мистецтва. Передусім це такі елементи художньої мови, як ритм, час, рух, симетрія, контраст, форма, композиція, розвиток та ін., які учні опановують шляхом власного відкриття у процесі сприймання художніх творів, дослідження природних явищ, експериментування зі звуками, фарбами, словесними та пластичними образами тощо. Таким чином, дитина пізнає довкілля, мистецтво й самого себе. Аналіз проблеми творчих здібностей дав змогу визначити сутність та особливості прояву творчих здібностей у процесі музичної діяльності. Творчі здібності є інтегративною багатокомпонентною якістю, яка охоплює мотиваційну та діяльну сфери. Компонентами структури творчих здібностей у процесі музичної діяльності є пізнавальний інтерес до музики, образно-асоціативне музичне мислення, здібності до інтерпретації та імпровізації, що формуються у всіх видах музичної діяльності, а показником творчих здібностей в музичній діяльності є потяг до створення художніх звуко-інтонаційних образів та виявлення особистісного емоційно-естетичного ставлення до них. Успішне вирішення завдань навчання і виховання школярів перебуває у прямій залежності від характеру взаємодії між учителем і учнем. Ефективним шляхом формування творчих здібностей у процесі музичної діяльності є застосування методики стимулювання творчої самореалізації дитини особистісного зорієнтованого типу, що є альтернативою традиційній системі інформативних та ілюстративних методів навчання і

виховання. Усі види музичної діяльності – сприймання, виконання, творення музики – мають потенційні можливості для організації творчого пізнавально-пошукового процесу, у перебігу якого в учнів формуються творчі здібності, що забезпечують вербальну інтерпретацію музичних образів і музичну (вокальну та інструментальну) імпровізацію. Поетапність включення учнів у творчу музичну діяльність дозволяє сповна виявити і розкрити творчі можливості, оскільки гнучка стимуляція з боку вчителя на різних етапах спонукає учнів до виявлення більшого ступеня самостійності і творчого пошуку.

Список використаних джерел:

1. Барвінок І.В. Музично-естетична культура особистості. *Актуальні проблеми теорії музики та музичного виховання: Збірник наукових праць викладачів та аспірантів*. Київ, 1998. С. 15-26.
2. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П. Щолокова та інші. К.: НПУ, 2000. 181 с.
3. Михайличенко О. В. Основы общей и музыкальной педагогики. *Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: Навчальний посібник (Двомовний) / Вид. друге. Доп. та перероблене*. Суми: вид. «Козацький вал», 2009. 211 с.
4. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя. Дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. К., 1994. 431 с.

Куцин Е. К.,

*аспірант, асистент кафедри співу, диригування
та музично-теоретичних дисциплін*

Науковий керівник: Гаснюк В. В.,

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри співу, диригування та музично-теоретичних дисциплін
Мукачівського державного університету*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОЇ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Поширення використання арт-терапевтичних технологій в освіті та соціальній сфері привело до необхідності наукової рефлексії щодо

сутності арт-терапії як методу особистісного зростання через творче самовираження.

У сучасному суспільстві все більше зростає інтерес до арт-терапії як методу зцілення за допомогою творчості. Як відомо, на сьогодні арт-терапія – це напрям сучасної психотерапії, що набуває стрімких обертів, стає популярним у професійному середовищі як в нашій країні так і за її межами. Даний метод застосовується з метою терапевтичного впливу, а саме, діагностики, корекції та психопрофілактики. Трансформація соціально-політичної, економічної, культурно-інформаційної сфер та суспільства в цілому стимулює розвиток арт-терапевтичних технологій як педагогічного так соціально-психологічного спрямування. Як профілактичний засіб здорового світосприйняття та способу життя, арт-технології частіше використовуються в освітньо-навчальному процесі.

Термін арт-терапія (мистецтво лікування мистецтвом) з'явився в професійному лексиконі психологів Західної Європи в середині ХХ століття, та охоплює низку специфічних методів, що сприяють зціленню людини засобами мистецтва. В арт-терапії не потрібно вміти малювати, а необхідно тільки почати роботу в процесі якої людина відчуває що їй необхідно, що ближче, бо велике значення має саме творчий процес як можливість відключитися від повсякденних турбот, вивільнити емоції, отримати величезне задоволення від самого процесу. Особливості внутрішнього світу через творчу діяльність сприяють усвідомленню та адекватній оцінці своїх почуттів, спогадів, переживань.

Отже, арт-терапія – інноваційний метод, що сприяє творчому розкриттю здібностей та сутнісного потенціалу людини, мобілізації внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення [1, с. 6].

На сьогоднішній день, як сучасний напрям, арт-терапія тільки розпочинає своє формування, про що свідчать розбіжності в основній термінології та відсутність чітких меж про період становлення арт-терапії як методу. На відміну від Західної Європи та США, в Україні арт-терапія більше цікавить не лікарів, а педагогів та психологів-практиків, що спричинило поширення цього методу в освіті та соціальній сфері.

Творчий процес, який нерозривно пов'язаний із поняттям задоволення, допомагає дитині зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, зберегти яскравість та радість навколо себе, знайти час для відновлення життєвих сил та для спілкування із собою. У результаті арт-терапевтичної роботи створюються додаткові можливості для внутрішньо особистісної комунікації, перейти на

глибші рівні взаємодії з проявом внутрішніх механізмів організації поведінки.

На сьогоднішній день найбільш розповсюджені такі види арт-терапії як:

- Музикотерапія
- Танцювальна терапія
- Драматерапія
- Казкотерапія
- Кольоротерапія
- Пісочна терапія [3]

В даній публікації хотілося б розглянути можливість застосування такого різновиду арт-терапії як інтермедіальна терапія, тобто, одночасна терапія різними видами мистецтва. Поняття «інтермедіальність» найбільш глибоко окреслено у праці В. Просалової [4, с. 153] де автор оцінює інтермедіальність як спосіб кореляції мистецьких явищ, наявність у художньому творі елементів транспонованих з інших видів мистецтва. На уроках музичного мистецтва інтермедіальну арт-терапію можна застосовувати методом інтеграції, тобто, шляхом взаємопроникнення одного виду арт-терапії в інший. До прикладу, використання з терапевтичною метою

- музикотерапії (вид діяльності на занятті – слухання музики)
- казкотерапії (інтерпритація створеної казки внаслідок прослуханого твору
- пісочної терапії (створення мініатюрних предметів, фігурок, візуалізація образів та головних героїв казки).

В результаті такий процес утворення взаємозв'язку різних видів арт-терапії та їх взаємозближення надає можливість глибшого розкриття сутнісного потенціалу дитини та надає можливість для комплексної організації внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення. Бо ключ до розуміння цілювальних можливостей мистецтва, за словами Ш. Мак. Ніффом, полягає в реалізації творчого потенціалу людини.

Отже, через орієнтацію на емоційно-образне переживання інтермедіальна арт-терапія дасть можливість більш глибокому та вільному самовираженню, самопізнанню та гармонізації тих сторін внутрішнього світу дитини, для вираження яких немає адекватних вербальних засобів.

Список використаних джерел:

1. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використ. арт-технологій в освіті О. Вознесенська, Л. Мова. К.: Шк. світ, 2007.120 с.
2. Выгодский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.

3. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002. 368 с.

4. Просалова В. А. Интермедіальні аспекти української літератури. Донецьк-Вінниця : Donnu, 2015. 153 с.

Маслянікова І. В.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки*

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Борщак І. В.,

студентка 3 курсу СР-231

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ОСОБИСТІТЬ АНДРОГОГА У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Дедалі помітніше місце в межах вищої школи посідає освіта дорослих (освіта впродовж життя). Так, одна з назв галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання та виховання дорослих в науковому обігу має назву андрогогіка. Термін вперше застосований німецьким істориком освіти К. Каппом (1833) [1, с. 17]. Історичні дані стверджують, що вже в кінці XIX століття необхідність педагогічного знання, пов'язаного із проблематикою освіти дорослих, стала загальновиголошеною (П. Блонський, Дж. Дьюї, К. Ушинський та ін.). Поряд з терміном «андрогогіка» в спеціальній літературі використовуються терміни «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих» та ін. Оскільки категорія дорослих студентів має свої специфічні особливості, саме андрогогіка здійснює найстарішу формулу навчання: *non scholae, sed vitae discimus* – вчимо не для школи, а для життя. В реаліях сьогодення, а саме високого індексу нестабільності суспільства, від дорослих людей вимагається мобілізаційна готовність використання свого потенціалу, гнучкість до умов що швидко змінюються та відкритість до підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки або підготовки до нової професії з метою зміцнення власної конкурентоспроможності на ринку праці. Взаємодіяти у освітньому просторі із зазначеною категорією студентів, виконуючи мету освіти дорослих, спроможний андрогог. Яким же має бути сучасний андрогог?

У наукових джерелах ми знаходимо, що андрагог – фахівець у галузі навчальної, виховної, реабілітаційної, інформаційно-

орієнтувальної й організаційної роботи з дорослими. Основними посадовими обов'язками андрагога є: організація й реалізація навчання дорослих з урахуванням соціальних, психологічних, життєвих особливостей; проведення науково-дослідницької роботи з проблем освіти дорослих; консультативної роботи з дорослими з питань виробничої, навчальної, соціальної роботи й особистого життя [3]. Крім того, у спеціальній літературі зазначається, що андрагог є не тільки виконавцем інституціональних, адміністративних і методичних розпоряджень й рекомендацій, але професіоналом, готовим і спроможним у педагогічних цілях виходити за межі нормативних вимог [5, с. 76]. Тому, як мудро у свій час зауважив М. Монтень: «щоб навчити іншого, потрібно більше розуму, ніж щоб навчитися самому», тим більше якщо це стосується дорослої аудиторії. У визначенні яку ж особистість можна вважати дорослою, ми спираємось на твердження С. Змієва, який виокремлює такі основоположні характеристики дорослої людини:

- вона усвідомлює себе як самостійну, саморегулюючу особистість;
- вона прагне до набуття життєвого досвіду як основи й джерела її навчання;
- її готовність до навчання визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної цілі;
- вона прагне до реалізації отриманих знань, умінь, навичок і особистісних якостей її навчальна діяльність у значній мірі обумовлена часовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними чинниками [2].

Отже, обґрунтованою у світлі розкриття професійних характеристик андрогага нам вважається думка Сисоевої С. про те, що «він повинен поєднати в собі якості як педагога, так і психолога і психотерапевта. А для цього викладач повинен володіти високою педагогічною і, що дуже важливо, психологічною культурою, бути вихованим» [5, с. 77].

Крім того, Нечипорук Л. виділяє такі професійні ролі андрогага: тьютор – забезпечує супровід індивідуальних освітніх програм у системі підвищення кваліфікації; фасилітатор – полегшує процес залучення дорослої людини до нових знань; модератор – виконує функції консультанта [3].

У структурі особистості андрагога дослідники (Подобед В., Сисоева С.) виділяють інтелектуальну, діяльнісну та емоційно-вольову сфери. Інтелектуальним показником є багатоаспектна і багаторівнева система знань, яка складається з дидактико-методичного знання, професійного мислення, здатності до творчості, культури. Діяльнісний компонент передбачає здатність до оволодіння послідовністю дій

і операцій навчання дорослих. Інтегральною характеристикою емоційно-вольової сфери педагога є сформованість відповідної культури ставлення до навчальної діяльності. Особливого значення набуває професійна компетентність сучасного андрагога, переорієнтація його мислення на усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності. Здатність андрагога відповідати цим вимогам, на наше переконання, має глибоко суб'єктивний характер і тісно пов'язана з особистісними якостями самого педагога. Перш за все, це вміння відчутти принципово нову аудиторію в навчальному процесі. Це люди, які мають високі критерії до життя і людей, які дозволяють їм виносити цілком аргументовані судження, гостро відчувати справжність захоплення педагогом своєю справою, щиро зацікавленість у передачі знань, унікальність особистості викладача чи її відсутність. Вони здатні до загостреного сприйняття дисгармонії, критичного мислення, прагнуть до спілкування, спільного пошуку істини, діалогу, а тому вони саме цього чекають і від педагога. У спілкуванні з такою аудиторією андрагог повинен іти шляхом «діалогічної істини» (М. Бахтін), в якому приховані, на наш погляд, найбільш великі перспективи освітнього процесу, його спрямованості на інтелектуальний і творчий розвиток молоді людини. Щоб бути готовим до такого діалогу, сучасному педагогу треба не тільки адаптуватися в реаліях сьогодення, переосмислити набутий життєвий досвід, йому треба усвідомити концептуальне для нього положення необхідності навчання впродовж життя, постійного самовдосконалення і саморозвитку власної особистості. Неперервна професійна освіта педагога стає супроводом і умовою успішності його професійної кар'єри – це є друга принципова нова вимога до професійної діяльності андрагога.

Зважаючи на те, що в андрагогіці, на відміну від традиційної педагогіки, провідну роль у процесі навчання відіграє не той, хто навчає, а той, хто навчається, таке поєднання професійних компетентностей, зазначене авторами, має особливе значення для андрагога. В такому разі діяльність викладача полягає в тому, щоб надати допомогу у виявленні, систематизації, корекції й поглибленні її знань. У зв'язку з цим основними методами навчання є: практичні заняття, дискусії, ігри, кейс-метод, інтерактивні методи навчання. Стосовно педагогічних технологій, то пріоритет надається навчанню у співробітництві (cooperative learning), методу проєктів та ін. Завдання андрагога – проблемна, дослідницька спрямованість навчальної діяльності дорослих, задіюючи діалог чи полілог. Окрім того, змінюється й підхід до отримання теоретичних знань: на першому місці – дисципліни, що мають інтегрований характер.

У діяльності андрагога Олійник В. вирізняє такі етапи процесу навчання:

- визначення реальної проблеми, для вирішення якої необхідне навчання (загальна освіта, професійні навички, здоров'я, сімейне життя, суспільне життя, дозвілля, розвиток особистості);
- діагностика того, хто навчається (визначення освітніх потреб, виходячи з рівня життєвого досвіду, психофізіологічних особливостей та ін.);
- планування процесу навчання (мета, цілі, форми, методи навчання, критерії, форми, методи оцінювання досягнень);
- створення умов реалізації процесу навчання (створення позитивного освітнього середовища);
- реалізація процесу навчання;
- оцінювання процесу й результатів навчання;
- корекція процесу навчання [4].

Підсумуємо вище викладене твердженням Д. Дистервег, який писав, що «справжній педагог не той, що вчить істини, а той, який вчить її знаходити». На наше переконання, всі професійні компетентності андрагога мають бути спрямовані на досягнення цієї освітньої мети.

Список використаних джерел:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2008. 528 с.
2. Змеев С.И. Андрогики: теоретические основы обучения взрослых / С.И. Змеев: Ин-т общего образов. – М.: ИОО МО РФ.1999. – 215 с.
3. Нечипорук Л. Учитель-андрагог в системі неперервної освіти. Нова педагогічна думка. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19678-uchitel-andragog-u-sistemi-neperervnoy-osviti.html> (дата звернення: 03.03.2020).
4. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих? / В. Олійник // Управління освітою: часопис [для керівників освітньої галузі]. 2010. Т. 1. С. 4-7.
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С. О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

Тюріна В. О.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ

Характеризуючи професіоналізм спеціаліста сьогодні найчастіше використовують поняття «професійна компетентність». Але через те, що людина не вміє управляти своїми емоціями, а також не розуміє і не враховує емоції інших людей, власні зусилля фахівця, особливо того, чия професія відноситься до типу професій «людина – людина», не приносять успіху. Це пояснюється тим, що у фахівця не сформований, не розвинутий емоційний інтелект, який є основою емоційної компетентності.

Однією з особливостей професійної діяльності працівників поліції є те, що ця діяльність здійснюється за умов різних соціальних конфліктів, тобто в агресивному соціальному середовищі. За таких умов працівники поліції повинні не тільки стояти на сторожі закону, а й не допускати негативного психологічного впливу «агресивного» соціального середовища на власну особистість і власну професійну діяльність. Такий вплив здійснюється, як правило, через емоційну сферу людини.

Ефективність професійної діяльності правоохоронців визначається багатьма факторами, до числа яких відноситься й уміння обирати у конфлікті оптимальний стиль поведінки, уміння управляти конфліктом, позитивно впливати на свого опонента для конструктивного вирішення конфліктної ситуації.

Указані уміння раціональної поведінки і раціонального спілкування в конфліктних ситуаціях, коли від дій працівника поліції залежить не тільки його життя, а й життя інших людей, значною мірою визначаються як здатністю працівника поліції розуміти свої почуття й емоції й управляти ними, так і здатністю розбиратися в емоціях інших людей і здійснювати на них психологічний вплив.

Тому до числа професійних знань правоохоронців мають входити і знання про емоційну сферу людини, про вплив емоцій на поведінку людини у конфліктних ситуаціях, особливо – в екстремальних ситуаціях, а до професійно значущих якостей особистості працівників поліції мають бути віднесені, зокрема, здатність раціонально поводитись в конфліктних ситуаціях, психологічна й емоційна

стійкість, стресостійкість, здатність тримати під контролем і управляти власними емоціями й емоціями інших людей.

Різні аспекти формування компетентності досліджували М. Васильєва, Т. Лебединець, А. Маркова, Л. Петровська, Л. Пуховська, С. Сисоєва, А. Хуторської та інші. Деякі питання професійної компетентності працівників поліції розглядали О. Бандурка, Н. Кулик, В. Тюріна, П. Червоний та інші. Концепції емоційного інтелекту розробляли як зарубіжні (Д. Гоулмен, Р. Купер, Є. Ільїн, М. Фетиський), так й українські (Г. Березюк, Є. Носенко, О. Філатова та інші) вчені.

Однак вимагає додаткового дослідження ряд питань щодо формування емоційного інтелекту та його впливу на формування емоційної та професійної компетентностей працівників поліції.

Мета нашої роботи полягає в тому, щоб уточнити сутність поняття «емоційний інтелект» і визначити його вплив на розвиток емоційної та професійної компетентностей курсантів як майбутніх офіцерів поліції і на ефективність їхньої професійної діяльності.

Хоча проблема емоційного інтелекту привернула до себе увагу у 90-х роках двадцятого століття, але, як свідчить аналіз літературних джерел, до сьогодні немає однозначного визначення цього поняття.

У широкому розумінні емоційний інтелект (EQ) визначається як здатність індивіда диференціювати негативні й позитивні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан з негативного на позитивний.

Емоційний інтелект трактується як здатність людини розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття й емоції, а також уміти відчувати, розуміти настрій оточуючих; як здатність розуміти, приймати й управляти емоційними станами і почуттями, як власними, так само й інших людей [2]. Емоційний інтелект характеризує ступінь емоційного розвитку людини. У цілому, емоційний інтелект означає можливість особистості управляти своїми емоційними станами і розуміти емоційні стани інших людей. У структурі емоційного інтелекту виділяють два аспекти: міжособистісний та внутрішньо-особистісний. Перший включає емпатію, антиципацію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність; другий містить такі компоненти: самооцінка, розуміння власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнення, оптимізм, гнучкість [1].

Розвинутість означених якостей особистості значною мірою детермінує ефективність професійної діяльності працівників поліції, успішність виконання ними службових обов'язків. Так, під час роботи з населенням у складних стресових ситуаціях (надання допомоги,

рятувальних дій, вирішення соціальних конфліктів,) емоційний інтелект проявляється через спілкування, передбачає емпатію і забезпечується самоконтролем, який полягає в умінні «дозувати» емоції.

Оскільки емоції пов'язані з процесом мислення, то певні емоції можуть підвищувати продуктивність процесу мислення і спрямовувати увагу на конкретні завдання, на правильність приймання рішень та їх реалізацію, забезпечуючи високу якість й ефективність виконання професійної діяльності [2]. Часто здійснення правоохоронцями професійної діяльності потребує уміння управляти не тільки власними емоціями, а й контролювати й управляти емоційними станами й емоціями інших людей (попередження та припинення паніки, управління натовпом під час масових заходів, ведення переговорів, рятування та звільнення заручників і таке інше). Тому емоційний інтелект треба розглядати як одну зі складових емоційної й професійної, компетентностей правоохоронця. Тому одним з педагогічних завдань, що стоять перед сучасними закладами вищої освіти МВС України, є формування і розвиток у курсантів уміння раціонально поводитися й ефективно спілкуватися в різних конфліктних ситуаціях. Це, у свою чергу, вимагає формування і розвитку у майбутніх офіцерів поліції емоційного інтелекту й емоційної компетентності.

Емоційний інтелект розвивається в процесі діяльності та спілкування, і як результат цих процесів залежить від особливостей їх протікання та їх організації. Отже, емоційний інтелект курсантів може цілеспрямовано формуватися і розвиватися в процесі навчально-пізнавальної та відповідної практичної діяльності, а рівень сформованості і розвитку емоційного інтелекту визначатиметься особливостями організації вказаних діяльностей. Отже, раціональна організація навчально-пізнавальної і практичної діяльності курсантів має здійснюватися з врахуванням психологічних закономірностей засвоєння навчальної інформації, формування якісних знань, умінь, навичок і якостей особистості.

Велике значення для формування та розвитку емоційного інтелекту має участь у тренінгу, метою якого є формування знань, умінь і навичок розуміння й управління власними емоціями й емоціями інших людей, а також застосування набутих знань й умінь на практиці, зокрема, під час професійного спілкування з іншими людьми: свідками, потерпілими, правопорушниками, а також – з колегами, начальниками, підлеглими.

Тренінг емоційного інтелекту може включати такі блоки-модулі: «Емоційний інтелект і його складові», «Розуміння інших людей і вплив

на них», «Саморозуміння, ставлення до себе, саморегуляція». Під час проведення тренінгу доцільно використовувати різні техніки. Наприклад: аналіз реальних ситуацій і випадків, моделювання проблемних ситуацій з використанням досвіду учасників тренінгу, мозковий штурм, аналіз досвіду, який одержують учасники тренінгу, за принципом «тут і зараз», психогімнастичні вправи тощо. Після проведення тренінгу необхідно провести тестування з використанням методик діагностування емоційного інтелекту. Аналіз одержаних результатів свідчить про доцільність проведення з курсантами як майбутніми працівниками поліції тренінгів емоційного інтелекту з відпрацюванням професійно необхідних умінь і навичок контролю й управління емоціями.

Висновок. Раціональна організація навчально-пізнавальної діяльності забезпечує якісне формування і розвиток емоційного інтелекту як складової професійної компетентності майбутніх працівників поліції. Це позитивно впливає на результати практичної професійної роботи правоохоронців з різними категоріями населення, а також на власне самопочуття і здоров'я працівників поліції. Одним з перспективних напрямків педагогічної роботи з курсантами, як майбутніми офіцерами поліції є подальше удосконалення тренінгу емоційного інтелекту та його впровадження у навчальну роботу. Це сприятиме поліпшенню професійної підготовки курсантів як майбутніх працівників поліції України.

Список використаних джерел:

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського університету*. 2003. С. 20-23.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 752 с.

Фещук А. М.,
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ

Сучасний стан розвитку суспільства, швидкі темпи науково-технічного прогресу, значне посилення ролі інформаційних ресурсів зумовили зростання ролі і впливу інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційного простору на освітній процес майбутніх фахівців з прикладної механіки, зокрема на процес іншомовної підготовки.

Як зазначає Є.О. Гриценко, інформаційний простір є чинником розвитку інформаційного суспільства, який має значний вплив на систему освіти. Саме тому перед освітою стоять нові завдання: підготувати особистість до життя в інформаційному суспільстві, сформувати звички продуктивної діяльності в умовах нового інформаційного освітнього простору [2, с. 35].

Використання технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки постійно зростає, таким чином представляючи виклик традиційним системам викладання та навчання. Тому основним завданням, яке стоїть перед викладачами іноземної мови є впровадження найновітніших освітніх технологій, які сприятимуть підготовці фахівця нового покоління, здатного конкурувати на вітчизняному та міжнародному ринках праці.

Одним із шляхів реалізації даного завдання є використання віртуального освітнього середовища. Як пояснює О.О. Гриб'юк, віртуальне освітнє середовище – відкрита система, в рамках якої на основі застосування технологій віртуальної реальності забезпечується ефективне інтерактивне самонавчання в освітньому процесі. Автор зазначає, що умовою навчання у віртуальному освітньому середовищі є реалізація особистісно-орієнтованого підходу, що надасть ґрунтовні можливості для самореалізації студентів [1].

У дослідженні «Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі» віртуальне навчальне (освітнє) середовище розглядається як увесь комплекс контенту розміщених в Інтернеті (тобто створених за допомогою програмного забезпечення або комп'ютерних мереж) різноманітних навчальних та інших матеріалів:

курсів, як систематичних, які відповідають навчальним програмам середніх та вищих навчальних закладів, курсів підвищення класифікації тощо, так і «не програмних», випадкових, розрізаних, так званих «тренінгових», а також інформаційних матеріалів, навчального контенту на сайтах іншого (найрізноманітнішого) спрямування і в соціальних мережах [4, с. 8].

Ми поділяємо точку зору Скуратівської М.О. та Попадюк С.С. про те, що віртуальне освітнє середовище є організованою системою інформаційних, технологічних, дидактичних ресурсів, різних форм комп'ютерної та телекомунікаційної інтеракції освітніх суб'єктів [3, с. 252].

У процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки застосовується практико орієнтоване навчання, яке активує пізнавальну діяльність студентів, індивідуальність у оволодінні новими знаннями, розвиває навички самоконтролю і самоаналізу.

Однією з таких технологій є додаток Google Classroom, цифрове навчальне середовище, яке забезпечує вільний доступ, сприяє співпраці та спілкуванню.

У процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки використовуються такі засоби (типи завдань) Google Classroom, як:

- завдання-матеріали – ефективний інструмент, який дає змогу виносити теоретичний матеріал на самостійне опрацювання. Користувачі курсу (студенти) опрацьовують матеріал, після чого виконують кілька контрольних завдань. Важливою специфікою цього інструменту є можливість використання різноманітних найновіших матеріалів у сфері прикладної механіки у вигляді аудіо та відео файлів, рисунків, схем, діаграм, інструментів Google і т.д.;

- завдання – дають можливість використовувати різноманітні завдання, для яких можливо встановлювати критерії оцінювання (наприклад, завдання на письмо), можливість враховувати особливості студентської аудиторії шляхом призначення завдань окремим студентам або групам студентів залежно від їхнього рівня;

- завдання-тести – мають вигляд Google форми, яка має великий вибір інструментарію (термін задачі, кількість спроб, коментарі, можливість слідкувати за ходом виконання, бачити правильні / неправильні відповіді для здійснення самоаналізу та ін.);

- завдання-питання – використовуються для обговорення актуальних проблем з дисципліни. Сюди також виносяться питання, з метою оперативного інформування та обговорення актуальних новин.

Таким чином, використання додатку Google Classroom у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки

дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, заохочує співпрацю між студентами, активізує зацікавленість студентів у результатах навчання, забезпечує своєчасний зворотній зв'язок, стимулює пізнавальну активність студентів, підвищує їх творчий потенціал, розвиток критичного мислення.

Список використаних джерел:

1. Гриб'юк, О. О. (2013) *Віртуальне освітнє середовище як інноваційний ресурс для навчання і дослідницької діяльності студентів. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : матеріали Міжн. наук.-практ. інтернет-конф. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1115/1/Grybyuk-tezu.pdf> (дата звернення: 22.02.2020).
2. Гриценко Є. О. Освітній медіапростір. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2017. Вип. 57. С. 32–42.
3. Скуратівська М.О., Попадюк С.С. Віртуальне освітнє середовище як інноваційна складова навчального процесу у вищій школі. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2017. Випуск LXXX. Том 2. С. 251–255.
4. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с.

Якименко П. В.,

аспірант

Міжрегіональної Академії управління персоналом

Науковий керівник: Біда О. А.,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри педагогіки та психології

Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У контексті освітніх реформ та інновацій особливого значення набуває питання фахової компетентності майбутнього вчителя. Парадигмальні перетворення в освіті об'єктивно потребують нових

підходів до підготовки майбутніх учителів. У зв'язку з цим професійна компетентність як результат ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови розглядається як необхідна умова освітньої діяльності, саморозвитку і самовдосконалення його особистості.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначено Рекомендаціями Ради Європи, що конкретизують знання і вміння, які потрібно розвивати у користувачів мови для ефективного спілкування в кроскультурному контексті, пропонують комунікативні педагогічні завдання для активного залучення учнів до осмисленої комунікації та характеризують рівні володіння мовленням на кожному ступені навчання [2].

Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови засобами визначення цілей, врахування специфіки вирішення навчальних завдань щодо формування загальної та комунікативної компетенцій учнів засобами вдосконалення володіння видами мовленнєвої діяльності у конкретній сфері спілкування. Викладання дисциплін педагогічного циклу повинно здійснюватись як супровід і забезпечення професійного розвитку і саморозвитку майбутнього вчителя через організацію різних видів як педагогічної, так і інших видів діяльності. Сучасна концепція педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов передбачає:

- актуалізацію і розвиток особистісних і суб'єктних функцій особистості;
- поєднання змісту освітнього стандарту з особистісним досвідом студента;
- впровадження технологій, що забезпечують затребуваність особистісних функцій і особистісного рівня самореалізації студента.

Особистісно орієнтований підхід до процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови характеризується: визнанням студента суб'єктом психолого-педагогічної підготовки; розвиваючим, само-розвиваючим і персоналізованим змістом; максимальним задоволенням інтелектуальних, духовних і професійних запитів як студента, так і викладача; орієнтацією на розвиток педагогічних здібностей і педагогічного мислення. Таким чином, як стверджує О. Пехота «сьогодні головним напрямом роботи викладачів університету є перехід від масово репродуктивної до розвиваючої, творчої й особистісної освіти, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя [6, с. 48].

Науковці виділяють певні рівні й етапи у процесі професійного розвитку особистості, зокрема Т. Кудрявцев вважає, що одним

з провідних критеріїв є ставлення особистості до професії та рівень виконання діяльності та виділяє чотири стадії професійного розвитку: виникнення та формування професійних намірів; професійне навчання та підготовка до професійної діяльності; входження в професію, активне її засвоєння й визначення себе у професійній групі або колективі; повна реалізація особистості у професійній діяльності [3].

Стадія професійного навчання та підготовки до педагогічної діяльності майбутнього вчителя характеризується самопроєктуванням на основі усвідомлення змісту діяльності в професійні цінності та структурування концептуальної професійно-педагогічної позиції.

Становлення професійної позиції майбутнього вчителя іноземної мови засобами формування рефлексії, самооцінки й самосвідомості забезпечуються виконанням у професійно-педагогічній підготовці цілісної системи трьох принципів: рефлексивності, інтерактивності й проєктного підходу. Якщо виконання принципу рефлексивності забезпечує осмислення педагогічних цінностей і професійної діяльності, наділення їх власними смислами, інтерактивності (співвіднесення цих смислів зі світом соціальних значень і цінностей культури), то проєктний підхід забезпечує зворотний до осмислення процес – усвідомлення смислів [5].

Складовою професійної позиції вчителя є професійна самооцінка, що є оцінкою ним самого себе, своїх педагогічних можливостей, професійних якостей і ролі в творчому самотворенні та творенні оточуючих обставин. У процесі дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності Н. Боритко виділяє наступні результати змісту освітнього процесу у ЗВО: перший – рефлексивний (переживання ситуацій педагогічної діяльності, їх обговорення, герменевтичне розуміння їх смислів і значень), другий – ціннісний (осмислення й усвідомлення ситуацій, що дозволяє оформити смисли діяльності в особистісні (індивідуальні) цінності; третій – проєктивний (самопроєктування й реалізація професійної позиції й діяльності, формування ціннісних орієнтирів педагога, усвідомлення принципів його діяльності). У тренінгових вправах, що є частиною професійної підготовки, відпрацьовуються такі професійно цінні властивості вчителя як здатність до самоосмислення (розуміння себе), здатність «віддаватися чужому буттю» [1].

Безперечно, найбільш важливою для професійної компетентності вчителя іноземної мови є іншомовна комунікативна компетентність, під якою Є. Огарев розуміє «вміння вчителя та його готовність здійснювати спілкування (усне та письмове), його країнознавча підготовка, культура мовленнєвої поведінки» [4, с. 98]. Проблема діалогу культур, мирного співіснування й продуктивної співпраці

людей різних націй потребує формування в майбутніх учителів ІМ полікультурного компонента професійної компетентності – готовності до організації міжкультурного діалогу. Провідним напрямом змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови є професіоналізація спрямованості особистості та розвиток професійних мотивів засобами вироблення в студентів правильного уявлення про суспільну значущість і зміст майбутньої професійної діяльності; формування позитивної мотивації до засвоєння знань і вмінь, необхідних для успішного розв'язання професійних завдань; підвищення професійної самооцінки, формування впевненості студента в можливості успішно опанувати професією та наявності в нього для цього необхідних задатків і здібностей.; стимулювання самоосвіти та самовиховання; обмін соціально-рольовими функціями між викладачем і студентом; оптимізація взаємин у системі «студент – викладач»; формування ціннісних орієнтацій, «Я-концепцію» студента, психологічної готовності до майбутньої педагогічної діяльності після закінчення ЗВО.

На думку Л. Подоляк, В. Юрченко позитивна «Я-концепція» студента характеризується такими емпіричними показниками як: висока когнітивна складність і диференційованість «Образу-Я»; професійно-рольова ідентифікація («Я – майбутній педагог», «Я – вихователь-практикант» тощо); наявність власне особистісних компонентів у структурі уявлень про себе (любов до дітей, їх прийняття і розуміння, повага іншого тощо); внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне»; відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як особистість і майбутнього педагога; переважання серед них моральних суджень і загальний позитивний їх характер [7].

Таким чином, викладання дисциплін педагогічного циклу повинно здійснюватись як супровід і забезпечення професійного розвитку і саморозвитку майбутнього вчителя через організацію різних видів як педагогічної, так і інших видів діяльності. Педагогічну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, можна реалізувати повніше, якщо її головна мета буде полягати в орієнтації на професійно-особистісний розвиток, який характеризується здатністю до постійного збагачення своєї духовної, фахової, педагогічної та професійної культури. Зазначений вище процес повинен здійснюватися з урахуванням основних стадій становлення особистості як суб'єкта діяльності (адаптація студентів до нових соціально-педагогічних умов навчання, становлення активної позиції, самовизначення), шляхом насичення гуманістичним змістом традиційних курсів психолого-педагогічних дисциплін на факультетах іноземної філології університетів, зокрема педагогічних [6].

Отже, реалізація компетентнісного підходу у моделюванні змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників здатна забезпечити педагогічні умови підвищення ефективності зазначеного процесу.

Список використаних джерел:

1. Борытко, Н. М. Подготовка педагога к воспитательной. *Тезисы гор. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 26 апр. 2001 г.)*. Волгоград, 2001. С. 17–21.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. д. п. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

3. Кудрявцев, Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 8–13.

4. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. СПб. : РАО ИОВ, 1995. 170 с.

5. Остапчук О. Є. Самопроектування як засіб професійної самореалізації майбутнього учителя. URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/16584/4/ostapchuk.pdf>

6. Пехота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови : концепція, зміст, модель, перспективи розвитку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2002. Вип. 7. С. 47–52.

7. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник. 2-е вид. К. : Каравела, 2008. 352 с.

НАПРЯМ 3. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Могильна Ю. І.,

*аспірант 2 року навчання кафедри професійної,
початкової та дошкільної освіти*

*Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

Науковий керівник: Бойчук Ю. Д.,

*доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи*

*Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

ЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ЕКОНОМІКОЮ КРАЇНИ В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ

Професійна орієнтація відіграє важливу роль в задоволенні потреб ринку праці країни та вдалої реалізації кар'єри людиною. Недостатність потрібних спеціалістів викликає дисбаланс на ринку праці, що тягне за собою дисбаланс в економіці. Також, важливою складовою даного питання є те, що людина, яка ще в школі визначається з професією, навчається кар'єрному плануванню стає більш успішною та реалізованою, що також пов'язано з економікою країни, втратою податкового доходу, який пов'язан з низьким рівнем доходу населення. Людина, яка вдало обрала для себе професію, отримує задоволення від роботи є більш ефективним працівником, ніж людина, для якої робота є тягарем.

Професійна орієнтація в школах України проводиться формально та без аналізуючої складової. Форми, що використовуються: бесіди, лекції та, в виняткових випадках, екскурсії на виробництво. Індивідуального аналізу школярів на професійну схильність, ігри, тренінги з цілепокладання та інших компонентів побудови кар'єри не проводиться. Таким чином, вища освіта для молоді України стає ознакою престижа, а не обраною професією [3].

Одним із результатів відсутності професійної орієнтації в школі є й високий рівень безробіття серед молоді. Цей рівень є найбільш високим серед усіх вікових груп, а саме – 15,7 – 23,1%. Ще однією вагомою цифрою є те, що 52% молоді працює не за спеціальністю, а серед усіх

безробітних лише 1,7% не мають вищої освіти. [4] Дослідження показують, що не реалізована молодь є гіршими працівниками в дорослому віці ніж ті, хто будував свою кар'єру з раннього віку [1, с. 20]. Також важливо, що безробіття серед молоді призводить до схильності до злочинності та погіршення стану здоров'я [4].

З цього можна зробити висновки, що гроші, витрачені країною на вищу освіту є не ефективними т.к. як більшість студентів не працюють за отриманою освітою.

У той час як у Німеччині перший розподіл за професійними схильностями відбувається вже при закінченні початкової школи. А в 9 класі, при підтримці біржи праці, підлітки визначаються з однією або кількома професіями після чого починається професійна освіта на виробництві або в школі. У передостанньому класі учням видається план-карта за допомогою якої вони зможуть визначитись з кінцевою професією.

Також в Німеччині між школою та підприємством заключаються згоди, завдяки яким учні 8-10 класів проходять виробничу практику на підприємствах, а учні 9-10 отримують робочі місця на період літніх канікул. При заключенні такого договору школа та підприємство розробляють загальний план виходячи з можливостей обох сторін.

Працевлаштуванням в Німеччині займається виключно державний орган – Федеральний інститут зайнятості та його місцеві філіали. Роботодавець може лише інформувати про стан на ринку праці.

Важливо, що професійна орієнтація в Німеччині здійснюється в залежності від змін ринкової економіки країни, технологій праці та вимог до працівників.

Таким чином, шкільна освіта та профорієнтація в Німеччині орієнтовані на ринок праці, що сприяє розвитку економіки країни та значно зменшує рівень безробіття. Працівники є високо кваліфікованими, що також підтримує економіку країни [3].

На сьогодні, найбільш затребуваними професіями в Україні є: слюсари, майстри з електрики, водії, продавці продовольчих товарів, медичні робітники, робітники освіти, інженери та спеціалісти з будівлі. Але, дослідження, проведене в школах міста Харків у 2019 році серед 200 учнів 9-11 класів, показало, що 21,8 % випускників обирають сферу ІТ, 9% – сферу юриспруденції, мистецтва та медицини. Стати працівниками освіти бажають 7,5% опитуваних, а працювати в технічному та економічному напрямках будуть менше 1%.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна орієнтація в школах не є орієнтованою на економічний стан країни та потреби ринку праці. В цілому, особливо, в порівнянні з Німеччиною,

профорієнтація є слабкою, невдосконалою та лише формальною «галочкою» в виховному плані вчителя.

Список використаних джерел:

1. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: Монографія, Київ: ПТТО НАПН України, 2012. 157 с.

2. Охріменко З. В. Проблема удосконалення системи професійної орієнтації старшокласників у контексті вимог сьогодення. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та цннівської молоді. 2016. Вип. 20 (2). С. 88-100.

3. Пальянов М. П., Пахомова Е. А., Демченко А. Р., Балахніна С. В. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда в системе образования германии. *Сибирский педагогический журнал*, 2014. – № 1.

4. Яремко В. Со школьной скамьи: как профорієнтація в школе влияет на економіку України. URL: <https://voxukraine.org/ru/school-level-career-guidance-ru/>

Юрченко В. І.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та педагогіки

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА» ТА ІДЕЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ Г. С. КОСТЮКА

В Україні продовжується освітня реформа: прийнятий новий Закон «Про повну загальну середню освіту», розпочалася реалізація концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ), яка передбачає не лише структурні перетворення школи та оновлення змісту освіти, автономію школи і сучасне освітнє середовище, а й дитиноцентризм і орієнтацію на потреби кожного учня, виховання цінностей, вмотивованого вчителя та педагогічне партнерство тощо.

Успіх реалізації концепції «НУШ» значною мірою залежатиме від психологічного її забезпечення. При цьому важливо враховувати досягнення вітчизняної психологічної науки, зокрема ідеї гуманістичної психології Г.С. Костюка. В одній зі своїх ранніх праць

«Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі» (1937) він висловив низку гуманістичних ідей щодо розуміння унікальності особистості кожної дитини, переконливої віри в можливість її ефективного розвитку, виховання і навчання. Завдання індивідуального підходу – «впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного» [2, с. 449].

Ця ідея актуальна сьогодні, адже НУШ «буде працювати на засадах *особистісно-орієнтованої моделі освіти*. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип *дитиноцентризму*» [4].

Г.С. Костюк постійно наголошував на «індивідуальній своєрідності розумового розвитку кожної дитини» [2, с. 420], яку потрібно враховувати при організації освітнього процесу. На його думку, у процесі психічного розвитку виробляється неповторна індивідуальна своєрідність особистості, яка виявляється у «функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах дітей та молодих людей» [2, с. 75].

Важливо, що в НУШ враховуватимуться вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. Для цього запроваджується двоциклова організація освітнього процесу на рівнях початкової та базової загальної середньої освіти. Дітей навчатимуть справлятися зі стресом та напругою. Педагогічні задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. НУШ буде розкривати потенціал кожної дитини [4]. При цьому треба пам'ятати про застереження Г.С. Костюка щодо неправильної спроби «ділити людей на «здібних» і «нездібних», розглядати здібність як властивість, ніби притаманну тільки певній, «вибраній» частині людей» [2, с. 312].

Ще одним складником формули НУШ є *педагогіка партнерства*, або співробітництва, що ґрунтується на принципах гуманізму, діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу (вчитель, учні, батьки), творчого підходу до розвитку кожної особистості, взаєморозуміння, співдії і підтримки, усвідомленої особистої відповідальності за результати, розподіленого лідерства; соціального партнерства. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [4].

Для запровадження педагогіки партнерства в освітньому процесі НУШ важливою є думка Г.С. Костюка про те, що «керована навчанням

діяльність має складну психологічну структуру і являє собою також спілкування учнів з вчителем і між собою» [1, с. 41]. Водночас виховний і розвивальний потенціали навчання містяться не лише в їх змісті та процесі їх засвоєння, а й визначаються взаєминами, які складаються між учителем і учнем. Якраз «характер взаємостосунків між учителем і дітьми є одним із факторів впливу на формування повноцінних мотивів учіння учнів, їхньої самооцінки, вироблення впевненості в своїх силах, наполегливості, самоконтролю в розумовій діяльності тощо» [2, с. 419].

Виховний процес у НУШ буде *невід'ємною складовою всього освітнього процесу* і орієнтуватиметься на *загальнолюдські цінності*, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [4].

У цьому звязку важливою є ідея Г.С. Костюка про те, що лише те виховання досягає мети, яке «сприяє виникненню і розгортанню самовиховання, керує ним і визнає в ньому свого сильного союзника» [2, с. 181]. Мистецтво педагогічного керівництва, наголошував він, полягає в тому, щоб «вміло пробуджувати і спрямовувати «саморух» дитини, сприяти формуванню її ініціативи, самостійності, творчої активності, здібності регулювати і вдосконалювати свою поведінку» [3, с. 147]. Найбільш активним є виховання, яке «не зловживає зовнішніми стимулами в регуляції поведінки вихованців, нотаціями і заборонами, а максимально сприяє виникненню прагнень до саморегуляції, до самовиховання» [3, с. 96]. Г.С. Костюк радив педагогам зважати на те, що «можливості виховання великі, але не безмежні» [2, с. 182]. Особливо компрометує себе виховання, яке зводиться до сукупності «заходів», порушує єдність зовнішніх і внутрішніх умов і тим самим «не лише зводить до мінімуму ефективність впливу, але нерідко шкодить взаєминам між вчителем і учнями» [3, с. 92].

Ось чому виховання у НУШ не повинно зводитися лише до окремих «занять із моралі». «Виховання сильних рис характеру та чеснот здійснюватиметься через наскрізний досвід. Усе життя НУШ буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей» [4].

Водночас гуманістично-орієнтоване виховання для Г.С. Костюка не є означенням «вільного виховання» як моделі з екстремальним ступенем свободи», що залишає дитину наодинці з самою собою, зі своїми внутрішніми конфліктами і морально-етичними проблемами вибору. В основі істинного гуманістичного виховання закладена

систематична допомога дітям у «розв'язанні внутрішніх суперечностей, у переборенні труднощів, з якими вони зустрічаються у здійсненні своїх прагнень до самовдосконалення, і тим зміцнювати їх упевненість у своїх силах» [2, с. 408], яка потрібна для успіху всякої діяльності і розвитку здібностей до неї. Можливості виховання зростають, чим більше воно «охоплює життя дитини в цілому, чим глибше вихователь пізнає істинний характер і закони розвитку цього життя і вміло прикладає результати цього пізнання в своїй практичній діяльності» [3, с. 148].

Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового *сучасного освітнього середовища* НУШ (мобільні робочі місця в класі для групової, проектної, дослідницької діяльності; розподіл класної кімнати на зони навчання, усамітнення, ігрову; надання рівного доступу до освіти для осіб з особливими потребами тощо). Таке середовище допомагає створити новітні освітні технології (у т.ч. ІТ-технології і мультимедійні засоби навчання), які підвищують ефективність роботи педагога, результативність управління освітнім процесом, а водночас уможливають індивідуальний підхід до навчання [4]. Має бути оптимальний баланс між навчальними видами діяльності, запропонованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Це створює для учнів можливості для власного вибору, прийняття самостійного рішення щодо змісту і форми навчальної діяльності та усвідомлення наслідків свого вибору.

Розуміння особистості як саморегулюючої і самовдосконалюючої системи, визнання кожної дитини як діючого суб'єкта стало підставою для розробки Г.С. Костюком психологічної теорії навчальної діяльності, організація якої ґрунтується, на наш погляд, на низці психолого-педагогічних принципів: 1) Цілі учіння, навчальні завдання можуть визначатися і самими учнями. «Чим старший їх вік і вищий рівень навчання, тим частіше такі факти мають місце» [3, с. 89], що сприяє розвитку в учнів допитливості, потягу до знань, прагнення до самоосвіти. 2) Мотивами учіння не є зовнішні стимули самі по собі, вони «впливають на поведінку через внутрішні умови (усвідомлення, переживання вимог, їх особистісної і суспільної значущості і ін.» [3, с. 92]. Навчання не лише повинно сприяти розв'язанню внутрішніх суперечностей, а й породжувати нові. 3) Умовою успішного навчання і розвитку є виявлення індивідуальних відмінностей кожної дитини в її готовності вчитися, в її здібностях тощо, бо «навчання не може нівелювати ці відмінності, так як до певної міри залежить від них» [3, с. 93]. 4) Основою учіння є активність дитини, оскільки пасивного учіння не буває. Учитися – означає проявляти активність, спрямовану на засвоєння нових знань, вироблення умінь і навичок. «Засвоюється учнями тільки

те, що є об'єктом їхніх зовнішніх і внутрішніх дій» [2, с. 428], а тому не слід поділяти методи навчання на активні і пасивні.

Розуміння дитини як активної, творчої особи, яка не є «іграшкою в руках педагога, а тим більше невмілого, недосвідченого педагога» [2, с. 133], зумовило позицію Г.С. Костюка щодо місця і ролі вчителя в педагогічному процесі, визначило низку психолого-педагогічних вимог до його професіографічного портрету. Для оволодіння педагогічною майстерністю потрібне як бездоганне знання педагогом свого предмета, широкий загальний кругозір, так і постійне прагнення до розширення власних пізнань, любов до своєї справи, невтомне творче вдосконалення методів роботи. Однак, зазначав вчений, «всі ці знання і якості дозволяють оволодіти педагогічним мистецтвом лише в міру того, як вони заломлюються в дитині – об'єкті і суб'єкті навчання і виховання» [3, с. 148]. Обов'язковим і суттєво важливим компонентом педагогічної майстерності є також знання вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, глибоке розуміння її психологічного життя, помічання того, як вона змінюється під впливом педагогічної дії, що дитина думає, переживає, до чого прагне, чим вона живе не лише в школі, а й поза її стінами.

У НУШ також змінюється зміст діяльності і роль учителя. *Вмотивований вчитель* виконує роль не єдиного наставника та джерела знань, а й коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [4].

Виховний потенціал педагога, на думку Г.С. Костюка, не обмежується його педагогічною технологією, бо він виховує учнів «своїм ставленням до навчання, його організацією, стосунками з учнями, спілкуванням з ними, своєю ерудицією, багатством духовних інтересів, принциповістю, справедливістю, вимогливістю до учнів» [2, с. 423], а також уважністю, спостережливістю, розумінням особистості кожного учня, щирістю у взаєминах з ними.

Григорій Силович виступав проти «бездітної» педагогічної науки, в якій «залишається переважно опис того, що робить педагог, і майже повністю випадає дитина з її розмаїтим психологічним життям» [3, с. 149]. Ось чому велика увага приділялася ним питанню поліпшення психологічної підготовки вчителів, пропаганді психологічних знань серед населення.

Гуманістичні ідеї науково-психологічної спадщини Г.С. Костюка залишаються актуальними в сучасних умовах реформування освіти в Україні, реалізації концепції «Нова українська школа».

Список використаних джерел:

1. Костюк Г.С. Загальні закономірності онтогенезу людської психіки // Вікова психологія. К., 1976. С. 28-52.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.
3. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
4. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. К., 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Юрченко В. Гуманістична психологія Григорія Костюка: До 100-річчя від дня народження видатного вченого // Рідна школа. 1999. № 12. С. 25-27.

НАПРЯМ 4. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Ковтун Р. А.,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Класичного приватного університету*

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ДРІБНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Необхідність розвитку активних рухів пальців рук отримала наукове обґрунтування. Вчені, які займаються вивченням діяльності дитячого мозку, психіки дітей та їх мовленнєвого розвитку відзначають велике стимулююче значення функції руки (М. Бернштейн, В. Бехтерев, В. Гіляровський, О. Запорожець, М. Кольцова, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мастюкова, Л. Фоміна та ін.).

Якщо розвиток пальцевої моторики відстає, то мовленнєвий розвиток також затримується, хоча загальна моторика може бути в нормі. Такі висновки, зроблені на основі багатьох досліджень, становлять особливий інтерес у педагогічному аспекті. Так, дослідження, проведені І. Павловим, Л. Леонтьєвим, О. Лурія, Т. Хризманом, М. Звонарьовою, М. Котіль, В. Будової, З. Боготєєвої, С. Афонькіна, Н. Мойсенюк, С. Сисоєвою, О. Іоновою показують, що існує онтогенетична взаємозалежність розвитку дрібного праксису і мовлення, і що рухи руки історично, в ході розвитку людства, мали істотний вплив на становлення мовленнєвої функції.

Аналіз літератури (В. Бельтюков, О. Бот, Г. Гуровец, С. Маєвська, В. Ковшиков, О. Мастюкова, Т. Філічева, Г. Чіркїна, та ін.) показав, що переважна більшість досліджень присвячено формуванню та вдосконаленню загального та дрібного праксису у дітей із порушеннями мовлення, водночас дана проблема є актуальною через зростання кількості дітей із поліморфними мовленнєвими патологіями і пошуку альтернативних шляхів розвиваючих методик та систем розвитку мовлення дитини.

Дрібний праксис – це навички роботи руками й пальцями, такі як письмо, робота ножицями, відкривання коробок, зав'язування шнурків тощо. Дані навички розвиваються відповідно до фізичних параметрів дитини в тому чи іншому віці (таких як координація м'язів тулуба й сила м'язів плечового поясу). Важливо розуміти, що кожна стадія

розвитку дрібного праксису є свідченням того, що всі попередні стадії дитина пройшла успішно.

Обстежуючи стан дрібної моторики пальців рук, потрібно підбирати завдання, які дозволяють виявити сформованість таких параметрів: ізольовану роботу кожної руки, одночасне володіння пальцями обох рук, виконання вправ із заплющеними очима, якість виконання вправ, тривалість переключення з однієї вправи на іншу, роботу в різному темпі та ритмі, координацію та силу м'язів, роботу з дрібним приладдям, графічні навички.

Також для обстеження тонких рухів пальців рук, визначення якості та рівня диференційованості рухів М. Поваляєва пропонує такі завдання: стискати пальці в кулаки, загинати кожний палець по черзі то на правій, то на лівій руці, по чергово з'єднувати пальці однієї руки з пальцями іншої. Для обстеження дій із предметами – викласти візерунок із мозаїки, самостійно застібнути гудзики, нанизати намистинки, креслити олівцем вертикальні палички в зошиті у лінійку, тощо [1].

Роботу потрібно починати з розвитку загальної моторики, але обов'язково зі синхронним мовленнєвим супроводом. Необхідно пропонувати дітям веселі, жартівливі тексти, пісні емоційний настрої яких дозволяє відразу мобілізувати їхню увагу. Дуже важливо, щоб зміст такого тексту «підказував» потрібний рух. Один і той самий текст бажано пропонувати дітям упродовж одного тижня, коли вивчається лексична тема. Насамперед логопед має промовляти текст чітко, повільно, інтонаційно підкреслюючи ритм, супроводжуючи слова рухами. Діти при цьому повторюють тільки рухи. При наступному показі діти виконують не тільки рухи, але й намагаються повторити слова, які запам'ятали. Необхідно зазначити, що в ігровій ситуації слова й рухи запам'ятовуються швидше й легше. Робота з розвитку дрібного праксису пальців рук іде паралельно – це безпосередньо пальчикова гімнастика, оригамі та ін.

Пальчикові ігри емоційні та захоплюючі, завжди очікувані дітьми. Саме ці вправи більш ефективні в корекційному плані: відбувається миттєва активізація діяльності кори головного мозку, формування мовленнєвих зон під впливом моментальних кінестетичних імпульсів, що йдуть від рук, а точніше, від пальців. Особливу увагу необхідно приділяти тренуванню рухів підвищеної складності, тобто таких, які у повсякденному житті наші пальці не виконують.

Вивчаючи нові вправи, необхідно пам'ятати про деякі умови: не забувати про загально-дидактичні принципи (працювати системно, зважати на вік дитини, діяти від простого до складного й т.д.); не допускати перенавантаження вправами, особливо на початковому

етапі; на початку темп роботи має бути повільний, а потім поступово збільшуватись; кожен нову вправу виконувати впродовж одного тижня, доводячи до автоматизму; вправи виконувати якісно, з оптимальним навантаженням, оскільки розслаблене виконання не надасть потрібного ефекту; діти мають виконувати вправи за наслідуванням із поясненням, потім – тільки за інструкцією, пізніше – за пред'явленням назви вправи; обов'язково враховувати в роботі всю картину діагнозу.

У спеціальній літературі описано безліч найрізноманітніших видів діяльності з розвитку дрібного праксису: плетіння кісок, вишивання шнурком, зав'язування бантиків, різні види шнуркування, застібання й розстібання гудзиків, блискавок, кнопок, в'язання на спицях, вишивання шнурком по контуру предмета, виготовлення ляльок, оригамі, викладання фігур, узорів дрібними предметами (квасолею, горохом, насінням, дрібними гудзиками, скріпками й т.д.), викладання фігур та узорів сірниками, паличками та ін. Сюди також треба віднести й роботу з ножицями: розрізування аркуша паперу на частини за зразком, за інструкцією, вирізання знайомих геометричних фігур і нескладних предметів по контуру й без нього.

Для дітей дуже важливо знати те, що, тренуючи такі побутові навички, як защіпання гудзиків, зав'язування й розв'язання шнурків, вузлів, бантів, упевнене користування ножицями, їхні пальчики стають усе більше спритними й умілими. Фахівці ж повинні усвідомлювати, що в процесі такої роботи здійснюється не тільки корекція мовлення, але й відбувається підготовка руки до письма.

Існує багато вправ, форм, методів розвитку дрібного праксису. Заслуженою повагою серед батьків та педагогів користуються пальчикові ігри. Статус розвивальних вправ пальчикові ігри отримали в кінці 19 століття, коли німецький педагог і вчений Ф. Фребель вписав їх у навчальний план своїх дитячих садків [2].

Пальчикові ігри – це інсценування будь-яких римованих розповідей, казок за допомогою пальчиків. Багато ігор потребують участі обох рук, що дає можливість дітям орієнтуватися в поняттях «праворуч», «ліворуч», «вгору», «вниз» і т.п. Коли дитина займається пальчиковою гімнастикою, відбуваються певні зрушення в її психофізичному розвитку.

1. Виконання вправ і ритмічних рухів пальцями індуктивно призводить до зрушень в мовленнєвих центрах головного мозку і різкого посилення узгодженої діяльності мовленнєвих зон, що, в кінцевому підсумку, стимулює розвиток мовлення.

2. Ігри з пальчиками створюють сприятливий емоційний фон, розвивають уміння наслідувати дорослому, учать вслухатися і розуміти зміст мовлення, підвищують мовленнєву активність дитини.

3. Дитина учиться концентрувати свою увагу і правильно її розподіляти.

4. Якщо дитина буде виконувати вправи, супроводжуючи їх короткими віршованими рядками, то його мовлення стане більш чітким, ритмічним, яскравим, посиляться контроль за виконуваними рухами.

5. Розвивається пам'ять дитини, бо вона вчиться запам'ятовувати певні положення рук і послідовність рухів.

6. У дитини розвивається увага і фантазія. Оволодівши всіма вправами, вона зможе «розповідати руками» цілі історії.

7. У результаті освоєння всіх вправ кисті рук і пальці отримують силу, хорошу рухливість і гнучкість, а це надалі полегшить оволодіння навичкою письма.

Для розвитку дрібного праксису пальців рук, зорово-моторної координації, просторової орієнтації потрібно використовувати продуману систему вправ із різноманітними предметами. Ці вправи можна пропонувати дітям на індивідуальних і фронтально-підгрупових корекційних заняттях, а також у вільний час (вивчаючи лексичну тему, можна викласти в корекційний куточок все необхідне для виконання завдань: діти будуть вільно підходити туди, а обране самостійне завдання буде виконано із зацікавленням та творчо). Варто рекомендувати й батькам виконувати такі завдання вдома разом із дітьми [54].

Таким чином, ступінь розвитку мовлення дітей перебуває в прямій залежності від рівня сформованості дрібного праксису пальців рук. У дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігаються різного ступеня прояви загальної моторної недостатності, а також відхилення в розвитку тонких диференційованих рухів пальців рук. Більшість дітей означеної категорії дошкільного віку зазнають різноманітних труднощів при здійсненні тонких рухів рук, характерними для них є: порушення регуляції довільних рухів, недостатня координація та чіткість виконання, труднощі переключення з одного руху на інший та автоматизації нового руху, наявність супутніх рухів, хаотичність, неузгодженість. Пальчикова гімнастика дозволяє реалізувати комплексний розвиток дрібного праксису пальців рук, мовлення, мислення, почуття ритму.

Список використаних джерел:

1. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі. Тернопіль. 2004. 276 с.

2. Крупенчук О. І. Дитина, програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. Київ, 2003. 277 с.

Мельник О. А.,
магістрант кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Науковий керівник: Лещій Н. П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського

ЗНАЧЕННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток мовленнєво-комунікативних навичок дітей є одним із найважливіших завдань дошкільної освіти та виховання. Мовленнєве спілкування надзвичайно важливий вид діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі. Мовлення відіграє важливе значення у формуванні вищих психічних функцій дитини. Мовленнєва діяльність є однією із провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства [1, с. 15]. Повноцінне оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення і спілкування – одне з найважливіших надбань дитини, саме тому фахівці приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Через процес спілкування дитина розвиває мислення, пізнає природний, предметний і соціальний світ в його цілісності та різноманітності, формує і розкриває свій власний внутрішній потенціал, свій образ «Я». Процес спілкування і взаємодії з навколишнім світом впливає на розвиток особистості дитини в цілому. Якісний та своєчасний розвиток зв'язного мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку [2, с. 255]. У зв'язку з цим, у сучасній спеціальній педагогіці та психології затвердилось положення про необхідність раннього виявлення та подолання мовленнєвих порушень, які є загальною закономірністю різних порушень розвитку дітей.

Гра є провідною діяльністю дошкільників, саме вона – відкритий, образний, творчий засіб всебічного розвитку дитини. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку завжди відбувається в контексті гри. Через гру, в якій використовуються засоби театралізованої діяльності, можна не тільки вдосконалювати рухову, формувати емоційно-вольову сферу дитини, але й розширювати її мовленнєвий потенціал.

С. Ф. Русова однією з перших систематизувала різні види театралізованих ігор та діяльності, бо вбачала в них ефективний засіб

розвитку мови і творчих здібностей дитини. Вона визначила два шляхи розвитку мовлення в процесі театралізованих ігор. Якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це, на її думку, сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами. Якщо ж гра проводиться без попереднього заучування тексту, за власною інтерпретацією, тоді розвивається словесна творчість дітей, що знаходить прояв у складанні сюжетів [2, с. 12].

Театралізована діяльність – один з компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку гарного, образного, літературного мовлення, що, на думку А. М. Богущ, О. П. Амацьєвої, дає дитині змогу висловити свої емоції, самостійно побудувати зв'язне висловлювання, також це засіб сприяння глибшому засвоєнню художніх образів, усвідомленню змісту, ідеї художнього твору через сприймання його засобами театралізації. Використання засобів театралізованої діяльності має виняткові можливості щодо вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників. Маємо зауважити, що кожен із засобів дає змогу розв'язувати конкретні завдання, водночас забезпечуючи величезний позитивний вплив на загальний мовленнєвий розвиток та усі його напрямки у дітей старшого дошкільного віку: формування навичок зв'язного мовлення, удосконалення граматичної будови мовлення, збагачення словника, виховання звукової культури мовлення, автоматизація правильної звуковимови, навчання правильному диханню, подолання просодичних порушень мовлення [4]. Оскільки саме порушення просодії входять до структури багатьох порушень розвитку дітей, тому робота над розвитком і корекцією просодичної сторони мовлення (ПСМ) є обов'язковою і надважливою.

Отже, хочемо зауважити, що особливу увагу в корекційній роботі з дошкільниками необхідно приділяти організації та проведенню занять з використанням засобів театралізованої діяльності, спрямованих на корекцію ПСМ.

Просодична сторона мовлення відноситься до характеристик усного мовлення і включає такі компоненти: темп, ритм, пауза, наголос, мовленнєве дихання, інтенсивність, тон мовлення, мелодика, загальне темброве забарвлення. Просодія виконує функцію цілісного, яскравого, різноманітного оформлення мовлення дитини.

Проблема вивчення складових ПСМ є предметом досліджень у лінгвістиці, психолінгвістиці (В. О. Артемов, В. І. Бельтюков, Л. Н. Блохіна, Л. В. Бондарко, О. А. Бризгунова, І. О. Зимня, О. І. Ісеніна, М. С. Трубецький, С. Н. Цейтлін, Н. В. Черемисіна, Л. В. Щерба та ін.) та в логопедії (О. Ф. Архипова, Л. І. Белякова, О. В. Лаврова, Л. В. Лопатіна, І. О. Поварова, Л. О. Позднякова, А. Ф. Чернопольська,

Г. В. Чиркіна, М. К. Шеремет, А. В. Ястребова та ін.). Дослідження цих науковців доводять, що саме характеристики просодії забезпечують інтонаційну виразність мовлення та відіграють важливу роль у відтворенні комунікативної функції мовлення. Саме за допомогою просодичних компонентів людина передає не тільки інформацію, але і свій емоційний стан [3, с. 14].

Всі шляхи формування та корекції ПСМ у дітей дошкільного віку вдало реалізуються через використання засобів театралізованої діяльності у заняттях, які включають в себе: роботу над ритмікою слова та фрази, формування інтонаційного мовлення, роботу над наголосом та насиченою змістом паузою, розвиток темпоритму мовлення, роботу з розвитку висоти та тембру голосу, а також розвиток і корекцію мовленнєвого дихання. Також театралізована ігрова діяльність сприяє художньому моделюванню емоцій, виступає джерелом розвитку почуттів та емоційно-вольової сфери особистості дитини. Заняття, на яких використовують засоби театралізованої діяльності, позитивно впливають на розвиток психофізичних здібностей (міміки, пантоміміки); психічних процесів (сприйняття, уяви, фантазії, мислення, уваги, пам'яті та ін.); творчих здібностей (уміння перевтілюватися, імпровізувати). Реалізувати це можна через використання найцікавіших для дітей засобів театральної діяльності: розігрування етюдів, віршів, пісень, міні сценок, казок, а також володіння театальною лялькою, іграшкою і театралізованими предметами.

Особливу увагу на початку роботи важливо приділяти засобам театральної діяльності, які спрямовані на корекцію і розвиток мовленнєвого дихання, на активізацію міміки і пантоміміки. Саме такі вправи є своєрідними першими кроками до майбутніх театралізованих ігор та постановок, в яких буде використовуватися мовлення.

Важливою умовою для корекції і розвитку ПСМ є необхідність створити такі умови, в яких кожна дитина зможе розкритися, проявити свої емоції, почуття, бажання. Психологічний комфорт дітей на заняттях надає їм змогу більш вільно та активно використовувати міміку, жести, образну мову, пластику тіла, голос. Художня виразність образів, комічність та ліричність персонажів підсилюють враження дітей від їх взаємодії один з одним, від висловлювань, вчинків, подій, в яких вони беруть участь. Театралізована діяльність є синтезом рухів, гри, ритму, музики, голосу і текстів. Саме театралізована діяльність допомагає створити такі ситуації, в яких навіть скуті діти вступають в активну гру і мовне спілкування.

Отже, театралізована діяльність у різних її проявах має великі потенційні можливості щодо вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників та корекційної роботи з дітьми із порушеннями

ПСМ. Досвід фахівців показує, що в умовах системної роботи з ретельним підбором засобів театральної діяльності, можна значно поліпшити або повністю виправити саме порушення просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання вихователів, логопедів та інших фахівців вести цілеспрямовану, систематичну роботу щодо підвищення мовленнєвої активності дітей, розвитку їх мовленнєвих здібностей, корекції порушень мовлення з використанням більш ефективних, доцільних, цікавих для дітей методів, прийомів, засобів, які можуть сприяти появі інтересу у дітей до мовленнєвої діяльності.

Для багатьох майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти, а також і для педагогів з досвідом роботи, актуальною залишається проблема організації занять з використанням засобів театральної діяльності для розвитку і корекції мовлення та проведення театралізованої гри. Враховуючи вище зазначене, значення використання театралізованих засобів в розвитково-корекційних заняттях з дошкільниками, які мають порушення просодичної сторони мовлення, можна виокремити в актуальну проблему, яка потребує додаткового дослідження і вивчення. Подальшу свою роботу вбачаємо в розробці, впровадженні та експериментальній перевірці авторської методики розвитку і корекції просодичної сторони мовлення у старших дошкільників засобами театралізованої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. А. М. Богуш. Харків: Ранок, 2011. 176 с.
2. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: навч.-метод. посіб. А. М. Богуш, Н. І. Луцан. Київ: Слово, 2008. 408 с.
3. Боряк О. В. Методика корекції просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2011, № 19. С. 13 – 20.
4. Формування просодичний сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією засобами театралізованої діяльності. URL: <http://vihovateli.com.ua/cons/3753-formirovanie-prosodicheskoy-storony-rechi-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата звернення: 25.02.2020).

Поліщук Ю. С.,
студентка
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського,
психолог
Дефектологічного центру «Лорд Імперіум»
*Науковий керівник: **Белавін С. П.,***
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ТОЛЕРАНТНЕ СУСПІЛЬСТВО ЯК ГОЛОВНА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку Україна все більше схиляється до демократичних принципів, гуманістичного спрямування освітньо-виховного процесу. Особливу актуальність набуло впровадження системи інклюзивної освіти, у рамках якої здійснюється включення дитини з особливими освітніми потребами у загальне освітнє середовище. Інклюзія передбачає створення адекватної організації навчальної діяльності, що забезпечує освітні потреби кожної дитини. За 2018-2019 навчальний рік сформовано мережу інклюзивно-ресурсних центрів, яка нині налічує понад 575 установ в Україні [6].

Необхідність інклюзивної освіти ґрунтується не тільки потребою соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й тим, що інклюзія сприяє розвитку толерантності та емпатії однолітків. Велике значення ефективного впровадження інклюзивної системи забезпечує саме людський фактор: гуманність і освіченість педагога, розуміння і толерантність однолітків та батьків. Проте, реальні настрої навчальних класів масових шкіл частіше демонструють нам ворожість, неприйняття, недобррозичливе ставлення один до одного, навіть серед учнів, які не мають психофізичних порушень [5]. Такі умови є несприятливими і навіть шкідливими для усіх учнів, тим більше, для учнів з особливими освітніми потребами. З цього слідує, що першою і головною умовою ефективності інклюзивної системи є формування толерантного освітнього середовища, що потребує зміни самого освітнього процесу.

Інклюзія (від англ. inclusion – включення) – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі. І насамперед тих, що мають фізичні чи ментальні порушення. Термін «інклюзія» має відмінності від термінів «інтеграція» та «сегрегація». При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату [4].

Інклюзивна освіта – це створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної особистості, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, зокрема дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах традиційного закладу загальноосвітньої середньої освіти. Відповідно до «Методичних рекомендацій щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах у 2018– 2019 навчальному році», головна мета інклюзивної школи – дати всім учням можливість повноцінного соціального життя, активної участі в діяльності колективу, забезпечуючи взаємодію учасників групи, турботу одне про одного [6].

Питаннями інклюзивної освіти та її впровадження займалися М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Р. Левіна, А. Колупаєва, М. Шеремет, Ю. Найда, Ю. Рибачук та інші. Автори наголошують на необхідності професійного підходу педагогів, у діяльності яких пов'язана з інклюзивним навчанням.

Наприклад, у дослідженнях А. Колупаєвої зазначається, що спільне навчання здорових дітей і дітей з особливими потребами не вирішує питання їх ефективної взаємодії, а може й навіть нашкодити. Без професійної діяльності зі сторони педагогів, сфера дитячих стосунків може залишитися неповноцінною [1, с. 210].

Також велику роль у процесі розвитку інклюзивної освіти відіграють керівники шкіл, на яких покладається розробка стратегій, організаційної складової, супровід процесу реалізації інклюзивної моделі навчання складових освітнього процесу, забезпечення якісного педагогічного складу [4].

У дослідженнях Ш. Амонашвілі, І. Беха, О.Коберника, Т. Кравченко, В. Кременя, О. Сухомлинської та ін. розглядається необхідність формування у дітей засад гуманних стосунків, моральних уявлень, серед яких основою є прояв толерантності.

Як вважає дослідник А. Я. Береговий толерантність можна охарактеризувати як спосіб взаємодії, який зорієнтований на самопізнання, саморозвиток, визначення меж само ідентифікації, що сприяє гуманізації суспільства, співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями, фізичними та психологічними можливостями [7].

Перед педагогом інклюзивної школи стоїть завдання створення таких педагогічних умов, де під впливом позитивного ставлення усіх учасників освітнього процесу формується стереотип позитивного сприйняття «інших». Таким чином сформулюємо необхідні критерії толерантного ставлення, наявність яких визначає ефективність інклюзивної освіти:

Гнучкість та стійкість до внутрішніх змін та зовнішніх впливів; при цьому мова йде не тільки про усунення того чи іншого конфлікту всередині закладу а й про нейтралізацію якогось зовнішнього негативного впливу.

Гуманність; передбачає співпрацю педагогів з учнями та їх батьками, а також діалог між батьками здорових дітей та батьками дітей, що мають психофізіологічні порушення. Якщо не проводити цілеспрямовану педагогічну роботу з вибудовування толерантних взаємин між всіма учасниками навчального процесу, то вони й не виникнуть, а взаємодія й співробітництво матимуть лише формальний характер.

Варіативність, що дає можливість враховувати та задовольняти потреби кожного. Незвичайність «особливої» дитини визначається не стільки характером її порушення, скільки умовами її розвитку й набуття життєвого та соціального досвіду. У такому випадку необхідно все більше зважати на застосування більш широких соціальних форм навчання, заснованих на процесі безпосереднього включення дітей з особливостями психофізичного розвитку у взаємодію між собою та з іншими людьми, у налагодження зв'язків з різними соціальними групами тощо.

Наприкінці зазначимо, що толерантність потрібно формувати у дитини з малечку і в основі її становлення лежить приклад взаємин батьків, вихователів, вчителів.

Отже, інклюзивна освіта покликана забезпечувати не тільки можливість успішної соціалізації дітей з особливими потребами як повноцінних членів суспільства, але й виховувати толерантне ставлення соціуму до осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Хоча тема інклюзії в освітньому просторі є надзвичайно актуальною і вивчається багатьма авторами, вона є недостатньо вивченою і потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Публікації електронного ресурсу Нова українська школа URL: <https://nus.org.ua/> (дата звернення 01.03.2020).
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.– К.: Самміт-книга, 2004. 291 с.
3. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. – К., ТОВ «Плеяди» 2007. – 128 с.
4. Дікова-Фаворська О. М. Актуальні проблеми соціальної інтеграції осіб з особливими потребами. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. 2005. № 652. С. 151–155.

5. Боднар О. С. Організаційно-педагогічні засади експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл : дис. ... канд. пед. наук. Київ : Ун-т менеджменту освіти АПН України, 2008. 181 с.

6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: Самміт-книга, 2003. 272 с.

7. Береговой Я. А. Толерантность. Педагогика толерантности. *Педагогіка толерантності*. 2004. № 1. С. 135–139.

НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Бобровникова Ю. С.,

студентка IV курсу спеціальності 053 «Психологія»

*Науковий керівник: **Виноградова В. Є.,***

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри психології та педагогіки

Навчально-наукового гуманітарного інституту

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ПОГЛЯДИ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО НА НООСФЕРУ

Видатний вчений В. І. Вернадський ще у ХХ столітті звернув увагу на важливість питання взаємодії людини та оточуючого середовища. Вчений зробив багато відкриттів, внесків у різні науки, такі як: філософія, геохімія, географія, біогеохімія, історія та радіогеологія. Однак, його внесок у психологічну науку ще й досі недостатньо досліджений. Звернемося до наукового надбання В. І. Вернадського.

Аналізуючи стрімкий розвиток автоматизації сучасного світу, відчувається гостріше конфлікт «людина-оточуюче середовище». Ще сто років тому Володимир Іванович Вернадський став родоначальником вчення, яке актуальне і досі. Втім, його слова застерігають про наступне: «В геологической истории биосферы перед человеком открывается огромное будущее, если он поймет это и не будет употреблять свой разум и свой труд на самоистребление» [7].

Поняття «ноосфера», окрім В. І. Вернадського, досліджували ще Е. Леруа та П'єр Тейяр де Шарден. За С. І. Ожеговим поняття «ноосфера» визначається як «сфера розуму, пов'язана з виникненням і становленням цивілізації, тобто коли розумна діяльність людства стає визначальним фактором розвитку біосфери» [5]. У той час, як сам В. І. Вернадський визначав поняття «ноосфери» як «нове геологічне явище на нашій планеті. Людство, взяте в цілому, стає потужною геологічною силою. І тоді постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого. Цей новий стан біосфери, до якого ми наближуємося, і є «ноосферою». В ній вперше людина стає величезною геологічною силою, що може і повинна перебудовувати працею і думкою сферу свого життя – перебудовувати кардинально у порівнянні з тим, що було раніше» [3].

Передумовами для розвитку ноосфери є наступні [6]:

1. Своєму виникненню ноосфера зобов'язана стрімкому розвитку історії людства, її становленню та трансформації в цілісну систему.

2. Рівність всіх людей, збереження їх інтересів є вимогою сучасних соціальних тенденцій, та постає реальною планетарною задачею.

3. Для здійснення трансформації системи природа-суспільство в ноосферу з біосфери, є потреба в науковій думці, яка була б єдиною та розповсюджувалась на весь світ.

4. Припинення війн, як таких.

5. Поєднання науки, мистецтва, моралі та філософії.

З цього ми можемо зробити висновок, що в основі вчення про ноосферу є такі фактори, як: піклування людини про свою особистість; вибудова гармонічних стосунків з оточуючим середовищем; розвиток та синтез науки, етичних норм та раціонального мислення.

В.І. Вернадський вважає, що в ноосфері, тобто, в сфері розуму, людина повинна зробити крок до більшої автономності та меншої залежності від оточуючого середовища. За допомогою розуму мінімізувати негативний вплив неправильної взаємодії з природою, збереження біологічного, але розвиток соціального.

Центральним поняттям у вченні про ноосферу є поняття антропоцентризму. Саме поняття «антропоцентризм» у словнику Т.Ф. Єфремової має таке визначення: «Антропоцентризм – це принцип, згідно з яким людина є центр і вища мета світобудови» [2].

На думку В.І. Вернадського, саме становлення ноосфери – це результат складного для розуміння космічного процесу, необхідна і закономірна частина стрункого космічного механізму. Сама ж ноосфера – це результат еволюційного розвитку космосу.

На сьогодні В. Вернадського вважають гуманістом, стверджуючи при цьому, що він є антиподом І. Канта в розумінні неприйняття антропоцентризму. Адже, «застереження» В. Вернадського доволі прозорі: «Человечество, взятое в целом, становится мощной геологической силой. И перед ним, перед его мыслью и трудом, становится вопрос о перестройке биосферы в интересах свободного мыслящего человечества как единого целого» [1]. Висловлювання В.І. Вернадського чітко показує, що він є прихильником антропоцентризму.

Взагалі, особистість і світогляд видатного вченого і мислителя виділяються в середовищі філософів-науковців відсутністю вузької направленості, усвідомленим проведенням в своїх узагальненнях принципів розвитку і відносності.

Отже, можна зробити висновок, що погляди видатного вченого Володимира Івановича Вернадського носять суперечливий характер,

що не дозволяє його віднести ні до супротивників антропоцентризму, ні до його прихильників. З одного боку, діяльність людини розглядається як цілеспрямована, активна та здійснювана «в її інтересах» (що виражається в понятті «ноосфера»), і є однією з головних фігур антропоцентризму. Але, з іншого боку, антропологічна проблема вирішується нею виключно в космологічному аспекті[4].

Список використаних джерел:

1. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и её окружения. М.,1965.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000 URL : <https://slovar.cc/rus/efremova-tolk/261036.html> (дата звернення : 01.03.2020).
3. Максименко О. О. Стаття «Концепція ноосфери у працях В. І. Вернадського та П. Тейяра де Шардена». – 8 с. URL : <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i4/29.pdf> (дата звернення : 01.03.2020).
4. Маслеев А.Г. Антропологический смысл русского космизма : Монография. Екатеринбург, 2001.
5. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М., 1997. URL : <http://endic.ru/ozhegov/Noosfera-18836.html> (дата звернення : 01.03.2020).
6. Стаття «Вчення про ноосферу та формування планетарної свідомості В.Вернадського» URL : <http://kimo.univ.kiev.ua/Phil/33.htm> (дата звернення : 02.03.2020).
7. Стаття «Учение академика В.И. Вернадского о ноосфере» URL : <http://www.grandars.ru/shkola/geografiya/noosfera-vernadskogo.html> (дата звернення : 02.03.2020).

Виногорова В. Є.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ВПЛИВ РОДИНИ НА СТАНОВЛЕННЯ ПОГЛЯДІВ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

Сьогодні привертає увагу питання дослідження біографії видатних особистостей. Багато хто вивчає їх шлях задля розуміння того, яким чином відома людина досягла успіху. Науковці досліджують їх долі задля створення унікальної формули або моделі успіху. Однак, слід враховувати й фактори макро– та мікросередовища зростання кожного генія. Слід відмітити, що на формування особистості впливає як мікросередовище, яке включає сім'ю та інші системи, які безпосередньо впливають на особистість, так і макросередовище: суспільство, соціально-політичний та економічний устрій країни, в якій формується особистість.

Соціально-економічна ситуація впливає як на суспільство в цілому, так і на кожного громадянина окремо. Це формує певні суспільні погляди людей. Середовище виступає як реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини. У сім'ї позиції та погляди батьків впливають на формування системи цінностей дітей шляхом наслідування. Також має вплив географічне середовище, до складу якого належать клімат, природні умови й ресурси, що можуть впливати на характер трудової діяльності людини. Якщо розглядати вузьке коло спілкування особистості, тобто сім'ю, друзів, то саме воно більшою мірою може визначати спектр поглядів, інтересів, потреб, системи ціннісних орієнтацій дитини, створює умови для розвитку її природних задатків. Наукова проблема полягає в тому, щоб виявити чинники середовища які можуть впливати на розвиток творчих здібностей видатних особистостей, формування їх креативності та креативного мислення.

На думку В.Г. Панка та Г.В. Рудь, життєвий шлях обдарованої і талановитої особистості виступає «як результуюча траєкторія різноманітних суб'єктивних і об'єктивних подій і звершень, в якій особистості слід нарощувати свій суб'єктивний внесок, що могло би збільшити її можливості краще управляти своєю долею, зокрема кар'єрою і ставати менш залежною від об'єктивних чинників формування цієї траєкторії. В цьому сенсі життєвий шлях може виступати своєрідною детермінантою розвитку і самоактуалізації творчо обдарованої особистості, коли її успішність виступає

глобальним біографічним чинником зростання обдарованості і таланту, і, навпаки, їх неперервний розвиток і самоактуалізація все більше визначає успішність їх життя» [3, с. 132].

Звернемося до умов формування та розвитку особистості В. І. Вернадського. Спробуємо проаналізувати, які саме фактори середовища впливали на формування його особистості та становлення поглядів видатного вченого. Умови, в яких формувались молоді люди у ХІХ столітті, майже не відрізнялись від тих, у яких зростали їх батьки. Соціокультурні впливи на особистість були досить усталеними. Досвід батьків ставав у пригоді їхнім дітям. Отже, пристосованість старших до умов життя допомагала молоді соціалізуватися, отримати освіту, професію, перейняти цінності старшого покоління [5, с.37].

Потрібно зазначити, що сім'я хоч і є доволі замкнутим колом людей, однак, водночас вона є невід'ємною інституцією життєдіяльності суспільства. Сім'я впливає на відносини в суспільстві, на характер усіх процесів суспільного життя. Володимир Іванович мав славних і відданих Батьківщині предків, які боролись у війську Б. Хмельницького за незалежність України та перебували у Запорізькій Січі. Родовід Вернадські ведуть від Івана Никифоровича Вернацького (1729-1732 р.н. – 1813 р.с.). Після ліквідації Запорозької Січі він переїхав до Чернігівської губернії. Там був обраний священником великого села Церковщини Бережанського повіту Чернігівського намісництва. Про прадіда В. Вернадський писав наступні рядки: «це був чоловік гордий, досить добре освічений...однак, він був страшеним деспотом і в родині й у відношенні з оточуючими» [1, с. 18]. Це яскраво проявлялося у ставленні до сина (діда В.І. Вернадського), якого він хотів змусити стати священником або військовим. Дід – Василь Іванович Вернадський був скромним чоловіком і прагнув стати лікарем. Задля своєї мрії він втік з дому і пішки прийшов до Москви в університет. Там він сильно поневірявся без грошей, однак, згодом пробився. Василь Іванович закінчив Московську військово-медичну академію отримав звання військового лікаря. Він пройшов численну кількість військових походів в армії Суворова, Кутузова. У часи війни з Наполеоном він потрапив у полон, що мало на нього досить вагомий вплив. Однак, він у госпіталі лікував і росіян, і французів. За гуманне ставлення до хворих різних національностей Наполеон Бонапарт нагородив Василя Івановича орденом Почесного легіону офіцерського ступеня [4, с. 11].

Батько Іван Васильович (1821–1884) – доктор історичних наук, політичної економії та статистики, професор політичної економії та статистики, і мати – Анна Петрівна Костянтинович (1837–1898), були членами російської знаті. Батько народився у Києві, закінчив

університет Святого Володимира, де згодом став професором політичної економії і статистики, походив з роду дворян. Мати – Ганна Петрівна Константинович походила зі старшинсько-дворянського роду.

В. Вернадський вважав, що батьки відчували у своїх родинях на собі величезний вплив польської культури. Це спостерігалось у дотриманні звичаїв свят Правобережної України, яких дотримувалась мати Володимира Івановича, у польських стравах, які готувала бабуся [2, с. 209].

У родині Вернадських панували культ декабристів і негативне ставлення до самодержавства та кріпосного права. В.І. Вернадський доволі детально описував події з видатними діячами того часу. Зокрема, зауважував, що рідний дядько матері – М. Гулак – був членом і «одним із вождів таємного українського товариства – Кирило-Методіївського, на чолі якого стояли Шевченко, Костомаров та інші» [1, с. 22].

Батьки В.І. Вернадського мали досить прогресивні погляди на розвиток суспільства, економіки та соціально-політичної ситуації в цілому. Іван Вернадський вважав, що політична економія має, перш за все, вивчати потреби людини та засоби їх задоволення. Усі потреби він поділяв на дві частини: потяг до самозбереження та до удосконалення. Боротьба цих двох потреб створює, з точки зору Івана Вернадського, людську особистість. Ці погляди, безперечно, мали великий вплив на розвиток особистості його сина Володимира. Той факт, що вони ще до 1861 року розпустили своїх кріпаків та дали їм свободу, лише підтверджує не лише демократичні погляди, а їх втілення у життя. Тобто дух реформ та новаторства, який був у сім'ї досить впливав і на виховання їх дітей.

Отже, формування особистості В.І. Вернадського відбувалось у аристократичній родині з прогресивними поглядами. Володимир Іванович з дитячих років мав змогу поринати у атмосферу передових політиків та науковців. Безумовно, вплив цих факторів розвивав у майбутнього науковця гнучкість мислення, сміливість ризикувати у розробці нових ідей, волелюбні погляди та інші якості, які сприяли формуванню особистості майбутнього видатного науковця.

Список використаних джерел:

1. Вернадский В.И. Письма Н.Е. Вернадской (1886 – 1889), 1988.
2. Вернадский В.И. Польский вопрос и русское общество. *Вибрані наукові праці академіка В.І. Вернадського*: В 10 т. Т. 1. Кн. 2. Київ, 2011.
3. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості: Монографія. К.: Ніка-Центр, 2006. 280 с.

4. Ситник К., Бевз Т. Володимир Вернадський: Людина. Громадянин. Учений. К., Наукова думка, 2017. 368 с.

5. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: наук. моногр. / Т.М. Титаренко, О.Г. Злобіна, Л.А. Лепіхова та ін.; за наук. ред. Т.М. Титаренко; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2012. 512 с.

Костіна Т. О.,

кандидат психологічних наук, доцент,

докторант кафедри психології

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

ЗАСТОСУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ Ч. ПІРСА ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ

Не зважаючи на довголітню історію та значну методологічну розробку, проблема пізнання та побудови об'єктивної картини світу та себе у цьому світі залишається актуальною і до сьогодні. Особливо, гостро питання стоїть у контексті сприйняття соціальних норм, які особистість засвоює, як певну «об'єктивну» данність. У ході зростання людину підхоплює суспільний досвід та його надбання, які дитина не здатна оминати. Дитина стикається з ними і у ході інтеріоризації переводить їх із плану зовнішнього світу у світ внутрішній (перехід ззовні всередину). На цьому наголошував Л. Виготський, який зазначав, що будь-яка психічна функція зустрічається двічі: спочатку на рівні культурному (соціальному), а потім вже формується на індивідуальному. Тобто обов'язковою умовою становлення індивідуально-психічного є наявність соціального, культурного оточення, що функціонує у певних історичних межах [4]. Таким чином, ми бачимо, що розвиток людської особистості не можливий поза межами суспільства. З однієї сторони – це величезний плюс, що дає можливість людині охопити увесь накопичений досвід та знання людства, що є необхідною умовою прогресу людського суспільства. Однак, разом із знаннями людина часто «вбирає» в себе стереотипні уявлення, що можуть заважати об'єктивному баченню оточуючого світу. Зокрема, такі стереотипи часто засвоюються на рівні гендерних ролей (соціально обумовлених очікувань щодо норм та обов'язків, яких мають дотримуватись жінки та чоловіки). Так, по відношенню до кожної дитини ставлення дорослого, буде обумовлено біологічною статтю

дитини. І в залежності від того, які соціальні очікування (норми, приписи) вкладаються у поняття «дівчина» / «хлопчик», то відповідно буде змінюватись трансляція «правильних» дій, вчинків до дитини. Не дарма, у сучасному суспільстві з'являються випадки, коли батьки не повідомляють стать дитини оточуючим, навіть, близьким родичам. Така поведінка має на меті дозволити дитині зростати (хоча б деякий час) поза межами гендерних очікувань [1].

Цілком очевидно, що пізнання людиною світу не завершується на рівні органів чуття і ЦНС, а обумовлюється величезною кількістю факторів, які оформлюють кінцевий варіант «бачення» індивідумом себе та оточення. І це бачення частково може співпадати зі світом (на рівні фізичному), однак може досить суттєво відрізнятись на соціально-психологічному рівні (взаємодія «людина-людина»). Досліджуючи людину, психолог має завжди пам'ятати, що рівень свідомості – це не вся психічна реальність. Розробки глибинної психології показали значну роль і несвідомої частини (зокрема, захисних механізмів психіки). Наукові відкриття представників глибинного напрямку показали, що наша свідомість (а, значить, й інформація, яку ми вважаємо достовірною) залежна від впливу несвідомих чинників, які можуть суттєво «деформувати» тлумачення тих, чи інших явищ. Тому, доречно задатись питанням щодо об'єктивності нашого знання та чи є шляхи отримання достовірних знань?

Ситуація в сучасному українському суспільстві потребує консолідації знань, здобутих у різних наукових царинах, щоб забезпечити становлення демократичних процесів (у тому числі і становлення гендерної рівності) у найбільш оптимальному та гармонійному руслі.

Видатний американський філософ-прагматик Чарльз Пірс у своїй праці «Становлення переконань» (The Fixation of Belief) виділив чотири шляхи формування переконань: наполегливість (tenacity), авторитет (authority), метод апіорі (a priori method) та науковий метод (the scientific method) [5].

Перший описаний Ч. Пірсом шлях формування переконань – наполегливість. Характеризується прагненням зменшити рівень страху перед невизначеністю. Проявляється у формуванні певних вірувань, які дозволяють людині хоч якось «систематизувати» цей світ та інших людей. Дані переконання не мають жодного відношення до дійсності, а є, так би мовити, «окулярами», через які людина дивиться на себе, інших та оточення. На цьому рівні формування переконань можемо зустрічати вислови на кшталт: «Не можна довіряти чоловікам», «Жінки – не можуть бути керівниками» тощо. Переконання, яких дотримується людина, дає їй відчуття комфорту, оскільки надає оточенню певний рівень визначеності. Формування таких переконань, виділених Ч. Пірсом, не вимагає від людини активної розумової

діяльності та налаштованості на пошук об'єктивних відповідей щодо себе та пошуку чинників, які сприяли утворенню наявних вірувань. Як бачимо, наявність та «живучість» гендерних стереотипів знаходить своє пояснення: людині не потрібно шукати та перевіряти певні знання на достовірність, що потребує значної витрати інтелектуальної діяльності. Значно простіше навісити ярлики на людину, виходячи із її статевої приналежності. Що у свою чергу приводить до відповідних гендерно зумовлених рольових очікувань.

Другий шлях закріплення вірувань – авторитет. Описуючи дане явище Ч. Пірс описує приклад, коли представники влади використовують у своїх промовах «правильні» речі, які допомагають створити образ принципових людей в очах населення. Здатність до впливу авторитету формується з дитинства: діти приймають авторитет своїх батьків. Адже, батьки є старшими, сильнішими за дитину, мають над нею владу як фізичну, так і психологічну. Зрозуміло, що перебування у такій атмосфері закладає підвалини для формування здатності вірити у авторитет. Однак, авторитет – це не завжди правильне рішення. Батьки можуть передавати певні розмірковування, які йдуть всупереч реальності, а є лише їх упередженими поглядами. І дитина, зростаючи, все це інтроецює (мовою гештальттерапії) у структуру власної психіки. Зокрема, дівчина може інтроювати те, що жінка – це в першу чергу мати, а вже потім все інше. Що головна жіноча роль – домогосподарка. А питання особистісного розвитку та кар'єрного зростання не входять у сферу «жіночого» кола. Для хлопчика інтроектами можуть бути переконання, що головне для чоловіка – це сила. А прояв емоцій – це слабкість, яку «справжній» чоловік у жодному разі не має права демонструвати.

Однак, було б помилково стверджувати, що авторитет – це завжди погано. У своєму науковому та повсякденному пошуку ми змушені звертатись до видань, книжок та авторів, яких ми вважаємо обізнаних у тій чи іншій сфері знань. Таким чином, авторитет має і позитивну сторону – отримання якісної інформації. Та позитивна сторона цього способу: його недоступність для дитини. Оскільки дитина ще не здатна критично оцінити та розмежувати наукове та псевдо наукове знання. У даному випадку транслятором цих знань для дитини залишається доросла людина. І саме від неї залежить, які переконання будуть формуватись у дитини. Підкреслимо, що із дорослішанням та якісним розвитком інтелектуальних та рефлексивних функцій молода особистість розкриває для себе здатність до переосмислення наявних знань та здобутої раніше інформації. Зазначимо, що при зверненні до певної інформації (у тому числі у сфері гендерних досліджень) завжди залишається питання щодо якості цих знань. А зростання кількості джерел інформації створює умови, за яких людина не завжди здатна

адекватно оцінити якість та науковий рівень знайденої інформації (маємо багато прикладів фейкових новин).

Наступний шлях формування переконань – метод апіорі. Цей шлях є «кроком уперед» у порівнянні з попередніми, однак також може призвести до формування помилкових суджень та переконань [5]. Назва апіорі, запропонована Ч. Пірсом, підкреслює, що формування певного висновку виводиться спираючись на заздалегідь зроблене припущення, а не на безпосередньому досвіді. Недоліком даного методу є те, що за допомогою нього можна довести будь-що, оскільки за основу береться не безпосередній досвід та емпіричні дані, а певне припущення. Дане припущення хоч і спирається на логіку та аргументацію, не завжди відповідає реально існуючій дійсності.

Наступним способом пізнання оточуючої дійсності та формування переконань є емпіризм – формування знань на основі безпосереднього спостереження та досвіду. Зрозуміло, що для наукового пізнання дійсності та побудови теорій, які б коректно пояснювали явища світу необхідне пізнання, яке б спиралося на факти, здобуті у ході досліджень. Саме це, на думку Ч. Пірсона, може забезпечити отримання достовірних знань. У контексті гендерних досліджень особливо важливо пам'ятати про дотримання наукової етики та принципів проведення наукових досліджень [2; 3]. Оскільки дослідження у даному напрямку дуже часто мають заполітизованість та упередженість. Саме тому дуже важливо доносити отриману інформацію досить толерантно, та не гнатися за певними «шокуючими» відкриттями, метою яких часто є особисте збагачення виконавця дослідження, а не збагачення психологічної науки ґрунтовними даними. Отже, запропонована концепція Ч. Пірса дозволяє більш глибоко зрозуміти витоки формування гендерних упереджень та окреслити шляхи виходу за їх межі.

Список використаних джерел:

1. «Больше свободы». Почему английская пара скрывает пол своего ребенка? URL: <https://www.bbc.com/russian/features-49921690> (дата звернення 03.03.2020).
2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2008. 392 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Пед. о-во России, 2003. 443 с.
5. Peirse S. Charles. The Fixation of Belief // Popular Science Monthly. 1877, No 12. P.1-15.

Костюченко О. В.,
*доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

МИРОВОСПРИЯТИЕ В ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В любой педагогической и психологической системе возникает проблема формирования творческой личности и включения ее в определенную деятельность для реализации творческого потенциала, стимулируя поиск эффективных средств и методов развития аффективной, личностной, социальной и когнитивной сфер личности. И это понятно, потому что повышение требований социальной среды к творческому восприятию, нестандартному видению новых возможностей его функционирования, создание неограниченного количества идей, гибкости мышления и поведения, самостоятельности, готовности рассчитывать только на самого себя, в открытости новым формам самореализации и личностного жизнетворчества обуславливают необходимость в разработке и внедрения психотехнологий по активации творческой личности.

Эффективное решение проблемы адекватного восприятия человеком большого или чрезмерного объема визуальной, аудиальной, обонятельной, вкусовой и тактильной информации способствует успешной адаптации личности к новым условиям жизни в информационном, цифровом обществе. Под адаптацией мы понимаем актуализацию социально-психологических ресурсов личности: умение ориентироваться и успешную «коммуникацию» в информационных пространствах с помощью когнитивных стратегий и креативных, в частности, возможность самореализации и актуализации творческого потенциала. Особенности восприятия внешних объектов, «навязанных извне», являются следующие: сознательный выбор или избегание объектов, то есть свобода выбора и ответственность за их потребление; опосредованное общение, «обратная связь» с автором или авторами, ознакомления с их открытыми или скрытыми идеями, представленной реальностью, а не объективно «отраженной».

Существенную роль в эффективном взаимодействии с миром в соответствии с изменением условий жизни играет его перцептивное отражение – сложный процесс структурного сочетания информации об отдельных качествах предмета и создания его целостного образа, о чем отмечено в соответствующей литературе (Б. Ананьев, В. Зинченко,

А. Леонтьев, А. Лурия, А. Логвиненко, С. Рубинштейн, К. Коффка, В. Келер, М. Вертгеймер, Р. Арнхейм и др.). Мнение академика В. Моляко о том, что «восприятие непосредственной реальности является основным каналом (конечно, автоматически включая ощущение и, как минимум, запасы памяти и оперативной мыслительной обработки информации, которая поступает в данный момент) контакта субъекта с миром, фундаментом его текущего ориентирования – оценивания и прогнозирования пребывания своего «Я» в окружающем контексте ...» [3, с. 7], свидетельствует о важности таких характеристик восприятия как адекватность и точность получения, интерпретации человеком сигналов (внешних или внутренних), и дальнейшего построения своей деятельности, которая в результате будет существенно влиять на характер взаимодействия человека с окружающим миром.

Отечественные исследования А. Запорожца, Г. Костюка, Б. Ананьева, А. Леонтьева, Л. Веккера, А. Логвиненко, В. Зинченко, Д. Бруннера и др. были направлены на процессы ощущения и восприятия, которые необходимо рассматривать как действия, направленные на решение определенных задач, представляющих познавательную, практическую или творческую деятельность субъекта. Такие действия, названные перцептивными, обеспечивают ориентировку в конкретной ситуации, выделение важнейших для решения конкретной задачи аспектов, осуществляют такую обработку информации от органов чувств, которая ведет к построению образа, адекватного как предмету, так и задачам деятельности. Обобщение этих и других данных определяет исходные положения относительно сущности перцептивной деятельности, а именно понимание восприятия как источника знаний человека об окружающем мире, как сложного процесса структурного сочетания информации об отдельных качествах предмета и создание его целостного образа [1].

Многомерность и многофункциональность образов, которые формируются у человека в течение его жизни, вызывает все больший интерес, как ученых, так и практиков, поскольку ожидается, что понимание структуры образов, путей их образования и способов трансформации, позволит обнаружить новые механизмы повышения эффективности деятельности и взаимодействия людей. Это связано в первую очередь с неоднородностью самого содержания образа, который, появляясь в ходе активного получения и обработки информации, является специфическим сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего опыта субъекта по восприятию подобных объектов и взаимодействия с ними, т.е. выявленной структурой внутреннего отражения действительности.

Обсуждаемые в психологии образы окружающего мира (А. Леонтьев, 1983, С. Смирнов, 1985; А. Леонтьев, 2001; Дж. Гибсон, 1988, А. Гусев, 2007 и др.) – это, говоря метафорически, скорее, нечто вроде суммы картин в музее, а не сам музей, в котором, кроме картин, есть стены, окна, двери, пол, персонал, другие зрители т.д. Есть основания предполагать, что психическое явление, которое принято рассматривать как образ восприятия, представляет собой целый комплекс кратковременных образов восприятия, воспоминания и представления воспринимаемой части реальности и подобных ей аспектов реальности, воспринятых в прошлом.

Одним из направлений исследования этой проблемы является изучение особенностей формирования перцептивного образа как формы и результата творческой деятельности. Ведь изменив восприятие человеком самого себя в системе мировосприятия, повысив уровень его адекватности и точности, приведя в соответствие с этим притязания индивида с его возможностями, т.е. гармонизируя компоненты образа Я, можно повлиять на установки личности, на ее готовность к оптимальному взаимодействию с миром, расширить поле самореализации творческого потенциала. Последнее особенно важно в контексте положения о необходимости переориентации человека с пассивно-потребительских на творческие виды деятельности, с пассивного на творческое восприятие окружающей действительности. Творческая деятельность связана со смысловыми компонентами жизни человека, являясь необходимым условием в формировании объемного мировосприятия. О роли перцепции в жизнедеятельности человека, творческой самореализации личности свидетельствует высказывание французского философа, писателя, драматурга и общественного деятеля Жана-Поль Сартра (Jean-Paul Sartre): «Важно не то, что сделали из меня, а то, что я сам сделал из того, что сделали из меня» [sartre.hpsy.ru], что можно трактовать по-разному, в том числе и так: «Важно не то, что случается, а то, как ты это воспринимаешь».

При рассмотрении разных психолого-педагогических направлений исследования процессов творчества и раскрытия творческого потенциала личности как важнейшего условия ее самореализации [2], важными являются такие характеристики позитивного «Я-образа»: 1) на *сенсорно-перцептивном уровне* – ощущение бодрости, способности к активности, энергичность, адекватность восприятия себя и окружающего мира; отсутствие ощущения или дискомфорта боли; 2) на *эмоционально-чувственном уровне* – позитивные эмоции и чувства, наслаждение творческим процессом и его результатами, адекватная позитивная самооценка, оптимальный уровень тревожности в проявлениях собственного Я; 3) на *рационально-когнитивном* –

высокая мера осведомленности и компетентности в сфере собственного Я, знание критериев «оптимального Я», оптимального поведения, основных факторов, которые способствуют или делают невозможным собственное развитие; 4) на *мотивационном уровне* – приоритетность психологического, психического, физического здоровья в индивидуальной системе ценностей, высокий уровень внутренней мотивации к творческому стилю жизни, творческого самовыражения.

Обобщая рассмотренное выше, можно сделать такой вывод: формированию и реализации творческих характеристик «Я-образа» будет способствовать развитие творческого, объемного мировосприятия, активизация сенсорно-перцептивных процессов, переориентируясь с «пассивного» (созерцание) на «активное» (непосредственное взаимодействие с ресурсами). Отсюда, собственно, и исходит важность адекватно-реалистичного восприятия и представления о самом себе, которое словно приумножает потенциал новыми способностями, способствует творческой реализованности.

Список використаних джерел:

1. Костюченко О.В. Перцептивна активність у формуванні образу світу. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К. : Фенікс, 2015. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 12. С. 208-216.
2. Костюченко О.В. Реалізація творчого потенціалу особистості як рекреаційна проблема. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості*: зб. наук. праць / за ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 6. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 110-118.
3. Моляко В.А. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия. *Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 7-16.

Моляко В. О.,

*доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувач лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка*

Ваганова Н. А.,

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Гулько Ю. А.,

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

ПРОБЛЕМАТИКА РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОСЛІДЖЕННЯХ Г. С. КОСТЮКА

Щоб побудувати певною мірою цілісну картину досліджень проблем розумової діяльності протягом останніх десятиліть ХХ та на початку ХХІ століть, звернемось до короткого розгляду тематичних акцентів у роботах самого Г. С. Костюка та відомих фахівців, які здійснювали оглядові розробки в більш пізні роки.

У своїй фундаментальній статті, присвяченій проблемі мислення Г. С. Костюк виділяв такі основні моменти:

- розбіжності у визначенні мислення (вітчизняні і зарубіжні школи);
- мислення відображає дійсність (а не «конструює» її), це процес відображення;
- фізіологічні основи мислення (І. П. Павлов, друга сигнальна система, нейропсихологія А. Р. Лурія та ін.);
- значення попереднього досвіду (пам'ять);
- розуміння – його процес – опосередкований аналітико-синтетичний процес (А. М. Соколов, Г. С. Костюк, А. О. Смирнов та ін.), розуміння текстів, мови, іноземних текстів (А. М. Соколов, І. В. Карпов та ін.), співвідношення слова, образу і дії в процесі розуміння;
- утворення понять – думка (Л. С. Виготський, Д. М. Узнадзе, Н. О. Менчинська), роль порівняння в утворенні понять;
- абстрагування й узагальнення;
- практичні дії як першоджерело розумових дій (П. Л. Гальперін та ін.), засвоєння понять;

– мислення як розв'язування задач, проблем – процес усвідомлення, зосередження, знаходження шляху, принципу розв'язання (О. М. Леонт'єв, Н. О. Менчинська, Л. І. Анциферова), згорнені умовиводи, міркування, мисленнєві операції, хід думки, цілеспрямовані спроби;

– окремі види мислення, понятійне наукове мислення, образне мислення, художнє мислення (П. М. Якобсон, С. М. Василейський, Б. М. Теплов);

– зачатки мислення у тварин (собак, мавп та ін.);

– зв'язок між мисленням та мовленням (узагальнення – феномен мислення);

– роль внутрішнього мовлення у процесах мислення;

– проблема індивідуального розвитку мислення у дитини (Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, Н. О. Менчинська та ін.) – спеціально розвиток мислення у дошкільників – мовлення, розуміння, розвиток розуміння у школярів;

– Г. С. Костюк, зокрема, прямо робить наголос на проблемі **ВИХОВАННЯ** мислення [1, с. 137-225].

В працях Г. С. Костюка значна увага приділена проблемі розуміння, дослідженню загальних особливостей розуміння та їх значенню в педагогічному керівництві цим процесом. Розуміння є осмисленням відображеного в знанні об'єкта пізнання, формуванням смислу у процесі дії з ним. Знання як психологічна основа і засіб розуміння самі по собі не можуть бути використаними в процесі розуміння без їх осмислення, без наділення їх певним смислом. Смисл відображеного в знанні «фрагменту» дійсності є зв'язуючим ланцюгом між знанням та розумінням.

Більшість авторів вважає, що розуміння слід розглядати в контексті мислення, його процесів та результатів; особливо чітко цю позицію визначав Г. С. Костюк. «Процеси розуміння – це і є процеси нашого мислення, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів в їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Немає ніяких підстав відокремлювати розуміння від мислення, розглядати його як якийсь самостійний процес. Як результат, розуміння є метою, на досягнення якої спрямована робота нашої думки. Взятє ж як процес, воно є процесом мислення» [1].

Загальну структуру системи розуміння нових завдань, як ми її визначаємо, орієнтуючись на старших дошкільників, можна зобразити у вигляді трьох основних блоків – когнітивного, операціонального та індивідуально-ситуативного. Відповідно перший з них включає упорядковані знання, попередній досвід, випадкові знання, одержані раніше. До другого блоку ми включаємо мислительні прийоми

(стратегії, тактики) аналогізування, комбінування, довільних підстановок та здогадки, які виникають мимовільно під час розв'язання. Третій блок включає інтереси (мотиваційний компонент), загальні індивідуальні особливості (пам'ять, сприймання, темперамент та ін.), характеристики мислення – швидкість, гнучкість, логічність, аналітизм та синтетизм та ін.; індивідуальні установки (орієнтація на певні структури, предмети, об'єкти, а також нахили до творчості – пошуки оригінальних розв'язань, інтуїтивні рішення та ін.). Своєрідний варіант поєднання між собою компонентів цієї системи й зумовлює кожне конкретне розв'язання, конкретні можливості кожної дитини зрозуміти щось, або й розв'язати завдання в цілому.

Грунтуючись на проведених експериментальних дослідженнях виділено такі основні прояви творчого мислення дітей:

- інтуїтивне – розуміння досягається у вигляді швидкої здогадки;
- аналітичне – розуміння досягається шляхом об'єднання окремих деталей, які виокремлюються першими;
- синтетичне – розуміння досягається шляхом вичленування загальної суті, основної думки;
- імпровізаторське – розуміння відбувається шляхом надавання свого сенсу, суб'єктивного коментування, яке більшою чи меншою мірою, відрізняється від об'єктивного змісту та його складових;
- деструктивне – своєрідне перекручення смислу, яке немає нічого спільного з реальним змістом завдання, оскільки в словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, живі істоти тощо.

Аналізуючи особливості розуміння нескладних для віку піддослідних завдань, ми відзначали, як діти інтерпретують в цілому, особливості їх розуміння послідовності подій, сюжету, мисленнєві «предстратегії» аналогізування, комбінування, синтезування для розв'язання завдання.

Можна сказати, що в основі процесу розуміння старшими дошкільниками нових завдань функціонують дії на встановлення схожого (встановлення аналогій), що пояснюється характерною природною властивістю дітей до наслідування, розміркування за аналогією з чимось знайомим, відомим. Вирішальну роль при цьому відіграють суб'єктивні орієнтири, що детермінують розуміння, спрямовують його на трансформацію образів, понять. Самі суб'єктивні орієнтири виникають у дітей чи безпосередньо з самої нової інформації, чи з попереднього досвіду та наявних знань: в першому випадку діти фіксують свою увагу на якихось загальних чи окремих частинах, а коли суб'єктивні орієнтири вибираються з попереднього досвіду, то ними можуть бути не обов'язково об'єкти в конкретному

контексті – тут має місце творчий підхід, обумовлений фантазією та уявою дітей.

Теоретичні і практичні здобутки зроблені в контексті системно-стратегіальної концепції В.О.Моляко дозволяють нам говорити, що створення дитиною нових суб'єктивних і об'єктивних смислових орієнтирів, що обумовлюють хід розуміння, відбувається в експериментальній діяльності. Експериментування, як окремий вид пізнавальної діяльності [3], можна спостерігати вже у другому періоді віку немовляти і у ранньому віці. І цей специфічний вид дитячої діяльності продовжує свій розвиток у переддошкільному і дошкільному дитинстві органічно вплітаючись у образотворчу, спортивну, ігрову та інші види діяльності дошкільника. В процесі предметних експериментальних дій дитина відкриває досліджуваний предмет з різних сторін, адже вона по різному діє з предметом, видозмінює його, перетворює, поміщає в різні умови і таким чином отримує нові знання, що слугують орієнтирами для розуміння. На нашу думку, правомірно говорити про те, що вся дослідницька, експериментальна діяльність малюка спрямована на розуміння. Експериментування із образними і вербальними конструктами дає можливість дошкільникам краще розуміти різноманітну нову інформацію подану у словесній чи візуальній формах. Ми можемо впевнено казати, що без експериментальної діяльності розуміння як повноцінний інтелектуально-творчий процес не відбудеться.

Список використаних джерел:

1. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
2. *Моляко В.А.* Творческая конструктология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
3. *Поддьяков Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. Москва: Обруч, 2013. 192 с.

Павленко Г. В.,
здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії з психології
4-го року денної форми навчання
Науковий керівник: Кряж І. В.,
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри прикладної психології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

В останні десятиліття проблема суб'єктивного благополуччя стає найважливішим предметом психологічних досліджень. Це зумовлено тим, що особистість розглядається як «активний суб'єкт життєдіяльності» (Асмолов, 2007, Леонтев, 2014) та акцент ставиться не тільки на виживанні, а й на прагненні до комфортного існування, підвищення якості життя особистості. Зарубіжні та вітчизняні дослідники активно вивчають проблему позитивного функціонування та зосереджуються на благополуччі особистості (Е. Дінер, М. Селігман, К. Ріфф, І.В. Кряж, О.В. Гуляєва, Н.В. Гранкіна-Сазонова, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова та ін.). Об'єднавши розуміння двох основних підходів щодо суб'єктивного благополуччя – гедоністичного та евдемоністичного – можна зазначити, що суб'єктивне благополуччя – це когнітивна та емоційна оцінка якості власного життя як в загалі та і окремих сфер. Тому встає питання: які соціальні та/або психологічні чинники сприяють суб'єктивному благополуччю та допомагають досягати гармонійного життя? Для вивчення цього питання було проведено дослідження, де соціальними чинниками виступили визначеність у сфері міжособистісних відносин та сфері власного здоров'я, а серед психологічних чинників розглядалися життєстійкість та почуття зв'язності. Суб'єктивне благополуччя діагностувалося за допомогою шкали «Шкала суб'єктивного благополуччя (ШСБ)» Г. Перуе-Бадю (G. Perrudet-Badoux), яка адаптована М.В. Соколовою; життєстійкість вивчалася за методикою «Тест життєстійкості» S. Maddi, яка адаптована Д.О. Леонтьєвим та О.І. Рассказовою, модифікація Є.М. Осіна та О.І. Рассказової; почуття зв'язності було досліджено завдяки опитувальнику «Шкала почуття зв'язності» (Sense of Coherence – SOC, A. Antonovsky), у перекладі М.Н. Димшиця та модифікації Є.М. Осіна.

Проведений кореляційний аналіз показав наявність значущих кореляційних зв'язків між рівнем суб'єктивного благополуччя та визначеністю у сферах міжособистісних відносин (0,15), власного здоров'я (0,30). Таким чином, можна зазначити, що позитивна оцінка та

задоволеність життям пов'язані з рівнем визначеності значущих сфер життєдіяльності більшості людей: міжособистісні відносини та власне здоров'я, які являють собою соціальні чинники благополуччя. Ймовірно, що саме визначеність у важливіших сферах життя впливає на рівень суб'єктивного благополуччя, тому що гарний стан здоров'я та підтримка з боку близького оточення є негласними опорами для людей. Однак для підтвердження даного припущення необхідним є додаткове дослідження, результати якого будуть описані у подальших публікаціях.

Для вивчення психологічних чинників суб'єктивного благополуччя був проведений кореляційний аналіз, який продемонстрував наявність значущих кореляційних зв'язків між рівнем благополуччя та показниками життєстійкості (0,64) та почуття зв'язності (0,68). Також був проведений порівняльний аналіз, який показав розбіжності у показниках життєстійкості та почуття зв'язності у групах респондентів з різним рівнем суб'єктивного благополуччя. Результати свідчать, що показники життєстійкості та почуття зв'язності найвищі у групі респондентів з найвищим рівнем суб'єктивного благополуччя. Так як зазначені диспозиції орієнтують людину на процес розвитку, самовдосконалення, прагнення до пізнання себе та своїх можливостей, вважаємо, що сама їх розвиненість є чинником суб'єктивного благополуччя.

В загалі, слід зазначити, що порівняльний та кореляційний аналіз дозволили дійти висновку, що визначеність сфер життя та життєстійкість з почуттям зв'язності можуть виступати соціально-психологічними чинниками суб'єктивного благополуччя. Однак дане припущення потребує подальшого дослідження.

Третяк Т. М.,

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Адекватний підхід до діагностики і розвитку творчого мислення школярів у процесі навчально-виховної роботи в різного роду навчальних закладах є необхідною детермінантою їх психологічного

і творчого здоров'я, особливо актуальною для старшокласників, оскільки обумовлює успішність професійної і взагалі життєвої реалізованості у майбутньому. При цьому слід орієнтуватись на систему координат, важливою домінантою якої є, зокрема, вікові психологічні особливості старшокласників.

Взагалі творчою прийнято вважати таку задачу, для розв'язування якої необхідно знайти певну прогностично необхідну інформацію як щодо актуальних знань для пошукової роботи, так і стосовно творчого інструментарію вирішення задачі. При цьому прогностично необхідна інформація може характеризуватись не лише суб'єктивною, але й об'єктивною новизною.

В процесі творчого мислення здійснюється структурно-функціональний аналіз наявної інформації. Важливо, щоб весь обсяг актуальної інформації був включений у сферу структурно-функціонального аналізу, щоб були чітко сформульовані кількісні і якісні характеристики відомих інформаційних структур. Це дає можливість розробити адекватні вимоги до структурних і функціональних властивостей шуканої конструкції: нової конструкції-функції чи нової конструкції-структури.

Побудова образу шуканої конструкції пов'язана з визначенням складових її елементів та формулюванням вимог до їх характеристик. З цією метою здійснюється детальний аналіз всіх компонентів початкової умови задачі, вибудовуються гіпотетичні конструкції на основі структурно-функціонального аналізу елементів наявної конструкції, визначення характеристик структурних і функціональних елементів шуканих компонентів.

Отримана таким чином інформація дозволяє виконати трансформацію початкових умов задачі в шукані її умови, що забезпечить взаємодію двох паралельно здійснюваних потоків: а) побудова і трансформація задуму розв'язування задачі і б) побудова і трансформація стратегії розв'язування задачі. Успішність цієї роботи значною мірою залежить від адекватності структурно-функціонального аналізу стартового матеріалу.

В процесі трансформації початкових умов у шукані умови задачі інформаційний потенціал початкових умов взаємодіє з інформаційним потенціалом того, хто розв'язує задачу. А отже, різні люди можуть по-різному зрозуміти одну і ту ж задачу, по-різному на основі початкових умов сформулювати шукані умови задачі. Ця так звана психологічна готовність особистості до розв'язування творчої задачі обумовлюється мірою структурованості того інформаційного потенціалу, що необхідний для побудови шуканої конструкції; рівнем системної організації наявного операційного інструментарію (тактики, стратегії

розв'язування задач); структурованістю емоціонально-вольових та ціннісних регуляторів. Саме психологічна готовність людини до розв'язування творчих задач забезпечує той інформаційний резонанс, коли ті орієнтири, певні індикатори, які містяться в початкових умовах задачі, потенційно презентують і поки що неявну інформацію, яка має бути актуалізована в процесі розв'язування задачі з метою побудови шуканої конструкції.

При розробці методичних засобів розвитку творчого мислення старшокласників слід мати на увазі такий важливий вектор мисленнєвої діяльності, як економічне мислення. Розглядаючи економічне мислення (в широкому розумінні) зокрема як здатність до розв'язування конструктивних задач, домінуючою складовою яких є тенденція до пошуку найоптимальнішого розв'язку задачі, зауважимо, що розвитку економічного мислення майбутніх виробничників значною мірою сприяє розвиток конструктивного мислення учнів, оскільки воно може служити невичерпним джерелом високо економічних винаходів.

Аналізуючи мисленнєву діяльність у процесі конструювання, можна помітити, що елементи економічного мислення в тій чи іншій мірі завжди виявляють свою присутність у конструюванні, адже, створюючи новий об'єкт, доводиться знаходити і поєднувати різноманітні частини і функції інших об'єктів, які певним чином задовольняють вимоги щодо шуканої конструкції. Сучасне виробництво вимагає відповідності створюваних конструкцій критеріям раціональності, які полягають у мінімізації ваги і габаритів, надійності, технологічності та економічності конструкцій.

Розвиток економічного мислення передбачає насамперед:

1) Спрямування учнів на розв'язання завдань, реалізація яких дає певний економічний ефект;

2) Навчання учнів раціональному використанню ресурсів (матеріалів, енергії, часу), що витрачаються в процесі розв'язування цих задач. Так, зменшення ваги машин і устаткування, заміна процесів різання на більш прогресивні процеси: процеси пресування і штампування сприяють зменшенню значних витрат металу.

За сучасних умов матеріально-технічного забезпечення діяльності технічних гуртків реалізація економічного мислення стає життєво необхідною основою існування зокрема гуртків різного роду технічного моделювання і конструювання. При цьому слід мати на увазі, що вироби гуртківців можуть характеризуватись об'єктивною новизною і в той же час є виконаними з металолому, як, наприклад, творчий доробок гуртка сільськогосподарського моделювання і конструювання Ананьївської районної станції юних техніків Одеської області.

До числа цих робіт відноситься діюча модель універсального дорожнього трактора, який суміщає кран, бурову установку, екскаватор, має і гусениці, і колеса, що дозволяє рухатись з великою швидкістю по асфальтованій дорозі, не наносячи їй шкоди. За допомогою машини для збирання корінців кукурудзи, модель якої виготовлена в гуртку, можна виконувати передпосівний обробіток ґрунту і в той же час збирати і подрібнювати корінці. Очищення борон від рослинних залишків звичайно проводиться вручну, а на моделі гідрофікованої борони запропоноване механічне очищення з гідроприводом. Модель машини для внесення мінеральних добрив в ґрунт змонтована на базі самохідного шасі. Агрегат не потребує донавантаження, оскільки має кузов, на відміну від використовуваних нині більш потужних тракторів може працювати всю зміну без зупинок. створено і модель кукурудзосаджалки, яка забезпечує посів кукурудзи квадратно-гніздовим способом без застосування мірного дроту. Такий метод звільняє 4-5 робітників.

Слід зазначити, що моделі сільськогосподарських машин, створюваних на заняттях гуртка, представляють собою не лише суб'єктивну новизну для гуртківців. Які в процесі роботи над їх виготовленням відкривають для себе невідомі раніше властивості об'єктів, залежності між ними і оволодівають новими вміннями і навичками, але містять також і об'єктивну новизну, реалізація якої може дати значний економічний ефект.

При розв'язуванні задач, спрямованому на розвиток економічного мислення старшокласників, пропонуємо користуватись такою схемою б

- 1) Домогтися повного розуміння умови задачі;
- 2) Сформулювати вимоги до шуканих елементів конструювання, визначити структурні і функціональні характеристики, яким вони мають відповідати;
- 3) Визначити діапазон пошуку необхідних компонентів; актуалізувати прогностично необхідну інформацію;
- 4) Відібрати структури і функції, найбільш доцільні для розв'язування задачі;
- 5) Пригадати всі відомі прийоми конструювання і спробувати використати їх при розробці варіантів розв'язку;
- 6) Вибрати нараціональніший варіант розв'язку;
- 7) Порівняти вибраний варіант з вимогами задачі;
- 8) Спробувати знайти, якщо це можливо, ще оптимальніший варіант розв'язку задачі.

Слід враховувати, що розвиток економічного мислення старшокласників нерозривно пов'язаний з формуванням високих суспільних мотивів технічної творчості. Адже робота гуртківців над

виконанням завдання, отриманого від підприємства чи установи, так чи інакше передбачає економічний фактор. Особливого значення суспільно корисна діяльність набуває у вихованні старшокласників, оскільки домінуючими мотивами діяльності учнів старшого шкільного віку є прагнення до самореалізації, до професійного самовизначення, адже в технічні гуртки учні приходять насамперед з метою перевірити себе на придатність до тієї чи іншої професії. Участь учнів у роботі конструкторських гуртків сприяє розвитку у них економічного мислення, виховання господарського ставлення до дорученої справи, вміння працювати ефективно і якісно.

Отже, на заняттях технічних гуртків слід надавати належну увагу розв'язуванню винахідницьких і конструктивно-технічних задач, виконання яких передбачає розробку великої кількості варіантів розв'язку, а разом з тим і розвиток широти мислення; навчає учнів аналізувати умову технічної задачі, виділяти структурні і функціональні особливості елементів конструювання.

Список використаних джерел:

1. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
2. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.

НАПРЯМ 6. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Балашов Е. М.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології і педагогіки

Національного університету «Острозька академія»

ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ВИВЧЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОМУ РІВНІ

Проблема об'єктивності визначення показників саморегуляції навчальної діяльності студентів на індивідуально-особистісному рівні співвідноситься з ефективністю навчання, оскільки теперішнє вище шкільництво однаково враховує кількісні та якісні показники успішності студентів, які детермінують їхні суб'єктивні уявлення про свідоме навчання та його результати. Дуже важливо вивчити індивідуально-особистісні чинники, що визначають студента як суб'єкта власної інтелектуальної діяльності. До індивідуально-особистісних чинників ми включаємо здатність до рефлексивності, рівень психологічного благополуччя, самоповаги та загальний рівень саморегуляції [1].

У таблиці 1 представлений комплекс діагностичних методик для визначення відповідного показника саморегуляції на індивідуально-особистісному рівні.

Обґрунтування вибору методики «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» (автор О. Савченко) для визначення особливостей рефлексивної компетентності на особистісному, когнітивному і метакогнітивному рівнях полягає в тому, що вона інтегрує ті вміння, які суб'єкт використовує у процесі розв'язання проблеми, а саме: уміння створювати модель процесу розв'язання проблеми, проводити оцінку власних рефлексивних дій, формувати образ очікуваного результату рефлексії, планувати різні форми рефлексивної активності, здійснювати контроль емоційних станів, довільне керування внутрішньою активністю та моніторинг рефлексивної активності [7].

**Комплекс діагностичних методик для дослідження компонентів
саморегульованого навчання студентів
на індивідуально-особистісному рівні**

Рівень	Показник	Діагностичний інструментарій
Індивідуально-особистісний	рефлексивність	Методика «Рефлексивні вміння» (особистісний, когнітивний, метакогнітивний рівень) (О. Савченко)
		«Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов)
	психологічне благополуччя	«Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф)
	самоповага	Шкала самоповаги (М. Розенберг)
	задоволеність навчальною діяльністю	Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (Л. Міщенко)

Діагностики рівня розвитку рефлексивності визначають і рефлексивність як особистісний стан і психічну здатність, а також саму рефлексію як процес. Індикатори рефлексивності ураховують ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну рефлексії. Діагностика за «Методикою діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова враховує характеристику виявів рефлексивності за спрямованістю: інтрапсихічна спрямованість (здатність до самосприймання та аналізу суб'єктом сенсу власної психічної діяльності) та інтеропсихічна (здатність до розуміння психічної діяльності інших) [3].

Психологічне благополуччя як цілісне суб'єктивне переживання важливе для суб'єкта, оскільки включає основні загальнолюдські цінності та потреби і такі поняття як відчуття щастя, задоволеність життям і собою. Психологічне благополуччя є комплексним індикатором ступеня реалізації суб'єктом своєї спрямованості, що відображається у відчутті задоволеності життям і щастя. Рівень психологічного благополуччя істотно поєднаний з суб'єктивним психологічним фактором, який визначає його структурно-функціональні складові. Багатовимірна модель психологічного благополуччя і шкала К. Ріффа включає такі компоненти як: емоційний (позитивне/негативне відношення, яке виникає при реалізації особистісних цілей, потреб і намірів), когнітивний (головним особистісним показником для є задоволеність життям) та конативний (характеризує функціональні складові для забезпечення автономності,

особистісного зростання, позитивні відносини з оточуючим середовищем, адекватні життєві цілі, успішність тощо) [4].

Шкала самоповаги М. Розенберга визначає рівень самоповаги за допомогою запитань про почуття респондента. Самоповага у студентському віці розглядається комплексно як складне особистісне утворення, в основі якого знаходиться позитивне ставлення до себе, усвідомлене визнання своїх сильних і слабких сторін та їхнє безумовне прийняття, оцінка власних досягнень у різних сферах. Основними умовами її формування виокремлені розвиненість уявлень про себе, самоставлення до себе у розрізі міжособистісних відносин, прагнення до високої оцінки власних досягнень іншими, наявність позитивної когнітивної взаємодії з авторитетними особистостями, самооцінка на основі метакогнітивного досвіду спілкування, позитивна мотивація, високий рівень реалізації власного потенціалу, наявність адекватної потреби у досягненні успіху у діяльності, у тому числі саморегульованому навчанні [5].

Лише нещодавно концепт задоволеності навчальною діяльністю почали розглядати в контексті освітнього процесу. Задоволеність навчанням розкрито через аналіз елементів, між якими існують міцні зв'язки: задоволеність соціальним статусом, спеціальністю, котру отримує індивід, і функціональним наповненням навчально-освітнього процесу (ступенем адаптації до навчального середовища). Задоволеність умовами навчального процесу вважається важливим суб'єктивним показником результатів навчання через вивчення широкого кола ключових конструкцій, таких як стрес, толерантність й академічні досягнення. Задоволеність змістом і характером навчальної діяльності займає центральне місце, оскільки саме зацікавленість до саморегульованого навчання може бути важливим мотивуючим чинником.

Процесуально-змістовною (або інтринсивною) мотивацією, називають такий комплекс характеристик мотивації, які спонукають людину до виконання діяльності і визначають її стан радості і задоволення від діяльності. Високою інтринсивною мотивацією можна назвати таку, коли суб'єкт досягає високих навчальних результатів не через обіцяну велику винагороду або жорсткий контроль, а завдяки отриманню задоволення від самого процесу діяльності. Це може характеризуватися відчуття цілковитою концентрацією уваги і почуттів; ступенем включеності у діяльність; чіткістю усвідомлення цілей і перебігу діяльності; відсутністю боязні можливих помилок і невдач тощо. Психічними станами, які визначають задоволеність власною діяльністю, є відчуття значущості (студент повинен відчувати ціннісну важливість в своїй діяльності); відповідальність (особиста відповідальність за результат своєї діяльності); результат (наявність

можливості оцінити результати свого навчання). Відповідно, незадоволеність навчальною діяльністю визначається причини і обмежувачі (не)задоволеності, наслідками (не)задоволеності, дослідження рівнів (не)задоволеності [2].

Для дослідження задоволеності навчальною діяльністю використовується тест-опитувальник Л. В. Мищенко, який складається з 7 шкал: задоволеність змістом навчального процесу, задоволеність виховним процесом, задоволеність обраною професією, задоволеність стосунками з однокурсниками, задоволеність стосунками з викладачами та адміністрацією, задоволеність побутом та дозвіллям, підсумкова шкала [6].

Охарактеризований вище комплекс діагностичних методик дозволить визначити компоненти саморегульованого навчання студентів на індивідуально-особистісному рівні. Перспективою подальших наукових розвідок є визначення діагностичного комплексу вивчення компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів на мотиваційно-вольовому, когнітивному та метакогнітивному рівнях.

Список використаних джерел:

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. № 4. С. 64–71.
2. Ермолаева М. В, Охотенко, Р. В. (2009). Проблема удовлетворенности трудом с позиции субъектного подхода. *Психология зрелости и старения*. 2009. № 1. С. 5–17.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
4. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2016. № 34. С. 170–186.
5. Малихіна О. А. Обґрунтування психологічних умов формування самоповаги у студентському віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. № 5. С. 106–110.
6. Мищенко Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. *Вестник практической психологии образования*. 2007. № 3. С. 122–128.
7. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. 286 с.

Біла І. М.,
*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Початок розробки методів діагностики творчого мислення, креативності частіше всього пов'язують з працями Дж. Гілфорда (1950). Та все ж до перших досліджень в даній сфері слід віднести ще роботи Ф. Гальтона, в яких було закладено розуміння творчості як прояву загальної розумової обдарованості. Такої ж позиції дотримувався і Л. Термен, який створив перші тести інтелектуальної обдарованості, що оцінювали коефіцієнт інтелекту. В США, як відомо, на початку ХХ-го століття тести були найбільш популярним діагностичним інструментарієм, тому і для діагностики розумової обдарованості вони стали на довгий час провідним засобом вивчення творчого мислення особистості.

Варто нагадати, що у ті ж роки у Європі розвивалося зовсім інше розуміння творчості у рамках гештальтпсихології (М. Вертгеймер, К. Дункер). Класичні дослідження продуктивного мислення К. Дункером (1935) намітили інший підхід у діагностики креативності, заснований на застосуванні експериментальних методів, зокрема, індивідуального застосування творчої задачі, що має на меті вивчення процесу розв'язку, а не кінцевий результат творчої діяльності. Відмітимо, що ці підходи ніяк не суперечать один з одним, а навпаки їх інтеграція лише доповнює на поглиблює вивчення особливостей творчого мислення. І хоча тести П. Торенса здебільшого оцінюють творче мислення за результатом, він стверджує, що творче мислення – це процес відчуття труднощів, проблем, розривів у інформації, недостатніх елементів, перевірка та оцінка цих гіпотез, їх перегляд та перепроверка, повідомлення результату, – тобто процес розв'язання творчої задачі. Сформульована П. Торенсом думка є близькою багатьом дослідникам (Д.Б. Богоявленська, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко та ін.), в тому числі вона співголосна нашому розумінню творчості як процесу розв'язання задачі та відповідно розробленим нами діагностичним методикам вивчення творчих процесів особистості, що дозволяють визначати їх рівень розвитку, з'ясовувати їх специфічні особливості. Зосередимо увагу читача на описі цих методик та критеріях оцінювання творчого мислення особистості.

1. Домалюй фігуру (модифікація тесту Е. П. Торренса)

Матеріал: аркуш паперу, олівці.

Інструкція проведення.

На аркуші паперу, на якому зображено 10 контурів фігур (кіл, квадратів, трикутників) просять домалювати до зображень якісь деталі, оригінально зобразити будь-які знайомі об'єкти. Завдання передбачає формотворчу діяльність, контури фігур у цьому разі є предметом-стимулом діяльності. Передбачається введення обмеження часу (5 хв.). Після закінчення роботи уточнюються та підписуються назви зображень.

2. Зкам'янілі рештки

Матеріал: камінь круглої форми.

Інструкція проведення.

Перед досліджуванним кладуть камінь круглої форми і пропонують пофантазувати та висловити свої гіпотези з приводу того, чим міг бути у мезозойську еру цей закам'янілий предмет. Для висловлення ідей передбачається введення обмеження часу (5 хв.).

3. Тракткування змісту картини В.М. Васнецова «Іван царевич на сірому вовку» (Е. Мунка «Крик» та ін.)

Матеріал: репродукція картини.

Інструкція: Респондентам пропонують придумати свій варіант трактування змісту представленої картини. Поліваріативність та оригінальність ідей схвалюється.

4. Танграм

Матеріал: танграм – розрізаний на 7 частин квадрат 8x8 см з кольорового картону. У наборі 2 великі, 1 середній і 2 маленькі трикутники, квадрат і паралелограм. На білих стандартних аркушах паперу дітям із цих частин пропонують скласти аплікацію за задумом. Час виконання завдання – 1 хв.

Інструкція: Піддослідному пропонують скласти з цих частин зображення, наклеїти його на папір та назвати свою аплікацію.

5. Евристичні задачки

1. Чим можна прикрасити ялинку, якщо новорічні ялинкові іграшки загубились?

2. Уяви себе майстром «золоті-руки». Що ти виготовиш зі скла (дерева, пластмаси)?

3. Як можна використати олівець, книгу (горіх)?

4. Придумайте, що можна зробити зі снігу (паперу, картоплі, гудзиків)?

5. Як використати вагон шишок?

6. Як створити вітер, якщо на вулиці спека?

7. Що можна використати замість формочок для виготовлення печива різної форми?

8. Які зміни у світі на кінець ХХІ століття можна спрогнозувати? І т.п.

Інтегрувавши існуючі напрацювання у психодіагностиці творчості ми розробили наступні критерії оцінювання виконання творчих завдань, а саме:

1) продуктивність (легкість) – фактор, що характеризує швидкість мисленневих дій і визначається загальним числом відповідей, ідей (задумів) виготовлення творчих конструкцій. За кожний образ, що відповідає завданню, підслідний отримує 1 бал, а загальна оцінка за виконання завдання дорівнює кількості задумів. Для того, щоб можна було визначити індивідуальні відмінності продуктивності виконання завдання, враховується відносний ранг виконання завдання, X серед. На підставі отриманих даних (орієнтуючись на X серед.) можна визначити, наскільки досліджуваній перевищує середні показники, чи, навпаки, якщо показники виконання методики нижчі середнього бала, це свідчить про недостатній рівень розвитку мислення, розуміння, вміння формувати задум та втілювати його;

2) оригінальність – характеризує своєрідність мисленневих дій, незвичність підходу до проблеми і визначається числом задумів, що рідко пропонуються, незвичним використанням елементів, оригінальністю структури образу. Оригінальність виробів, визначається через зворотно-пропорційний показник частоти повторюваності образів. При цьому виділяються стереотипні, оригінальні та особливо оригінальні задуми;

3) варіативність – частота використання стратегіальних тенденцій мислення (вміння шукати аналоги, комбінувати, реконструювати образи), що відображає творчий пошук. Аналіз творчих тенденцій продуктивної діяльності включає також оцінку здатності до цілеспрямованого пошуку аналогів, комбінування, реконструювання. Аналогії оцінюються як близькі, коли аналогія передбачає порівняння об'єктів одного типу, одного класу, віддалені – порівняння різних предметів, досить віддалені – порівняння зовсім різних предметів. Для дослідження здатності до пошуку різних видів аналогій визначається також середня кількість (середнє арифметичне) продуктованих аналогів різного виду.

Оцінюючи здібність до комбінування, аналізується складність образів-конструкцій, орієнтовний принцип їх побудови (структурний, функціональний, структурно-функціональний). При цьому рівень розвитку стратегіальних тенденцій комбінування визначається за наявністю значимих деталей, що доповнюють основну. Оцінюється

кожна деталь образу, предмета, що не повторюється. Для дослідження й аналізу здатності до комбінуючих дій аналогічно визначається середня кількість випадків комбінування.

Наявність творчого пошуку нових варіантів задуму, відмінних від існуючих, іноді нереальних (наприклад, істоти, приладу), свідчить про реконструюючі тенденції мислення суб'єкта. Варто зазначити, що дії реконструюючого характеру є найбільш творчими й передбачають використання наявного матеріалу у принципово новій функції, пошук фантастичних варіантів образів, конструкцій. Здібність до реконструкції визначається так само;

4) гнучкість – відображає здатність пропонувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовуючи різноманітні стратегії розв'язування. Цей показник визначається кількістю різних категорій задумів (світ природи, тваринний світ, людина, техніка тощо). Для визначення категорій можуть використовуватися як самі образи, так і їх назви. Якщо частота застосування категорій по виборці складає один раз, то рівень прояву гнучкості – високий, якщо два – чотири рази, то – середній, а якщо п'ять і більше разів, то – низький.

Розвиток творчої продуктивної, мисленнєвої діяльності суб'єкта дозволяє оцінити орієнтовну ієрархічну послідовність становлення його творчого мислення: від простого – репродуктивного, продуктивного до творчого рівня.

Перший рівень – простий (репродуктивний). Досліджувані, що відносяться до цього рівня, проявляють частіше пасивність та недбалість у виконанні завдання. Їх розуміння завдання неправильне або часткове. Пошукові дії характеризуються спонтанністю та хаотичністю. Серед мисленнєвих дій переважає прийом випадкових дій та підстановок або дії наслідування, аналогізування. У творчих доробках здебільшого близькі та стереотипні аналогії. Готові витвори здебільшого схематичні, без деталей.

Другий рівень – продуктивний. Відзначається перевагою у задумах суб'єкта мисленнєвих тенденцій аналогізування. При цьому поширеними є віддалені аналогії (вони виникають при порівнянні різних предметів). Об'єкти зображуються з невеликою кількістю різноманітних деталей, здебільшого за принципом структурного комбінування. Твори представників цієї групи переважно є оригінальними, повторюються у вибірці лише декілька разів і визначають в цілому посередній рівень розвитку творчої діяльності індивіда.

Третій – творчий. Представників цієї групи здатні зосереджуватись на завданні, адекватно розуміти його зміст, їм характерний високий

рівень розуміння. Вони самостійно, з легкістю продукують образи, здебільшого складні, створені за принципом структурного, функціонального, структурно-функціонального комбінування. Інколи пропонувані об'єкти використовуються в принципово новій функції, фантастичній, або ж містять нереальні елементи. Виготовлені, зображені предмети характеризуються естетичністю та включеністю у певний сюжет. Більшість задумів, особливо оригінальні, не трапляються у вибірці та є суб'єктивно оригінальними для самого досліджуваного. На цьому етапі схильність до дій аналогізування, комбінування, реконструювання набуває ґрунтовності та передбачає у перспективі формування стійких стратегіальних тенденцій мисленневої діяльності, навичок творчого мислення.

Варто наголосити, що розроблені нами методики мають характер експериментальних процедур гуманітарної парадигми, що враховують, як результат діяльності, особистості так і сам її процес. Теретичне переосмислення та інтеграція розроблених раніше підходів у вивченні творчого мисленні, на нашу думку, дозволяє розв'язати завдання якісного покращення та розширення інструментарію вивчення творчого мислення особистості, розробки стратегій його активізації.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография / Д.Б. Богоявленская. Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1983. 176 с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. /Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 2-е изд. СПб., 2007. 368 с.
4. Torrance E. P. Torrance test of creative norms: Technical manual. Princeton. NY. Personnel Press. 1966.

Гніденко П. В.,
студентка 4 курсу спеціальності «Соціальна робота»
Науковий керівник: Османова А. М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ЯК ПРИЧИНИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Протягом останніх десятиліть в житті кожної людини має місце безліч стресогенних чинників, що впливають на психічний стан людей. І саме рівень напруженості в суспільстві тісно пов'язаний із кількістю вживання алкоголю і наркотиків саме студентською молоддю. Тобто, щоб встояти перед обставинами важливо мати достатньо високий рівень нервово-психічної стійкості. Крім цього важливо знати наскільки молода людина схильна до залежної поведінки. І взагалі як впливає рівень психічної стійкості на залежність від шкідливих звичок.

Для виявлення особливостей і причин соціальної девіації студентської молоді, нами було проведено соціально-психологічне дослідження.

Дослідження проводилось на базі Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського, у дослідженні брали участь 32 респонденти, 13 з них юнаків, 19 – дівчат. Вік досліджуваних від 17 до 20 років.

З даної проблеми проведене дослідження із застосуванням наступних **психодіагностичних методик**:

✚ методика виявлення рівня нервово-психічної стійкості (анкета «Прогноз»);

✚ характерологічний опитувальник Леонгарда-Шмішека;

✚ методика «Схильність до залежної поведінки» (В.Д. Менделевич).

Підсумки психологічних досліджень по зазначеним методикам представлені на рисунках.

Перша методика «Прогноз», яка була нами запропонована, представляє характеристику рівнів й визначення груп нервово-психічної нестійкості.

Отримані результати по даній методиці «Прогноз» за В.А. Бодровим показані на рис. 1.

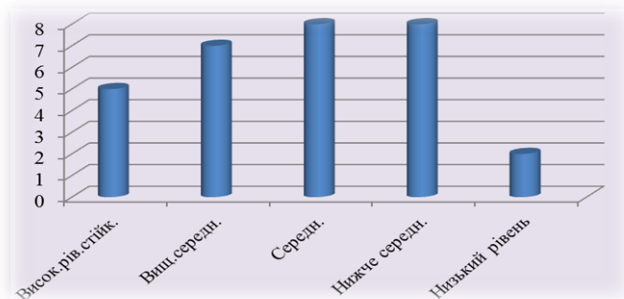


Рис. 1. Результати психологічної діагностики нервово-психічної нестійкості Методика «Прогноз» за В.А. Бодровим

У випробуваних студентів рівень нервово-психічної стійкості розподіляється наступним чином:

- високу нервово-психічну стійкість мають складає 20,25%;
- хорошу нервово-психічну стійкість мають складає 20,25%;
- задовільну нервово-психічну стійкість складає 33%;
- незадовільну нервово-психічну стійкість складає 26,5%.

Зобразимо отримані результати на сегментограмі.

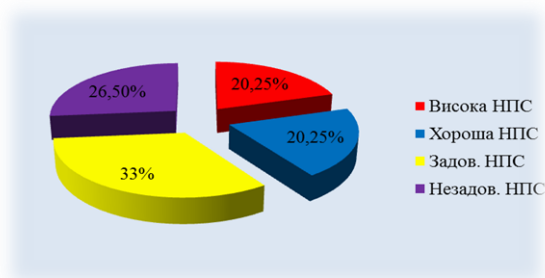


Рис. 2. Сегментограма рівня нервово-психічної стійкості у досліджуваній групі

Другим етапом дослідження була проведена методика визначення акцентуацій характеру К. Леонгарда.

Висновок за результатами, отриманими в ході проведення методики визначення акцентуацій характеру К. Леонгарда у відсотковому співвідношенні представлений на рис. 3.

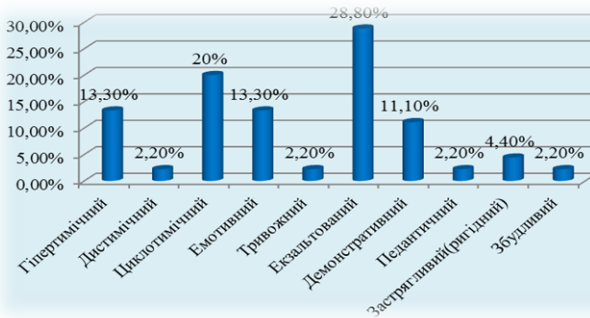


Рис. 3. Сегментограма дослідження результатів за методикою визначення акцентуацій характеру

Третім етапом дослідження була проведена методика «Схильність до залежної поведінки».

Висновок за результатами, отриманими в ході проведення методики визначення рівня схильності до залежної поведінки у відсотковому співвідношенні представлений на рис. 4.



Рис.4. Сегментограма результатів дослідження за методикою рівня схильності до залежної поведінки

Аналізуючи результати дослідження, отримані в ході констатуючого експерименту, можна простежити певні закономірності, а саме чим нижче рівень нервово-психічної стійкості, тим вище схильність до залежної поведінки.

Отже, щоб встояти перед обставинами, які висуває перед студентською молоддю життя, щоб мати можливість вести здоровий спосіб життя як фізично так і психічно, важливо мати достатньо

високий рівень нервово-психічної стійкості. Крім цього важливо знати наскільки молода людина схильна до залежної поведінки. І взагалі як впливає рівень психічної стійкості на залежність від шкідливих звичок.

Згідно методики визначення ступеня нервово-психічної стійкості у групі був визначений ступінь нервово-психічної стійкості у досліджуваній групі взагалі.

Результати експериментального дослідження за допомогою методики Леонгарда-Шмішека підтверджують, що підлітки з вираженою акцентуацією характеру мають схильність до дезадаптивної поведінки, що виражається в делінквентності, девіантній поведінці.

Аналізуючи результати дослідження, можна зазначити, що спостерігається певна залежність між рівнем нервово-психічної стійкості, і ступінню схильності до залежної поведінки, тобто, чим вище рівень нервово-психічної стійкості, тим нижче схильність до залежної поведінки.

Гніденко П. В.,

студентка 4 курсу спеціальності «Соціальна робота»

Навчально-наукового гуманітарного інституту

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Науковий керівник: Романюк Л. В.,

доктор психологічних наук, професор,

професор кафедри психології та педагогіки

Навчально-наукового гуманітарного інституту

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ В ОСОБИСТОСТІ РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку України, який характеризується розвитком громадського суспільства, ринкової економіки, обумовлює необхідність формування у молоді позитивного зв'язку «індивідуального» і «громадського» із усіх суперечливих оцінок ,подій,які здійснюють впливи на свідоме і несвідоме.

Люди з моменту свого народження виявляються зануреними в соціальне середовище, яке впливає на них у тій же мірі, що і середовище фізичне. Подібно до того, як здійснює впливи на особистість фізичне середовище, соціум не просто впливає на людей і їх групи, а й вимагає від них певного способу життя, конкретних

соціальних уявлень і цінностей, повсякденних норм і правил, покладає на них незліченну кількість обов'язків.

Метою розвідки є з'ясування ціннісних аспектів соціально-психологічного впливу, а також соціально-психологічних факторів та механізмів становлення цінностей особистості раннього дорослого віку.

Соціальний вплив – це вплив суспільства та інших людей, а також зміни, які відбуваються у свідомості одних людей під впливом інших.

Існує багато технік соціально-психологічного впливу, але всі вони вкладаються в рамки певного числа процесів впливу на людей і залежать від їх способу мислення, відчуттів і переживань, цінностей, як основи прийняття рішень. Він існує в трьох середовищах взаємодії: міжособистісної, спеціально створеної і в середовищі ЗМІ, коли сюжети, що транслюються впливають на мільйони людей по всій земній кулі.

Вплив на людей у цілому характеризується такими можливими особливостями, як доступність, наочність, різноманіття видів, здатність впливати на різноманітні масові аудиторії.

Цінності та їх аспекти соціально-психологічного впливу завжди були найбільш важливими об'єктами дослідження філософії, етики, соціології та психології на всіх етапах їх становлення і розвитку.

Соціально-психологічний вплив включає в себе процеси, за допомогою яких люди прямо або побічно здійснюють значущі зміни думок, почуттів і вчинків інших людей.

Держава давно використовує різні методи соціального впливу для виховання і навчання людей, пропаганди, реклами, діяльності фахівців зі зв'язків з громадськістю, а також у всіх видах своєї активності в інтересах підтримки стабільності в суспільстві.

Психологічний вплив змінює стани, думки, почуття і дії людини за допомогою виключно психологічних засобів.

Він використовується з різними цілями, а саме для вдосконалення умов існування, в інтересах створення сприятливих передумов для взаємодії і спільної діяльності, в політичних і педагогічних цілях, часто з егоїстичних міркувань.

Протистояти чужому впливові часом буває нелегко і енергозатратно, що вимагає стійкого внутрішнього стержня у вигляді цінностей для опору з використанням ефективних психологічних засобів.

Соціальний вплив на людей або їх групи здійснюється з метою зміни ідеологічних і психологічних структур їх свідомості і підсвідомості, трансформації переконань, стереотипів, установок і емоційних станів, зміни цінностей для стимулювання певних типів їх поведінки.

Структура соціально-психологічного впливу є досить складною. Класична структура соціально-психологічного впливу презентована в рамках підходу з позиції теорії комунікації та включає суб'єкта й об'єкта соціально-психологічного впливу, а також зміст соціально-психологічного впливу та його засоби.

Так соціально-психологічний вплив людей включається в процеси праці, виховання, пропаганди, психотерапії та інші сфери життєдіяльності. Діючи умисно чи ненавмисно на усвідомлюваному або неусвідомлюваному рівні, він може відігравати як позитивну, так і негативну роль, мобілізуючи або демобілізуючи потенційні сили і здібності особистості і групи, підвищуючи або знижуючи трудову і суспільну активність, формуючи позитивні або негативні якості особистості, сприяючи чи заважаючи становленню цінностей особистості.

Цінності особистості раннього дорослого віку – цілий світ: складний, динамічний, бо вона ставиться до фактів свого буття диференційовано, оцінюючи їх за значущістю, реалізуючи ціннісне ставлення до світу. Цінністю є все, що має для неї певну значущість, особистісний або суспільний сенс. Цінність – уявлення про те, що є святим для особистості, групи, колективу, суспільства в цілому, переконання і переваги, виражені в поведінці. Цінності постають перед особистістю раннього дорослого віку як ідеї, цілі, ідеали, до яких вона прагне. Існують загальноприйняті цінності, такі як, кохання, престиж, повага, знання, гроші, внутрішньо-групові цінності – політичні, релігійні, індивідуальні. Цінності об'єднуються в систему, яка з віком та обставинами життя змінюється. Функції цінностей різноманітні, виступаючи певними орієнтирами в житті особистості раннього дорослого віку. Вони необхідні для підтримки соціального порядку й виступають як механізм соціального контролю.

Суб'єктивна значущість для особистості раннього дорослого віку тих чи інших цінностей може обумовлюватись різними джерелами. В якості основних таких джерел на різних етапах розвитку науки називались: божественний або природний розум, принцип задоволення й інстинктивні біологічні потреби, універсальний закон збереження виду, етичні норми мікросоціального оточення й суспільства в цілому. В сучасній психологічній науці спрямованість особистості раннього дорослого віку до тих чи інших цінностей розглядається як подвійне за своїм походженням утворення, засноване на індивідуальному та соціальному досвіді одночасно.

Ціннісні особистості раннього дорослого віку, що пов'язують її внутрішній світ з оточуючою дійсністю, утворюють складну ієрархічну систему.

Становлення особистісної ціннісної структури індивіда в ранньому дорослому віці виступає найважливішим фактором процесу соціалізації, за допомогою якого він стає повноправним членом суспільства у всій повноті соціальних взаємин.

Отже, в результаті соціально-психологічного впливу перебудується система соціальних установок, уявлень, цінностей, що веде до зміни поведінки особистості або групи.

Список використаних джерел:

1. Зімбардо Ф., Ляйпше М. Соціальний вплив. СПб., Пітер 2017.
2. Майерс Д. Соціальна психологія. СПб., Пітер, 2016.
3. Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива. *Вестник Московского университета*. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 73–82
4. Романюк Л.В. Психологія цінностей: становлення в розвитку особистості. Кам'янець-Подільський: Вид-во і друк ПП Мошинський В. С. 2013. 386 с.
5. Романюк Л.В. Соціально-психологічні фактори та механізми становлення цінностей особистості раннього дорослого віку. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології» том VI. «Психологія обдарованості»*. Випуск 13, 2017. С. 185-201.
6. Романюк Л. Концепція становлення цінностей особистості раннього дорослого віку в соціокультурному просторі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог, 2018. Вип. 6. С. 71–77.

Горlach А. С.,
студентка кафедри психології та педагогіки
Науковий керівник: Юрченко В. І.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

XXI століття називають століттям знань і професіоналів, тому сучасні фахівці повинні мати самостійне мислення, вміння застосовувати здобуті знання для розв'язання конкретно поставлених завдань та проблем, мати критичне і творче мислення. Існує необхідність глибокого осмислення сучасного і перспектив подальшого розвитку нашої спільноти. Це зумовлено потребами правильного розуміння реальної дійсності, її різноманітних процесів, подій і явищ, з тим щоб ґрунтовно їх узагальнювати, робити відповідні висновки. Законом України «Про освіту» визначено, що «метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [1]. Водночас серед умінь, які є спільними для всіх компетентностей, є вміння «критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію» [там же].

Розвиток освіти України ставить перед освітянами завдання формування творчої соціально активної особистості. Освіта, орієнтована на перспективу, має розвиватися відповідно до двох принципів: умінь осмислювати і застосовувати отриману інформацію та розвивати вміння у студентів орієнтуватися в умовах швидко змінюваного світу. Одним із головних завдань в освіті є необхідність навчити сучасного студента мислити критично.

Критичне мислення поєднує у собі вміння оцінювати не тільки результат, але й безпосередньо процес мислення. У процесі навчання необхідно виробити в студентів навички критичного мислення, навчити їх способів пізнання та головне одержання потрібної їм інформації. Розвиток критичного мислення передбачає не лише активну пізнавальну діяльність студентів у пошуку інформації, але й вміння осмислювати, аналізувати, оцінювати, зіставляти різні точки зору, відстоювати, аргументувати власну думку, робити висновки, припускати можливості розв'язання поставленої проблеми.

Проблема розвитку критичного мислення є однією з загально-визнаних у закордонній і вітчизняній педагогіці й психології.

Підвищена увага до цього питання пояснюється тим фактом, що більша частина людей не готова до свідомої участі в суспільних демократичних перетвореннях, не здатна самостійно й критично осмислювати складності реалії сьогодення. На жаль, сьогодні недостатня кількість студентів які здатні критично приймати вагомі рішення, які мають сформовану установку на креативність і активність при вирішенні навчальних завдань.

Критичне мислення – це процес, під час якого людина може охарактеризувати явище або предмет, висловити своє ставлення до нього шляхом полеміки або аргументації власної думки знайти вихід з будь-якої ситуації. Критичне мислення, зазначає Т. Хачумян, – «це вміння активно, творчо, індивідуально сприймати інформацію, оптимально застосовувати потрібний вид розумової діяльності, різнобічно аналізувати інформацію, мати особисту незалежну думку та вміти коректно її відстоювати» [3, с. 171-177].

Таким чином, під критичним мисленням розуміємо здатність індивіда чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знаходити, обробляти й аналізувати інформацію; логічно будувати свої думки, наводити переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції [2, с.176].

Розвиток критичного мислення та здатність вирішувати проблеми ефективно розвиваються під час застосування інтерактивних та ігрових технологій навчання. Вони дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання можливих утруднень [4, с.74].

Шляхом накопичення знань, аналізу інформації, зіставлення альтернативних поглядів і використання можливостей колективного обговорення, у студентів розвиваються вміння формулювати вірогідні судження для окреслення, аналізу та вирішення проблем. На нашу думку, навчання на основі дебатів і дискусій, побудованих як цілеспрямований і зацікавлений обмін ідеями, навчає студентів з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, приймати комплексні рішення та головним є аргументувати і відстоювати власні погляди і позиції.

Вважаємо, що кожен сучасний викладач має поставити собі за мету – навчити критично мислити, а отже, розв'язувати неординарні, складні завдання, мислити самостійно та працювати в колективі, чути думку оточуючих та бути почутим.

Таким чином, розвиток критичного мислення сприяє набуття студентами таких умінь як ставити та розв'язувати завдання, що наразі

в добу інтелектуалізації праці є одним з актуальних питань. Дуже важливо, що у процесі навчання студентам допомагають стратегії критичного мислення дають змогу ефективно генерувати нові ідеї, аналізувати, вміти перед аудиторією висловлювати власні думки а також важливим є самореалізація. Застосування технології розвитку критичного мислення у студентів безумовно, збільшує рівень професійної компетентності та цінність їх як фахівців на ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Х. : Основа, 2009. 176с..
3. Хачумян Т.І. Поняття «критичне мислення» та його сутність в психолого-педагогічній науці / Т.І. Хачумян // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. Вип. 24. Ч. 2. К.: Видавничий центр КНЛУ, 2003 .С. 171-177.
4. Поль Р. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире / Ричард Поль / Под ред. А. Бинкер. Центр критического размышления и морального критического анализа Государственного Университета «Sonoma State Univ», 1990. С. 74.

Гречуха І. А.,

*аспірантка кафедри психології розвитку та консультування
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

Науковий керівник: Журавльова Л. П.,

доктор психологічних наук,

*професор кафедри психології розвитку та консультування
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ЕМПАТІЯ ТА ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Творчість передбачає створення нового оригінального продукту. «Продукт творчості – новизна у світі відомого, який неможливо створити репродуктивними засобами» [5, с. 190]. Творчим продуктом літературної діяльності є літературний твір. Проте, успіх в такій діяльності не є випадковим, а забезпечується «роботою» здібностей.

Саме такі функції здібностей, як: «*відкривати*» (досліджувати, виявляти) світ і себе, як його частину; «*проектувати*» (планувати, «вимальовувати» уявний продукт); «*втілювати*» образи, думки та почуття в новий продукт; а також «*переробляти*» (набувати змін, розвиватися) себе зсередини – забезпечують матеріалізацію продуктів роботи чутливості та уможливають вихід нового творчого продукту [5]. Таким чином, дві складові психіки – її чутливість та здібності – неподільні. Утворюючи певну інтегративну цілісність, вони слугують інструментом для перетворення психологічної енергії (внутрішньої активності) у її зовнішній вияв – творчий продукт діяльності.

Особливим проявом людської чутливості є емпатія [6; 3]. Окрім того, вона виступає методом пізнання, який спрямований на досягнення іншої людини, чи витвір мистецтва як суб'єкта. Це дає підстави розглядати емпатію як форму естетичного пізнання та на цій основі стверджувати, про наявність окремого виду емпатії – естетичної, що дозволяє автору (та читачу) художнього твору вживатися в художній образ. Аналізуючи творчий процес письменника загалом, ми можемо стверджувати, що емпатія тут також не обмежується лише естетичним пізнанням, а супроводжує митця на кожному етапі його творчого процесу. Робота над літературним твором не лише об'єктивує переживання його автора, але й спонукає до виникнення відповідних емпатійних переживань. Таким чином емпатія виступає умовою та засобом суб'єктивації емоційно-чуттєвого досвіду письменника.

Вивчення особливостей розвитку емпатії старшокласників здійснювалося за допомогою **методик** «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» Л. П. Журавльової [3] та «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» І. М. Юсупова [1]. З метою виявлення проявів емпатійних переживань авторів літературних творів, використовувалися методи аналізу продуктів діяльності (художніх творів) та контент-аналіз. З'ясування особливостей протікання творчого процесу та ролі в ньому емпатії здійснювалося з використанням методу біографічної бесіди. У дослідженні взяли участь 68 учнів 9-11 класів, які займаються літературною творчістю та мають відповідні досягнення.

Ефективність в літературній діяльності забезпечується певним емпатійним фоном. Результати дослідження емпатії літературно творчих старшокласників за методикою «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» показав перевагу в них середнього (53%) та високого (40%) рівнів розвитку емпатії. В результаті аналізу ієрархічної система середніх значень показників форм емпатії у відповідності до рівнів розвитку літературних здібностей було виявлено, що кожен рівень розвитку літературних здібностей має відповідні переважаючі форми

емпатійного реагування. У школярів-початківців переважаючими формами емпатійного реагування є «Реальне сприяння» ($\bar{x}=5,4$), «Альтруїзм» ($\bar{x}=3,2$), та «Внутрішнє сприяння» ($\bar{x}=2,4$). Переважаючими формами емпатійного реагування у школярів із ознаками літературної обдарованості є «Альтруїзм» ($\bar{x}=5,4$) та «Реальне сприяння» ($\bar{x}=5,2$). Це дозволяє зробити висновок, що перехід на вищий рівень розвитку літературних здібностей, передбачає й перехід до «вищих форм» емпатії. Сама ж літературна діяльність дозволяє «емпатійній енергії» репрезентуватися у сублімований продукт творчості – літературний твір.

Результати дослідження прояву емпатії літературно творчих старшокласників щодо її об'єктів свідчать про рівнозначущість для емпатуючого певних груп емпатів: «батьки» ($\bar{x}=10,3$), «незнайомі, або малознайомі люди» ($\bar{x}=8,9$), «діти» ($\bar{x}=8,9$), «тварини» ($\bar{x}=8,5$), «герої художніх творів» ($\bar{x}=8,2$) та «літні люди» ($\bar{x}=6,5$). Таке «широке поле» прояву емпатії має можливість відобразитися і в їх літературній творчості.

Як було сказано вище, емпатійність не лише сприяє розвитку літературних здібностей, а є умовою самої літературної творчості. В ранньому юнацькому віці переважають емпатійні переживання, які пов'язані з відчуттям Природи, пізнанням власного Я та Я іншої особистості. Особливе місце займають емпатійні переживання спрямовані на усвідомлення такого глибокого почуття як кохання. Також актуальними залишаються емпатійні стосунки, які будуються на почуттях дружби та товаришування [4]. Відповідне відображення емпатійних переживань можемо спостерігати і в літературній творчості старшокласників.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволяє виділити такі провідні мотиви літературної діяльності старшокласників, як прагнення до самовираження; потреба у самопізнанні, самоствердженні; пізнання інших людей, світу; як спосіб зняття емоційної напруги. Об'єкти емпатії віддзеркалюють систему тематичних мотивів літературної творчості школярів. За тематичними пріоритетами були виділені такі види учнівської літературної творчості: філософські, про природу, дружбу та товаришування, любовно-еротичні, шкільні (про стосунки із однокласниками, вчителями; шкільні проблеми та хвилювання), соціальні (моральна сторона стосунків в соціумі), патріотичні (питання війни та миру), релігійні.

Визначальну роль в творчому процесі мають не лише цілі та завдання, які ставить перед собою письменник досягнути своїм творінням, але й вибір форми передачі – жанру; вияв ставлення, оцінки (явної або прихованої) до того, що повідомляється або описується

автором; виставлення «емоційних акцентів» при конструюванні художнього тексту [2]. Жанровою перевагою в творчості школярів користується лірика (зустрічається у 89% творчості учнів). Також присутні твори-есе (25%), байка (15%), оповідання (7%), фентезі (7%).

Оскільки художній літературний твір несе та переважно передає емоційну інформацію, то шлях до розуміння змісту твору лежить через переживання, які він викликає. Вдалий сюжет, тонко передані сюжетні лінії стосунків між героями твору, його емоційна насиченість – все це дозволяє викликати в читача відповідні емпатійні переживання, стати частиною художньої реальності. Таким чином, літературний твір є наслідком особистісного самоаналізу, проєкцією «авторської душі».

Список використаних джерел:

1. Юсупов И. М. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп* / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 153-156.
2. Єременко О. Бінарний комплекс автор-реципієнт у художньому тексті крізь призму його емпатійного компонента. *Синопис: текст, контекст, медіа*. 2013. № 3-4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm2013_3-4_4
3. Журавльова Л. П. Диагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки: збірник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. Вип. 31(55). С. 154-161.
4. Журавльова Л. П., Гречуха І. А. Дослідження особливостей розвитку емпатії в літературно обдарованих старшокласників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (73), Issue: 175, 2018 Sept., P. 64-69. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175V173-15>.
5. Клименко В. В. Психологія творчості: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
6. Липс Т. Эстетика. Философия в систематическом изложении [пер.: И. В. Постман, И. В. Яшунский, С. Ильин]. Москва: РГБ, 2003. 203 с.

Гудімова-Коброслі А. Х.,
аспірантка кафедри соціальної допомоги та практичної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
Науковий керівник: Псядло Е. М.,
доктор біологічних наук,
професор кафедри соціальної допомоги та практичної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

НАДМІРНА ЗАЛУЧЕНІСТЬ У ВІРТУАЛЬНУ КОМУНІКАЦІЮ ЯК ПРЕДИКТОР ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження обумовлена розвитком сучасних технологій, зокрема гаджетів, завдяки яким людина постійно знаходиться онлайн, внаслідок чого зростає доля віртуальної комунікації в загальному обсязі соціальних взаємодій індивіда.

Мета дослідження: виявити взаємозв'язок порушення психологічного стану підлітків з перебуванням в соціальних мережах, зокрема з патологічною залученістю.

Об'єкт дослідження: феномен психологічного благополуччя в контексті віртуальної комунікації.

Предмет дослідження: властивості особистості, що зумовлюють надлишкову залученість підлітків в соціальні мережі.

Для вивчення індивідуальної специфіки активних користувачів соціальних мереж було використано клініко-психологічний метод. Для виявлення взаємозв'язку між активністю у соціальних мережах та психологічними профілями були застосовані методи математичної статистики, зокрема кореляційний, факторний та дискримінантний аналізи даних для кожної шкали, запропонованої в анкетах.

Загальна вибірка складала 60 респондентів у віці від 17 до 25 років, які були розділені на 2 групи: користувачі з високим та низьким рівнем використання соціальних мереж.

Отримані результати дозволили зробити висновок, що зі збільшенням віку надмірна залученість в соціальні мережі знижується. За даними інтерв'ю було встановлено, що підлітки вікової групи 18-22 роки віддають перевагу живому спілкуванню та активному відпочинку в порівнянні зі скролінгом соцмереж. Взаємовідносини та комфорт в родині є значними предикторами формування залежності від соцмереж (6,61±1,527 балів). Так, можливість висловлювати свої думки, почуття і незалежність підлітків мають негативний зв'язок зі зловживанням онлайн-спілкуванням. Турбота батьків та повага автономії підлітків здатні знижувати мотивацію до частого та

надмірного використання соцмереж. В той же час, байдужість батьків або надмірна турбота та конформізм призводять до патологічної залученості підлітків у віртуальну комунікацію.

Для визначення характеру впливу віртуального спілкування на психологічне благополуччя сучасних підлітків було проведено факторний аналіз. В якості міри зв'язку застосовувались коефіцієнти кореляції, які дозволили одночасно оперувати різними типами даних. Факторизація проводилась методом головних компонент, обертання факторів здійснювалось методом варімакс з нормалізацією Кайзера.

В перший фактор «Заздрість» увійшли: шкала безнадії ВООЗ, приплив сил, відчуття власної влади, радість, агресія, байдужість, втома, провідна діяльність в соцмережах та вирішення проблем.

В другий «Стан самотності» – дисоційована самотність, депресія, дифузна самотність, порушення сну, шкала благополуччя ВООЗ, сором'язливість, комфорт в родині, рівень стресового стану та втеча від проблем в соціальні мережі.

Отже, порівняння підлітками себе з іншими користувачами негативно впливає на психологічне благополуччя. Страх бути непоміченими, неоціненим призводить до думок, що підліток недостатньо гарний або талановитий, що редукує самооцінку. Підлітками ігноруються факти, що пости в мережі популярних блогерів є ілюзорними та фабрикованими, а також те, що соцмережі в деякій мірі диктують фільтрований одномірний погляд на чиєсь життя.

Нами виявлено, що соцмережі дійсно сприяють симптомам тривоги та депресії. Прояви депресивності ($r=0,348/p\leq 0,007$) пов'язані з частим використанням соцмереж протягом доби та обумовлені розчаруванням у недостатньому самоконтролі, коливаннями самооцінки через порівняння з більш популярними користувачами, відчуттям нікчемності через кібербулінг чи відсутність зворотного зв'язку, що в значній мірі редукує психологічне благополуччя. Ілюзія причетності не зменшує відчуття самотності, а лише підкріплює його за рахунок нагороди у вигляді лайків та підписників, захоплюючого дизайну та контенту майже кожної соціальної платформи, змушуючи часто перевіряти оновлення. Однак подібні особливості соцмереж імітують, а не задовольняють потребу в увазі.

Проведений дискримінантний аналіз дозволив виділити відмінності між двома групами. Підлітки з групи «контроль», що проводять менше 2-х годин на добу в соцмережах, ($-0,94\pm 0,758$) також мають сторінки у декількох платформах соцмереж, однак вони витрачають менше часу на пошук, порівняння і вибір своїх варіантів. За даними опитування було встановлено, що вони свідомо скорочують час, який проводять в соцмережах, у порівнянні з тим, що може запропонувати реальне

спілкування. В результаті аналізу з'ясувалося, що підлітки, які заявляють про щоденне 6-годинне використання соцмереж на добу, найчастіше використовують його. Така ситуація може виникнути в результаті того, що соцмережі дають відповідь на потреби підлітків. Отже, заявлений час шість і більше годин, проведених у віртуальному світі стає явним предиктором потенційної залежності.

Висновок. Таким чином, можна констатувати, що підлітки з «залежної» групи схильні розглядати своє використання соцмереж як неproblemатичне, оскільки не усвідомлюють можливих негативних наслідків. Постійний потік цікавої інформації, спілкування з іншими користувачами, створення та підтримка власного віртуального іміджу ще більше провокує патологічну залученість в мережу. Звичайно, соцмережі мають як негативні, так і позитивні фактори впливу на психіку підлітків. Однак, важливо враховувати, що звичка щоденного багатогодинного використання соцмереж може призвести до патологічних проблем, зокрема, залежності та соціально-мережевого розладу.

Список використаних джерел:

1. Математическая статистика для психологов Учебник / О.Ю. Ермолаев. 2 е изд. испр. М: Московский психолого -социальный институт Флинта, 2003. 336 с.
2. Fahrenberg J. Das Freiburger Persoenlichkeitsinventar FPI-R. Handanweisung (Freiburg Personality Inventory Manual). 8th ed. / J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg. Goettingen: Hogrefe, 2010.
3. Kemp A. H. The relationship between mental and physical health: Insights from the study of heartrate variability / A. H. Kemp, D. S. Quintana. *International Journal of Psychophysiology*. 2013. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsycho.2013.06.018>.
4. Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2012). iDisorder: Understanding our obsession with technology and overcoming its hold on us. New York, NY: Palgrave Macmillan.]
5. Yao, M. Z., & Zhong, Z. J. (2014). Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164-170.

Гурлева Т. С.,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії консультативної психології та психотерапії
Інституту психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

«РОЗКРОСНИЙ МАНІПУЛЯТИВНИЙ ТЕКСТ» В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

Гібридна інформаційна війна загострює необхідність розуміння різних форм маніпулятивного тиску на свідомість сучасного громадянина, який стає «усе інтерактивнішим» [4, с. 233], особливостей протидії негативним, агресивним, шкідливим для розвитку людини впливам, зокрема через текст. Проблема впливу тексту на читача займалися такі вчені, як В.В. Будний, С.Г. Кара-Мурза, О.О. Леонт'єв, Ю.М. Лотман, Н.В. Чепелева та ін.

Відповідно Закону України «Про інформацію»: «Інформація – будь-які відомості та/або дані, які можуть бути збережені на матеріальних носіях або відображені в електронному вигляді». Інформація у вигляді буквених текстів є широко доступною, це – Інтернет-сайти і видання (що забезпечують «повсякчасність і оперативність» [4, с. 176]), а також газети, журнали, книжки, буклети тощо, які є доступними для людей різних вікових груп і професій, і створюють вигідні для маніпуляторів умови у будь-який час і будь-де торкнутися свідомості людини і тією чи іншою потужністю вплинути на неї, змінити думки, спотворити наміри, перекроїти світогляд, підштовхнути на одні дії і відволікти від інших.

Тривале споживання соціально шкідливої, надто великої за обсягом інформації викликає, акцентує С.Т. Бойко, інформаційний стрес, основними ознаками якого є: підвищений або знижений тиск, головний біль, втрата зосередженості, втрата сил, страх перед майбутнім, невпевненість у собі, роздратування [1, с. 37]. У сучасних неблагополучних для фізичного і психологічного здоров'я людини умовах, інформаційний стрес посилює загальний психологічний стрес, може бути фактором виникнення і поглиблення посттравматичного стресового розладу особистості українця [2]. Тому важливо формувати і підвищувати інформаційно-психологічну культуру людини, складником якої визнається «інформаційна безпека особистості, яка характеризується захищеністю її психіки та свідомості від небезпечних інформаційних впливів» [1, с.39]. Дослідники зосереджують увагу на маніпулятивному аспекті цих впливів, коли «під соусом» об'єктивної інформації в масову свідомість «вбудовуються» певні смислові

концепти [3]. В деяких ситуаціях люди страждають від дезінформації, а подеколи самі навмисно маніпулюють людьми, не вмюючи або не бажаючи встановлювати з іншими людьми діалогічні стосунки (С.І. Яковенко, Т.С. Гурлева, 2019).

Діалог і маніпуляції у безпосередньому і опосередкованому спілкуванні досліджувались Г.О. Баллом, І.П. Дроздовою, В.М. Папучею, Н.І. Пов'якель, С.Л. Рубинштейном, С.Ю. Рудницькою та ін. У книзі «Текст і читач» (2015 р.) Н.В. Чепелевою ґрунтовно і доказово представлено особливості тексту, його діалогічності і недіалогічності, текстові засоби впливу на читача, особливості сприйняття і розуміння текстової інформації, автор визначає орієнтири дослідження цієї тематики, надаючи певні методичні рекомендації як для науковців, так і для читачів текстів.

З точки зору психологічного підходу, текст розглядається як модель взаємодії автора і читача. Характерним для діалогічного тексту, далі зазначає Н.В. Чепелева, є намагання залучити реципієнта до спільного з автором пошуку істини, розв'язання певних теоретичних або практичних проблем. Автор діалогічного тексту претендує не лише на передачу певної інформації, але й на встановлення певного контакту з реципієнтом, трансляцію йому особистісних смислів і прагне до їх прийняття особистістю. У свою чергу недіалогічний текст – це лише виклад готового результату, він не стимулює розумової й комунікативної активності людини, розрахований не стільки на міркування, скільки на пасивне засвоєння інформації. Крім того, діалогічний текст вміщує в собі кілька варіантів розуміння, не задаючи певного, жорстко обмеженого способу інтерпретації. Такий текст має своєю функцією не тільки інформування, але й розвиток особистості, констатує вчена у своїй праці.

. Навпаки, маніпулятивний текст не сприяє розвитку особистості, її суб'єктних якостей, гармонізації гуманних стосунків з іншими людьми, а, навпаки, породжує сумніви і недовіру, схиляє до підлеглості, втрати особистісної автономності і відповідальності за власний вибір і поведінку, дезорієнтує. Деякі аналогії спробуємо провести з подачею матеріалу через телеканали. Так, автори опису механізмів такого типу передач, які дозволяють «маніпулювати об'єктивністю», відмічають, зокрема, «маніпуляцію порядком». Тобто, пишуть вони, теми і людей можна розміщати в різні часові проміжки, коли більше чи менше глядачів має програма. Тема може бути підсилена підготовленим ілюстративним матеріалом чи питаннями. Будь-яку тему можна зупинити рекламною паузою, після якої пристрасі можуть уже трохи вщухнути. Сильний чи слабкий оратор – теж впливає на сприйняття теми [4, с. 292-293].

Результати нашого дослідження останніх років показує, що сучасні читачі вирізняють (переважно на рівні відчуттів) і можуть охарактеризувати різні тексти у ЗМІ, зокрема, маніпулятивний і діалогічний. Громадяни можуть оцінити той чи інший матеріал на шпальтах газет чи на Інтернет-сайті, але часто не здогадуються, що *текст міг мати початок і знайде своє продовження*. Натомість опитані читачі визнають, що вони не все розуміють, не бачать логіки думки і кінцевого результату. Ймовірно, саме такий, частинний, текст містить шпарини для маніпуляцій, наприклад:

- неправдива, а також суперечлива інформація розмиває сприйняття читачем теми, її цілісного бачення; когнітивний дисонанс, який викликає розгубленість і гнів, можна використати, масовано подаючи брехливу інформацію;

- розтермінованість («пауза», яка затягнулася) подачі матеріалу викликає інформативний голод, збуджене очікування, що дає маніпулятору шанс «наситити» людину шкідливою, навіть отруйною інформацією; пауза може бути використана задля вщухання пристрастей;

- брак інформації або перевантаження малозначущими відомостями, її навмисне перекручування, як і неоперативне надходження, можуть також мати негативні наслідки – напруження, невдоволеність та ін.;

- анонсований текст, який подається запізно очікуванню чи навпаки зарано, викликає занепокоєння, подив, невпевненість, страх, що саме по собі діє дезорієнтуюче, руйнівне, виморює людину, робить її нездатною до об'єктивного сприйняття інформації.

Вважаємо суттєвим: текст у ЗМІ може бути не тільки неділимим цілим і завершеним (окрема стаття), але і пролонгованим у часі, наче розкритим на частини, які у сукупності, у своєму кінцевому результаті, створюють задуману автором картину того чи іншого явища, події, стану тощо. Така маніпуляція є прихованою від читача, щоб він не встиг і не зміг вчасно і свідомо зреагувати на цілеспрямований деструктивний, руйнівний вплив.

Тому ми розглядаємо **«розкритий маніпулятивний текст»**: «Розкрій – «крою, 1) Дія за знач. розкрити, розкроювати. 2) Те, що розкрито; розкритий і підготовлений для поширення матеріал» (Український тлумачний словник). Це – текстовий матеріал (продуманий і цільний), який свідомо розкритий (не розрізаний, розірваний, не розчленований чи розшматований хаотично, а такий, що має модель, «крій» готового, вже «сшитого» продукту) на певні шматки, «пасткові частини», коли автор має задум, конкретну мету і використовує оптимальні інструменти для її покрокового досягнення.

Автор розкритого маніпулятивного тексту, заради схвалення читача, часто-густо використовує діалогічні прийоми спілкування, наприклад: вкраплює правдиву інформацію аби не викликати сумнівів у правдивості, орієнтується на значимість для людей інформації, актуальні потреби і очікування громадян, обіцяючи допомогу (у вигляді підказок, настанов, закликів до дій, натяків тощо) у вирішенні нагальних проблем. Розкритий маніпулятивний текст стосується скоріш матеріалів авторів популярних, «з ім'ям», які є професіональними маніпуляторами, і окремих медіа-джерел, які можуть вести довготривалу, цілеспрямовану інформаційну (точніше дезінформаційну) політику. Шматки можуть мати навіть різні теми, але автор має свою чітку логіку деструктивного впливу на особистість «свого» читача.

Правдивість, значимість інформації, точність і своєчасність її донесення до споживача, діалогічність спілкування має цінність для того комунікатора (у даному випадку – автора тексту), який ставиться до іншого (читача) як до рівноправного учасника комунікації, для якого є важливим, щоб партнер по спілкуванню як суб'єкт адекватно усвідомлював те, що доноситься до його свідомості, розумів користь для себе отриманих інформаційних повідомлень, ймовірність і конструктивність їх використання. Українці мають критично ставитись до інформації, вчитись розпізнавати дезінформацію, пряме і приховане маніпулювання, пролонгований маніпулятивний текст, навчати цьому одне одного, за потреби звертатися по допомогу до фахівців, як безпосередньо, так і опосередковано – до перевірених текстових видань.

Список використаних джерел:

1. Бойко С.Т. Психологічна безпека особистості в умовах розірваного інформаційного простору. *Психологія: теорія і практика*, Том 1, Випуск 3, РВВ МДУ, 2019. – С. 32-43.
2. Гурлева Т.С. Ставлення читача до медіатексту через призму довіри до себе як суб'єктної якості. *Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія*, 15 (3), 2019.
3. Малков С. М. Современные технологии : возможен ли выбор? URL: http://iphras.ru/uplfile/root/biblio/chel/ch_6/10.pdf
4. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волощенко ; За науковою редакцією В.В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.

Юффе М. В.,

аспірант кафедри психології та педагогіки

*Науковий керівник: **Виноградова В. Є.,***

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри психології та педагогіки

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

НЕВЕРБАЛЬНІ ПРОЯВИ ТІЛА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

В сьогоденному ритмі життя, все більше людей стикаються з проблемою розуміння свого призначення, пошуку змісту буття, розуміння власного проекту, пошуку гармонії та щастя. Все важливішим стає особистісний розвиток, як самостійно, так і за допомогою спеціалістів.

Розглянемо питання саморозвитку особистості з точки зору засобів, які можуть допомогти пришвидшити та поглибити розвиток. Мова йде, в першу чергу, про роботу над собою шляхом самоаналізу. Більшість наших комплексів та стереотипів знаходяться у несвідомому, яке постійно впливає на наші прояви, реакції, дії у відповідь на зовнішню інформацію. На нашу думку, важливо дослідити яким чином ми можемо їх відстежити самі на собі, розуміючи, що наша свідомість не може їх опрацювати. Фактично єдиним є шлях через розширення границь свідомості особистості.

Шлях через навчання та консультації зі спеціалістами, безумовно, протягом всього існування людства дає свої результати. Коли індивід співпрацює зі спеціалістом, той допомагає зосередитися на конкретних напрямках розвитку. Однак, займаючись самоосвітою, вивчаючи книги, відеолекції, статті в наукових журналах та інтернеті, як зрозуміти, яка інформація стосується конкретної особи, а яка потребує більш глибокого опрацювання.

В зазначеній праці, ми в жодному разі не пропонуємо рухатися шляхом виключно самоаналізу. Самоаналіз може бути ефективний лише за умови одночасного консультування, аналізу сновидінь та інших технік, оскільки наш мозок не вільний і ми не зможемо бути впевнені, що приймаючи рішення, позбулися впливу структур несвідомого, що викривлять реальність у відповідності до особистих стереотипів індивіда і діємо відповідно до природного інтуїтивного прояву.

Хочемо більш детально зупинитися на питаннях про несвідоме та дві динаміки: природну (логіку онто Ін-се) та неприродну (логіку

монітора відхилення). Досить ретельно вони висвітлені в працях видатного професора А. Менегетті.

Повертаючись до невербальних проявів тіла в реакції на зовнішню інформацію, ми можемо однозначно сказати, що реакція на інформацію, що для нас має значення завжди присутня на рівні нашого організму. Розглянемо навчальний процес.

Так, у стані спокою наш організм знаходиться в стані рівноваги. Ми розпочинаємо перегляд відеолекції або читати книгу. І саме під час лекції (читання) відстежуючи особисті прояви тіла, помічаємо певні зміни: наші ноги, раптом, стали на хрест і з розслабленого положення змістилися під стілець на якому ми сидимо, руки схрестилися на рівні грудей, спина відірвалася від спинки, а очі звузилися (трохи напружилися повіки) – це однозначний факт, який свідчить про реакцію нашого тіла у відповідь на отриману інформацію. Розуміючи «мову власного тіла», ми можемо висунути припущення, що організм вийшов з точки рівноваги і демонструє нам прояви. Частіше за все, зазначені прояви можуть бути викликані стресовою реакцією, дискомфортом у відповідь на отриману інформацію.

Що це означає для самоаналізу? Що саме ця інформація викликала вихід з точки рівноваги, напруження, бажання закритися, втекти. Треба більш глибоко опрацювати зазначену інформацію відповідно до власної індивідуальності індивіда, що здійснює самоаналіз. Необхідно розглянути взаємозв'язок інформації з біографією, історією, культурою, світоглядом, системою цінностей та питань, що «возведено в абсолют», стереотипів зазначеного індивіда. Розглядаючи взаємозв'язок, можливо, вдасться отримати інформацію, яка допоможе краще зрозуміти себе, діючий стереотип, його принцип дії, фактично дійти до розуміння причини, що викликає зазначену реакцію та мати можливість змінитись. Причому, краще за все, це робити за допомогою співпраці з професійним психотерапевтом.

Навчитися відслідковувати власні реакції досить просто. Це фактично, навичка, яка при постійному тренуванні вдосконалюється. Аналогічно до м'язів. Раз за разом тренуючи м'язи ми стаємо сильнішими і здатні виконувати більш складні вправи і тримати більший вантаж. Таким самим чином працює і спостережливість. Чим більш уважні ми до себе та проявів свого тіла в проживанні нашого життя, тим більший обсяг інформації, що до цього залишався несвідомим, ми можемо бачити і обробляти.

З метою розуміння мистецтва можна використовувати власне тіло. Оскільки естетика та краса є важливими елементами формування особистості та її розвитку. Розглядаючи картину, скульптуру або слухаючи музику, через семантичне поле ми прочитуємо образ, що

трансляють зазначені твори мистецтва. Цей образ ми здатні прочитувати і розуміти на свідомому рівні, однак багато людей втратили зазначену навичку. Тому більшість людей прочитують зазначений образ на несвідомому рівні і він (образ), в залежності від наших особистих стереотипів, починає на нас впливати. Зображення на картині може мати різні форми. Однак, важливо який образ транслюється на семантичному рівні, оскільки образ формує спрямованість енергії. При цьому на рівні тіла завжди ми маємо однозначні прояви, і тому навіть якщо ми не в змозі на свідомому рівні прочитати образ, що транслюється, ми можемо відстежити реакцію власного тіла. Збільшення або зменшення у розмірах; поза тіла при перегляді. Коли людина збільшується відкриваючись та немов би тягнучись у гору – це фактично прояв у відповідь на позитивну інформацію. Коли ж навпаки – зменшується, прижимає голову, ноги зближує, плечі опускаються до долу – зазначена реакція може свідчити про негативне сприйняття (негативний вплив) зазначеного витвору мистецтва на індивіда. Додатково можна використовувати внутрішні відчуття на рівні вісцеральної зони, де розташований вісцеральний мозок, клітини якого за своєю будовою повністю аналогічні до клітин головного мозку. Зазначені факти науково доказані на сьогоднішній день. Саме завдяки вісцеральному мозку людина може прочитати інформацію (образ, що транслюється) напряму, до того як її опрацює головний мозок. Саме у вісцеральній зоні спостерігається відчуття розширення та приємного тепла у відповідь на інформацію, яка позитивно впливає на індивіда. Переривисті, ріжучі, скручені, неприємні відчуття у вісцеральній зоні – відповідь на негативну інформацію для індивіда

Розуміння реакцій власного тіла дозволяє отримати додатковий критерій при насолоді красою, та відрізнити мистецтво, що сприяє зростанню особистості, від інших проявів.

Ще один приклад, коли тіло дозволяє зрозуміти реальне ставлення до улюблених нами речей, зокрема страв та напоїв. Нами був проведений експеримент, у якому на сьогодні прийняло участь більше ніж 50 осіб. Всі респонденти однозначно стверджували, що вони люблять каву і випивають не менше ніж одну чашку щоденно. Ми пропонували скуштувати каву, при цьому респондента фотографували та знімали на камеру під час трьох етапів. Перший етап – вони нюхали напій, другий – безпосередньо споживали, третій – відчуття після смаку. Після споживання кави, респондента опитували, чи сподобалась йому кава на всіх трьох етапах дослідження. У 80% випадках було отримано відповідь, що подобаються усі три етапи споживання напою. Однак, під час перегляду фото та відіозйомок, аналізуючи невербальні прояви тіла,

враховуючи міміку обличчя, ми прийшли до несподіваного висновку. Другий етап – саме споживання – за реакціями організму не подобається 100% респондентів, що брали участь в експерименті. Розібравши цей факт, 100% відзначили що їм подобається запах кави (що підтверджувалось реакціями організму на фото та відеозйомці), біля 30% відзначили, що їм також подобається післямак.

Задавшись питанням, що саме призвело до їх впевненості на початку, що вони люблять пити каву, та в ході експерименту стверджувати, «що їм усе сподобалось», більшість респондентів отримали можливість замислитись над причинами, з чим саме в них асоціювалося вживання кави, коли вперше вони спробували каву, чи сподобалась вона їм одразу та пошукати стереотип(и) завдяки, якому це відбулося. Зрозуміти, що подобається насправді (мається на увазі – запах кави).

Для нас зазначені приклади наглядно демонструють можливості для розуміння себе та розвитку особистості, оскільки можуть бути використані для аналізу подібних проявів в багатьох сферах нашого життя. Уважність до невербальних проявів дозволяє нам відкрити значний інформаційний прошарок нашого буття, вдосконалити та покращити процес самоактуалізації та розвитку особистості, як в процесі навчання так і в фактично усіх інших сферах нашого життя.

Список використаних джерел:

1. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. П СПб: Питер, 2014. 384 с.
2. Менегетті А. Психология лідера. М: НФ «Антонио Менегетті», 2019. 334 с.
3. Менегетті А. Семантическое поле. – пер. с ит. БФ «Онтопсихология». М: НФ «Антонио Менегетті», 2016. 382 с.
4. Менегетті А. Учебник по онтопсихологии. М: НФ «Антонио Менегетті», 2016. 662 с.
5. Новарро Д, Пойнтер Т. Громче слов: как понять невербальные сигналы. Минск: Попурри, 2011. 288 с.
6. Новарро Д., Карлинс М. Я вижу о чем Вы думаете. 2-е изд. Минск: Попурри, 2016. 336 с.

Любшина Ю. А.,
студентка 1 курсу спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: Османова А. М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

РОЛЬ НАРАТИВУ В САМОРОЗУМІННІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема саморозуміння у площині сучасної психології особистості наразі розглядається як усвідомлення людиною власного місця у світі та розуміння відображення світу у ній. Як наголошує В. В. Знаков, «...навіть якщо ми намагаємося зрозуміти щось зовнішнє, якусь об'єктивну реальність, ми висловлюємо самих себе, пізнаємо, розширюємо і розуміємо свій внутрішній світ» [2, с. 15].

Виходячи з досвіду дослідження особистості, можна констатувати, що людина, зберігаючи в собі стійкі ментальні структури, все ж перебуває у постійному самопошуку і саморозумінні.

Одним із методів в останні десятиліття став нарративний підхід до дослідження власного «Я».

Наратив (narrative – «сюжет», «розповідь») є текстом, що послідовно розгортається в часі, просторі і взаємодії з іншими персонажами. Найголовніший наратив для кожної людини – це історія її життя. Саме завдяки життєвій історії людина не тільки моделює реальний світ, але і впливає на унікальність і неповторність власного буття [3, с. 4].

Основу нарративного підходу становить концепція американського літературознавця Ф. Джеймсона про наратив як окрему епістемологічну форму, що організовує специфічні способи нашого емпіричного сприйняття [5, с. 3].

Згідно з викладеною концепцією, все, що сприймається людиною, може скласти відповідне розуміння і відтак утворити досвід тільки за допомогою формування історії, оскільки реальність кожної окремої особистості конструюється у процесі спілкування людей. Відтак утворюються переконання, уявлення, особистісні моделі поведінки та способи дій, що знаходять відповідне відображення в інтерпретації світу та способі дії в ньому.

Важливою позицією нарративного підходу до дослідження особистості є її розгляд як до продукту спільного впливу кола людей. Осередком нарративного дослідження часто стають дискурси як форми соціальної практики, висловлені за допомогою мовлення, що знаходять

втілення у життєвих історіях (*life-story*) або я-наративах (*selfnarrative*) [5, с. 3].

У своїх дослідженнях Р. А. Мороз зазначає, що ідентичність особистості формується та реалізується вже у контексті особистої історії, відтак історія кожної людини організовує її особистий досвід [3, с. 3].

Важливою характеристикою історій є те, що вони завжди містять випадкові події, тобто непередбачені обставини, які отримують значення саме в контексті історії. У процесі створення індивідуальної історії людина намагається об'єднати в ній все, що з нею випадково сталося [5, с. 4].

Випадкові події набувають сенсу в контексті життєвої історії, виконуючи функції провісників, очікувань і ознак того, що має статися. Тобто розповідання історій є стратегією подолання непередбачуваних обставин шляхом готовності до дії. Наратив, таким чином, «передбачає можливість задавати порядок і надавати узгодженість досвіду фундаментально нестабільного людського існування» [1, с. 39].

Такий підхід враховує те, що людина беззупинно перебуває в стані змін та поновлення уявлень про навколишнє середовище, обставини та стосунки в ньому. За визначенням Н. В. Писаренко, самонаративи особистості – це «те, чого людина досягає все своє життя, і її самоописи – це своєрідний індивідуальний сюжет, який охоплює ситуативні, але значущі фрагменти актуального «Я» [4, с. 604].

Зважаючи на існування життєвого контексту, кожна особистість конструює власні історії відповідно до оточуючих соціокультурних традицій. Події з життя постають частиною низки сюжетів, тим самим входячи у соціокультурний контекст та таким чином пристосовуючи особистість до поточної ситуації. Власні історії допомагають особистості відчутти себе актуальною, дієвою частиною життєвого контексту та визначити як власне місце у світі, так і роль й вплив середовища й подій на індивідуальні відчуття. Це надає важливий вплив на визначення і конкретизацію відчуття «тут і зараз» та планування подальших кроків.

Зважаючи на твердження австралійського наративного психотерапевта М. Уайта про те, що насправді життя людини складається з великої кількості подій, іноді занадто суперечливих, щоб за ними можливо було б скласти однозначний послідовний сюжет, наративні практики дозволяють індивідууму вписатися в оточуючий соціокультурний контекст та надалі враховувати його у своїх вчинках та побудові власного світогляду.

Р. А. Мороз робить висновок, що визначена самоідентичність виголошується і трансформується в процесі розповіді про себе, коли починає дивитись на себе у контексті власного сюжету [3, с. 4].

Відтак можемо резюмувати, що наративний підхід в аспекті самодослідження особистості дозволяє людині шляхом створення самоісторії опанувувати минуле та інтегрувати його в уявлення про себе, переосмислювати набутий досвід і важливість подій, тим самим впливаючи на побудову найбільш сучасного для особистості світогляду, що дає можливість усвідомлювати майбутні можливості та потенційні варіанти розвитку як життєвих подій, так і особистосного досвіду.

Список використаних джерел:

1. Брокмейер К., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной теории. *Вопросы философии*, 2000, № 3. С. 29-42
2. Знаков В. В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт. *Вопросы психологии*. 2011. № 6. С. 15-24.
3. Мороз Р. А. «Наративний підхід до дослідження ідентичності особистості». URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/4_2009/7.pdf.pdf
4. Писаренко Н. В. Проблемы эмпирического исследования идентичности личности. URL: <http://www.hpsy.ru/link>
5. Тучина О. Р. «Нарративный подход к исследованию самопонимания» *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*, № 9(17), 2012. URL: www.sisp.nkras.ru
6. White M. & Epston D. *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W. W. Norton, 1990.

Ляденко Т. В.,

студентка кафедри психології та педагогіки

Науковий керівник: Юрченко В. І.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та педагогіки

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ПРОЯВ ЇХ ІДЕНТИЧНОСТІ

Підлітковий вік є періодом переходу дитини до стану дорослого, при цьому підліток знаходиться на проміжному етапі, в нього формується нова система поглядів, змінюється система цінностей, вибір стратегії поведінки з дорослими, однолітками, вчителями, остаточно формується ставлення до навчання.

Індивідуально-психологічні особливості підлітка – прояв неповторної своєрідності психіки кожної людини. Природною передумовою індивідуальних особливостей людини є передусім спадкові та природжені біологічні особливості будови та функцій організму. Дитина народжується з властивими їй конкретними задатками, на ґрунті яких за життя залежно від умов виховання розвиваються і формуються притаманні певному індивіду будова та функції організму, особистісне психічне буття.

Індивідуальні особливості реагування підлітків на різноманітні обставини дали підстави поділити їх на кілька груп або типів темпераменту. У підлітків, як і у осіб іншого віку, виявляються такі типи темпераменту: холеричний, сангвінічний, флегматичний і меланхолічний. Усі типи темпераменту можна охарактеризувати за переліченими нижче основними якостями:

- лабільність – відображає швидкість виникнення та перебігу збудження і гальмування;

- сензитивність – це сила впливу, яка потрібна, щоб зумовити в людини реакцію;

- реактивність – сила емоційної реакції на зовнішні та внутрішні подразники;

- активність – тобто те, наскільки людина виявляє енергійність у житті й діяльності;

- темп реакцій – швидкість перебігу психічних процесів і реакцій;

- пластичність – гнучкість, ступінь здатності пристосування до нових умов;

- ригідність – інертність, негнучкість, нечутливість до зміни умов;

- екстраверсія – спрямованість особистості на навколишніх людей, предмети, події;

- інтроверсія – фіксація особистості на собі, на своїх переживаннях та думках, схильність до самоаналізу, замкненість;

- емоційна збудливість – сила впливу, потрібна для того, щоб спричинити емоційну реакцію.

Для підліткового віку (від 11 до 14 років) характерні різка зміна настроїв і переживань, підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно великий діапазон полярних почуттів. У цьому віці у дітей спостерігається наявність «підліткового комплексу», який демонструє перепади настрою підлітків – часом від невтримного веселощів до смутку і назад, а також низку інших полярних якостей, які проявляються поперемінно. Причому слід зазначити, що видимих значущих причин для різкої зміни настроїв у підлітковому віці може і не бути.

Загальне зростання особистості підлітка, розширення кола його інтересів, розвиток самосвідомості, новий досвід спілкування з однолітками – все це веде до інтенсивного зростання соціально цінних мотивів і переживань підлітка, таких, як співчуття чужому горю, здатність до безкорисливого самопожертви і т. д.

Підлітки відчувають труднощі, спілкуючись з батьками, часто конфліктують з ними. Бажання зняти емоційну залежність від батьків більше виражене у хлопчиків, ніж у дівчаток.

При несприятливих умовах формування особистості школяра (важка обстановка в сім'ї, конфлікти з батьками, незадовільні стосунки з товаришами, підвищена самооцінка, недоліки навчально-виховного процесу в школі тощо) у цьому віці може спостерігатися зростання асоціальних почуттів. Важливим моментом, що викликає появу образи, озлобленості підлітка, які можуть виразитися в його агресивної емоційної реакції, є нехтування дорослих, їх недобррозичливе ставлення до його потребам, прагненням, до всієї особистості підлітка.

Факторний аналіз дозволив французькому досліднику Р. Томе виділити 3 виміри підліткової ідентичності:

Перший вимір Р. Томе називає «станом Я». Абстрактний полюс цього виміру – «Я такий-то або належу до такої категорії людей»; інший полюс цього виміру він називає «активне Я», яке спирається на конкретні «референтності» – «Я люблю те або займаюся тим-то»; у молодших підлітків переважає активне «Я», з віком конкретні вимірювання «Я» змінюються абстрактними категоріями і Я-станами;

Інший вимір будується навколо двох полюсів – «офіційного» соціального статусу, з одного боку, і особистісних рис і самоописових характеристик – з іншого; цей перехід від зовні спостережуваної ідентичності до більш прихованої завжди корелює зі статтю підлітків: дівчата в основному віддають перевагу другому варіанту, а хлопці – першому.

Третій вимір не залежить від статі і віку; він простягається від соціально схвалюваних рис («Я наполегливий, у мене багато друзів») до соціально не схвалюваних. Йдеться про найбільш оцінному вимірі особистості, яке супроводжується виразом задоволення і благополуччя чи незадоволення собою. Одним з аспектів формування ідентичності в підлітковому віці можна вважати стабілізацію уявлень про себе і порівняння власного «Я-образу» з іншими «соціальними образами». З віком збільшується диференціація між «власним образом» і «соціальними образами»: підліток все більше відокремлює уявлення про себе від того враження, яке, як він вважає, мають про нього інші.

У самооцінці підлітка відбуваються такі перетворення:

1) Починаючи з молодшого підліткового віку до старшого змістовний аспект самооцінки підлітків поглиблюється і переорієнтується з навчальної діяльності на взаємини з товаришами та свої фізичні якості.

2) У зв'язку із збільшенням критичності підлітка до себе, його самооцінка стає більш адекватною: підліток здатен констатувати як свої позитивні, так і негативні якості.

3) У самооцінці стають більш виражені моральні якості, здібності і воля.

4) Відбувається подальша емансипація самооцінки від зовнішніх оцінок, але оцінка значущих інших чинить величезний вплив на характер самооцінки підлітка.

5) Вплив батьків на самооцінку знижується і підвищується вплив однолітків як референтної групи.

6) Самооцінка впливає на успішність діяльності і соціально-психологічний статус підлітка в колективі, регулює процес спілкування.

7) Неадекватна самооцінка детермінує делінквентна поведінка підлітка.

8) Особистісна самооцінка підлітка значимо корелює з його самооцінкою невротичного стану.

Виділяють такі типи захоплень підлітків:

– інтелектуально-естетичні, основною характеристикою яких є глибокий інтерес підлітка до улюбленої справи – музики, малювання, стародавньої історії, електроніці, розведення квітів і т. д., сюди ж відносяться винахідництво і конструювання;

– тілесно-мануальні – пов'язані з наміром молодої людини розвинути силу, витривалість, спритність і взагалі моторну майстерність у різних сферах;

– лідерські захоплення – пошук ситуацій, де можна керувати, організовувати, направляти інших;

– накопичувальні захоплення являють собою колекціонування у всіх видах;

– егоцентричні – будь-які заняття, зовнішня сторона яких дозволяє підлітку опинитися в центрі уваги. Наприклад, художня самодіяльність, захоплення модним одягом, а також будь-які модні заняття;

– азартні захоплення – картярство, ставки і парі на гроші, лотереї та різноманітні лото;

– інформативно-комунікативні захоплення пов'язані з підвищеною потребою у спілкуванні, «тусовок», де можна отримати легку інформацію, що не вимагає критичної переробки.

Тип захоплення безпосередньо пов'язаний з типом особистості підлітка і є одним з діагностичних ознак. Провідними факторами розвитку в цьому віці стають спілкування з однолітками та прояв індивідуальних особливостей особистості.

Список використаних джерел:

1. Дуткевич Т.В. Загальна психологія: (Конспект лекцій): Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Кам'янець-Подільський держ. педагогічний ун-т. Кафедра психології. Кам'янець-Подільський, 2002. 96 с.
2. Кле М. Психология подростка / Пер. с фр. М.: Педагогика. 1991. 176 с.
3. Колесов Д.П. Современный подросток. Взросление и пол.: Учеб. Пос. М.: МПСИ Флинта, 2003.

Морару Д. І.,

студентка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Буганова В. М.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОТРЕБ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Одна з найактуальніших і складніших проблем сучасної науки – вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Складність у відсутності єдиного подання про природу й функції мотивації й ціннісних орієнтацій. Це у свою чергу пов'язано з міждисциплінарним положенням мотиваційно-ціннісної сфери, так як ціннісні орієнтації вивчаються різними науками, а мотивація, в свою чергу, досліджується з різних підходів, що фундаментально відрізняються один від одного (статичні, динамічні, системні).

Особливу значимість проблеми надає неясність у визначенні ролі ціннісних орієнтацій у системі внутрішньої мотивації. Ціннісні орієнтації у різних підходах прирівнюються до потреб, мотивів або зовсім ігноруються їхня роль у феномені мотивації.

Проблема взаємозв'язку потреб та ціннісних орієнтацій входить до ряду одних з найактуальніших при вивченні питання особистості та її

основних характеристик в психології. Потреби і цінності пронизують буквально всі сфери життя людини, як особистісного, так і суспільного (всі соціальні структури і її відносини з іншими людьми). Вивченням цих двох сфер займалася велика кількість відомих вчених, у тому числі: А. Maslow, 1970; Ю.М. Жуков, 1976; М. Rokeach, 1969; Г.Г. Дилигенский, 1977; Б.І. Додонов, 1978; Ю.О. Шерковін, 1982; Ф.Є. Василюк, 1984 і ін.[2]. І хоча, с точки зору розгляду проблеми їх співвідношення існує велика кількість аксіологічних концепцій та теорій, відомо, що між цими двома поняттями існує досить тісний зв'язок і що обидва вони істотно впливають на мотивацію поведінки людини, визначаючи її діяльність.

На сьогоднішній день відомо, що в процесі розвитку особистості відбувається перехід життєвої мотивації від потреб до цінностей, що становить важливий етап дорослішання. Рання юність є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій. Дитячий період психологічно знаходиться під печаткою дії різних потреб, дорослий світ – це світ цінностей. У міру дорослішання людина все більше керується цінностями [4]. Дорослий як повноцінний суб'єкт означає такий статус, коли людина не тільки мотивується цінностями, а й виступає в якості їх активного носія, транслятора. На цій посаді він починає впливати на інших, стаючи соціально значимою фігурою, і вже входить в світ як цілісна особистість. Тому вихід до цінностей є важливий рубіж на життєвому шляху людини, коли він або робить крок в сторону дорослості, або залишається в інфантильній залежній позиції. Виходячи з цієї позиції, все більше привертає увагу питання співвідношення потреб та ціннісних орієнтацій у сучасній особистості, а саме, у молоді.

Тому, предметом нашого дослідження став взаємозв'язок потреб та ціннісних орієнтацій молодих людей.

В якості інструментарію були використані: методики М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» та І.О.Акіндінової «Ієрархія потреб».

Емпіричне дослідження було проведено на базі Озернянської загальноосвітньої школи I-III ступенів. В якості вибірки досліджуваних виступили учні старших класів, віком від 16 до 17 років.

Проведене дослідження дозволило отримати наведені нижче результати.

На підставі аналізу і узагальнення теоретичних першоджерел було встановлено, що ціннісні орієнтації та потреби виступають у якості відображення відносин особистості із середовищем [1, 3]. В контексті сучасних умов суспільства показано, що цінності складають верхній шар особистісної організації, при цьому потреби відносяться переважно до глибинних шарів. Потреби, у генетичному плані, мають

внутрішнє джерело походження, відображаючи стан необхідності в чому-небудь, особистісні цінності же мають зовнішнє джерело, відображаючи колективний досвід соціальної спільності, ідеали, переконання та смисли, що складають внутрішній духовний стрижень особистості, ментальну формацію особистості. Отже: потреби – детермінація поведінки знизу, цінності ж – детермінація поведінки зверху [5].

Результати емпіричного дослідження показали, що у досліджуваних сформувалася чітка тенденція певного зв'язку між пріоритетністю в ієрархії потреб потреби в міжособистісних зв'язках і матеріальної забезпеченості зі сформованими найбільш актуальними ціннісними орієнтаціями, спрямованими більшою мірою на соціальну взаємодію (наприклад пріоритетність таких термінальних цінностей як: щаслива сімейне життя, добрі вірні друзі, кохання; інструментальних: чесність, відповідальність, вихованість) і досягненням певного рівня успішності (наприклад пріоритетність таких термінальних цінностей як: здоров'я, цікава робота, життєва мудрість; інструментальних: самоконтроль, життєрадісність). Виходячи з аналізу отриманих результатів також можна зробити припущення про те, що респонденти ще не перейшли на інший ступень ієрархії потреб та ціннісних орієнтацій в своєму онтогенезі, оскільки в них ще не досягли достатнього рівня реалізації такі базові потреби та цінності як достатнє матеріальне забезпечення та соціальна реалізованість. Таким чином, у учнів старшої школи ціннісні орієнтації та потреби спрямовані на власну соціальну та матеріальну реалізацію.

Також встановлено, що потреби та ціннісні орієнтації напрямують взаємозв'язані, оскільки вони взаємодоповнюють і взаємно обумовлюють одна одну.

А саме, був виявлений зв'язок між домінуючою сферою потреб (міжособистісні зв'язки, матеріальне становище) та відповідними ціннісними орієнтаціями, які взаємодоповнюють та підтримують одна одну (наприклад, такі термінальні цінності як: щасливе сімейне життя, добрі вірні друзі, цікава робота та інструментальні: чесність, відповідальність, вихованість та ін.). Ціннісні орієнтації та потреби особистості взаємно обумовлюють одна одну: на базі потреби, якщо вона усвідомлена та супроводжується емоційними проявами, може сформуватися цінність. І навпаки, можемо зазначити як припущення те, що саме ті пріоритетні ціннісні орієнтації, які в житті не мають достатньої реалізованості можуть виступати в якості одних з базових потреб особистості. Хоча, останнє потребує підтвердження на більшій виборці досліджуваних, і, як відмічає В.О.Сітаров [4], це питання може стати пріоритетним в розробці подальших досліджень.

Отже, можна констатувати, що потреби і ціннісні орієнтації пов'язані, та взаємозалежні: потреби впливають на ціннісні орієнтації, а ціннісні орієнтації, в свою чергу, на потреби.

Список використаних джерел:

1. Легун О. М. Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості. Зб. наук. пр. інст-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології/ за ред. С. Д. Максименка. Київ: НАПНУ, 2010. Т. 12, част. 4. С. 241–247.

2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 1999. 487 с.

3. Ремнева В.В. Роль потребностей в формировании гармоничной личности. Санкт-Петербург.: Вестник СПбГУ, 2010. Сер. 12. Вып. 2. С. 399 – 406.

4. Ситаров В. А., Романюк Л. В. Соотношение ценностей и потребностей личности в современном обществе. *Знание. Понимание. Умение*. 2016. № 4. С. 124–130.

5. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. *Соціальна психологія*. 2010. № 1 (39). С. 94–106.

Поджіо Т. Ю.,
*доцент кафедри мовної підготовки
та комунікації в публічному управлінні
Національної академії державного управління
при Президентові України,
аспірант кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

Бєлавіна Т. І.,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні суспільно-політичні та соціально-економічні процеси, що відбуваються в Україні, спричиняють загострення економічної нестабільності, зростання конкуренції на ринку праці, радикалізації соціуму тощо.

Тривалий психотравмуючий вплив соціальної ситуації, постійне перебування в стресовому стані середньої та високої інтенсивності, обумовлює той факт, що професійне середовище взагалі та освітянська професійна спільнота, зокрема, стикаються з новими викликами, що висуває сучасність. У зв'язку з цим постають не лише нові вимоги до професійної кваліфікації, а й виникають підвищені очікування до особистісних рис, якостей та рівню емоційного інтелекту сучасних працівників, зокрема науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Відповіддю на ці виклики стало реформування системи вищої освіти в Україні, що зумовило скорочення певної кількості закладів вищої освіти та стало додатковим стресором для працівників освітянської галузі. На тлі існуючого соціального конфлікту виявився особливий спектр проблем, пов'язаний з наявністю специфічного типу навчальних закладів, а саме «переміщених закладів вищої освіти». У цьому спектрі виникли додаткові труднощі для науково-педагогічних працівників. Крім традиційних проблем притаманних професіям, що пов'язані з професійною комунікативною спрямованістю, а саме, стабільної інтенсифікації праці, звично низької оплати праці науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, додалися наступні:

вимушена зміна місця проживання, неочікувана втрата майна, невпевненість у майбутньому, розгубленість, невідповідність очікувань та реалій з боку економічного статусу тощо.

Наслідками таких обставин може стати професійне вигорання, яке залишається однією з найактуальніших проблем сьогодення, зокрема у професіях в системі «людина-людина». Необхідність вивчення феномену професійного вигорання, визначення характеру та специфіки гендерних особливостей його прояву серед науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти викликало цікавість до проблематики і зумовило обрання теми дослідження.

Слід зазначити, що актуальність дослідження гендерних аспектів професійного вигорання навчально-педагогічних працівників закладів вищої освіти пов'язана з традиційним в Україні та інших пострадянських країнах превалюванням кількості жінок в сфері освіти по відношенню до чоловіків.

В основу дослідження покладене наукове припущення про існування взаємозв'язку ступеню професійного вигорання науково – педагогічних працівників закладів вищої освіти та їх гендерних особливостей.

Проблеми гендерної ідентифікації та диференціації є такими, що активно вивчають в наші дні вітчизняні (С. Максименко, Л. Карамушка, Т. Зайчикова) [4; 7] та зарубіжні науковці (М.Е. Баскакова, Н.Е. Водопьянова, Э.С. Мойсеева, С.С. Кудинов, Х. Маслач), серед яких більшість авторів торкаються також питань гендерної специфіки стосовно професійного вигорання, визначаючи наявність значимих залежностей між цими змінними [1; 2; 3; 5; 6].

В емпіричному дослідженні були використані: цілеспрямоване включене приховане спостереження, анкетування, опитування, діагностика емоційного вигорання особистості (по методиці В. Бойко) [2], застосований тест-опитувальник «Професійне вигорання» Х. Маслач (МВІ) в адаптації Н. Водоп'янової, що дозволило визначити основні характеристики професійного вигорання [5].

Пілотне дослідження проводилось на базі закладів вищої освіти міста Києва: Таврійського Національного Університету ім. В.І. Вернадського, Національної академії державного управління при Президентові України, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» у 2018-2020 роках. Виборча сукупність складала 80 осіб (науково-педагогічних працівників), з яких 40 – чоловіки, 40 – жінки. Педагогічний стаж досліджуваних на момент дослідження складав від 2 до 32 повних років роботи в закладах вищої освіти.

Дослідження дозволило визначити деякі диференційовані гендерні особливості симптомів професійного вигорання, певні умови, та детермінанти його виникнення та прояву як серед чоловіків, так і серед жінок.

Отже, за результатами попереднього дослідження встановлено на рівні тенденції, що до умов розвитку професійного вигорання віднесені такі психологічні характеристики особистості як: високий рівень тривожності, низький рівень самооцінки, прагнення до неодмінного успіху або перфекціонізм, нездорова гіпервідповідальність, обмежена кількість інтересів (окрім роботи) або зовсім їх відсутність, впевненість людини в тому, що вона є єдиною, хто здатен виконувати цю роботу тощо.

Крім того, виникнення синдрому певним чином детермінують соціальні, економічні, соціально-психологічні умови, в яких опиняється людина, що має професію, пов'язану з великою емоційною напругою. До них слід віднести низький економічний статус, та економічну незахищеність, кадровий дефіцит в організації, що провокує збільшення темпу та об'єму роботи та ставить працівників в стресові умови, відсутність можливості для розвитку кар'єри та професійного зростання тощо.

В результаті дослідження також були виявлені певні гендерні особливості формування професійного вигорання навчально-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Визначено, що серед досліджуваних чоловіків, на відміну від жінок, превалює емоційна відстороненість, самовпевненість, більша незалежність, що ґрунтується на прагненні зайняти адміністративні посади, прогнозованості потенційної перспективи покращення матеріального становища, крім того, вони більш зацікавлені науковою діяльністю тощо.

За результатами дослідження, науково-педагогічні працівники – чоловіки традиційно не схильні до пошуку соціальної підтримки колег, вони зазнають більше професійних труднощів, намагаючись виправити ситуацію самостійно, і якщо це не вдається, гостріше переживають почувають непотрібності, пригніченості. До особливостей професійного вигорання науково – педагогічних працівників закладів вищої освіти – чоловіків можна віднести низьку толерантність стосовно фрустрації, прояви роздратованості та неадекватного реагування на стресові ситуації та перевтому тощо. Науково – педагогічні працівники закладів вищої освіти – чоловіки є менше схильними до професійного вигорання в цілому, його формування відбуваються за іншими механізмами ніж у жінок та , як правило, розвивається повільніше.

За результатами пілотного дослідження встановлено, що серед умов, які сприяють професійному вигоранню науково-педагогічних

працівників закладів вищої освіти – жінок виокремлюються такі психологічні риси як тривожність, надмірна стурбованість, схильність до почуття невпевненості тощо. В особистісному аспекті також зазначені знижена самооцінка, невдоволеність власними досягненнями, розчарування у особистому житті, підвищена самокритичність водночас із надмірною суворістю щодо оцінки оточуючих. Розвиток професійного вигорання, особливо у жінок, супроводжується перепадами настрою, емоційно неадекватними реакціями, ускладненням відносин з оточуючими людьми та зниженням рівня професійних досягнень. До традиційних професійних стресорів науково-педагогічних працівників-жінок додається тиск рольового конфлікту з характерними дефіцитом часу для родини й дітей та перевантаженістю побутовими питаннями.

Слід також зазначити, що вирішальними в механізмі протидії розвитку професійного вигорання як у чоловіків, так і у жінок є наявність навичок самоконтролю, розвитку навичок асертивної поведінки, застосування копінг-стратегій та розвиток емоційного інтелекту в цілому.

Враховуючи особливості виникнення та розвитку професійного вигорання у науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти – чоловіків та жінок, гендерні особливостей розвитку синдрому потребують подальшого ретельного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Баскакова М.Е. Равные возможности и гендерные стереотипы на рынке труда / М.Е. Баскакова М.: МЦГИ, 1998.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других . М.: Наука, 1996 .154 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях. Психология здоровья. Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2000. 296 с.
4. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів: соціально-психологічні та гендерні аспекти. Навчальна програма. За наук. ред. Карамушки Л. М. К.: «Міленіум»
5. Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. Maslach Burnout Inventory Manual (4 Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1997. P. 46–71.
6. Моисеева Э.С., Кудинов С.С. Гендерные особенности эмоционального выгорания в трудовом коллективе. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер.

XXXIX междунар. науч.-практ. конф. № 4(39). Часть II. Новосибирск: СибАК, 2014.

7. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. К.: Міленіум, 2004. 264 с.

Romanyuk L.,

*Professor, Doctor of Psychological Sciences,
Department of Psychology
Taurida National University of Kiev*

Zatsarinska O.,

*MSc-student in psychology,
Department of Psychology
Taurida National University of Kiev*

POSITIVE PERSONAL VALUES FOR A LIVEABLE FUTURE

Overcoming the discontents of globalization and the clashes of civilizations requires us to reexamine and reemphasize those positive values that all humans share.

Huntington, a professor at Harvard University and director of security planning for the National Security Council during the Carter administration, argued that «conflict between groups from differing civilizations» has become «the central and most dangerous dimension of the emerging global politics.»

Huntington foresees a future in which nation-states will no longer play a decisive role in world affairs. Instead, he envisions large alliances of states, drawn together by common culture, cooperating with each other. He warns that such collectivities are likely to be in conflict with other alliances formed of countries united around a different culture.

Cultural differences do indeed separate people between various civilizations, but they also separate groups within a single culture or state. Many countries contain militant peoples of different races, religions, languages, and cultures, and such differences do sometimes provoke incidents that lead to violent conflict—as in Bosnia, Cyprus, Northern Ireland, Rwanda, Ukraine and elsewhere. Moreover, within many societies today (both Western and non-Western) and within many religions (including

Islam, Judaism, and Christianity) the culture war is primarily internal, between fundamentalist orthodox believers on the one hand and universalizing moderates on the other. However, for most people, most of the time, peaceful accommodation and cooperation are the norms.

Conflicts between groups often arise and continue not because of the differences between them, but because of their similarities. People everywhere, for example, share the capacities to demonize others, to be loyal to their own group (sometimes even willing to die for it), to believe that they themselves and those they identify with are virtuous while all others are wicked, and to remember past wrongs committed against their group and seek revenge. Sadly, human beings everywhere share the capacity to hate and kill each other, including their own family members and neighbors.

The aim of our research is described background for becoming positive values to support A LIVEABLE FUTURE.

Searching for Common, Positive Values

Global religious resurgence is a reaction to the loss of personal identity and group stability produced by «the processes of social, economic, and cultural modernization that swept across the world in the second half of the twentieth century,» according to Huntington. With traditional systems of authority disrupted, people become separated from their roots in a bewildering maze of new rules and expectations. In his view, such people need «new sources of identity, new forms of stable community, and new sets of moral precepts to provide them with a sense of meaning and purpose.» Organized religious groups, both mainstream and fundamentalist, are growing today precisely to meet these needs, he believes. Although uprooted people may need new frameworks of identity and purpose, they will certainly not find them in fundamentalist religious groups, for such groups are not «new sources of identity.» Instead, they recycle the past. Religious revival movements are reactionary, not progressive. Instead of facing the future, developing new approaches to deal with perceived threats of economic, technological, and social change, the movements attempt to retreat into the past.

Religions will likely remain among the major human belief systems for generations to come, despite or even because of the fact that they defy conventional logic and reason with their ultimate reliance upon otherworldly beliefs. However, it is possible that some ecumenical accommodations will be made that will allow humanity to build a generally accepted ethical system based on the many similar and overlapping moralities contained in the major religions. A person does not have to believe in supernatural beings to embrace and practice the principles of a global ethic, as exemplified in the interfaith declaration, «Towards a Global Ethic,» issued by the Parliament of the World's Religions in 1993. Interfaith global

cooperation is one way that people of different civilizations can find common cause. Another is global environmental cooperation seeking to maintain and enhance the life-sustaining capacities of the Earth. Also, people everywhere have a stake in working for the freedom and welfare of future generations, not least because the future of their own children and grandchildren is at stake.

Many more examples of cooperation among civilizations in the pursuit of common goals can be found in every area from medicine and science to moral philosophy, music, and art. A truly global commitment to the exploration, colonization, and industrialization of space offers still another way to harness the existing skills and talents of many nations, with the aim of realizing and extending worthy human capacities to their fullest. So, too, does the Search for Extraterrestrial Intelligence. One day, many believe, contact will be made. What, then, becomes of Huntington's «clash of civilizations»? Visitors to Earth will likely find the variations among human cultures and languages insignificant compared to the many common traits all humans share.

Universal human values do exist, and many researchers, using different methodologies and data sets, have independently identified similar values. Typical of many studies into universal values is the global code of ethics compiled by Rushworth M. Kidder in *Shared Values for a Troubled World* (Wiley, 1994). Kidder's list includes love, truthfulness, fairness, freedom, unity (including cooperation, group allegiance, and oneness with others), tolerance, respect for life, and responsibility (which includes taking care of yourself, of other individuals, and showing concern for community interests). Additional values mentioned are courage, knowing right from wrong, wisdom, hospitality, obedience, and stability.

The Origins of Universal Human Values

Human values are not arbitrary or capricious. Their origins and continued existence are based in the facts of biology and in how human minds and bodies interact with their physical and social environments. These realities shape and constrain human behavior. They also shape human beliefs about the world and their evaluations of various aspects of it. Human beings cannot exist without air, water, food, sleep, and personal security. There are also other needs that, although not absolutely necessary for the bodily survival of individuals, contribute to comfort and happiness. These include clothing, shelter, companionship, affection, and sex. The last, of course, is necessary for reproduction and, hence, for the continued survival of the human species.

Thus, there are many constraints placed human behavior, if individuals and groups are to continue to survive and to thrive. These are not matters of choice. How these needs are met involves some--often considerable--leeway

of choice, but, obviously, these needs set limits to the possible. Much of morality, then, derives from human biological and psychological characteristics and from our higher order capacities of choice and reasoning. If humans were invulnerable and immortal, then injunctions against murder would be unnecessary. If humans did not rely on learning from others, lying would not be a moral issue.

Some needs of human individuals, such as love, approval, and emotional support, are inherently social, because they can only be satisfied adequately by other humans. As infants, individuals are totally dependent on other people. As adults, interaction with others satisfies both emotional and survival needs. The results achieved through cooperation and division of labor within a group are nearly always superior to what can be achieved by individuals each working alone. This holds true for hunting, providing protection from beasts and hostile groups, building shelters, or carrying out large-scale community projects.

Social life itself, thus, helps shape human values. As societies have evolved they have selectively retained only some of the logically possible variations in human values as norms, rights, and obligations. These selected values function to make social life possible, to permit and encourage people to live and work together.

Socially disruptive attitudes and actions, such as greed, dishonesty, cowardice, anger, envy, promiscuity, stubbornness, and disobedience, among others, constantly threaten the survival of society. Sadly, these human traits are as universal as are societal efforts to control them. Perhaps some or all of them once had survival value for individuals. But with the growth of society, they have become obstacles to the cooperation needed to sustain large-scale, complex communities. Other actions and attitudes that individuals and societies ought to avoid are equally well recognized: abuses of power, intolerance, dishonesty, theft, greed, arrogance, brutality, terrorism, torture, fanaticism, and degradation.

We believe the path toward a harmonious global society is well marked by widely shared human values, including patience, truthfulness, responsibility, respect for life, granting dignity to all people, empathy for others, kindness and generosity, compassion, and forgiveness. To be comprehensive, this list must be extended to include equality between men and women, respect for human rights, nonviolence, fair treatment of all groups, encouragement of healthy and nature-friendly lifestyles, and acceptance of freedom as an ideal limited by the need to avoid harming others. These value judgments are not distinctively Islamic, Judeo-Christian, or Hindu, or Asian, Western, or African. They are human values that have emerged, often independently, in many different places based on the cumulative life experience of generations.

Human societies and civilizations today differ chiefly in how well they achieve these positive values and suppress negative values. No society, obviously, has fully achieved the positive values, nor fully eliminated the negative ones.

But today's shared human values do not necessarily represent the ultimate expression of human morality. Rather, they provide a current progress report, a basis for critical discourse on a global level. By building understanding and agreement across cultures, such discourse can, eventually, lead to a further evolution of global morality.

In every society, many people, groups, and institutions respect and attempt to live by these positive values, and groups such as the Institute for Global Ethics are exploring how a global ethic can be improved and implemented everywhere.

The Search for Global Peace and Order

Individuals and societies are so complex that it may seem foolhardy even to attempt the ambitious task of increasing human freedom and well-being. Yet what alternatives do we have? In the face of violent aggressions, injustice, threats to the environment, corporate corruption, poverty, and other ills of our present world, we can find no satisfactory answers in despair, resignation, and inaction.

Rather, by viewing human society as an experiment, and monitoring the results of our efforts, we humans can gradually refine our plans and actions to bring closer an ethical future world in which every individual can realistically expect a long, peaceful, and satisfactory life.

Given the similarity in human values, I suggest three principles that might contribute to such a future: Inclusion, Skepticism, and Social Control.

Conclusion: Values for a Positive Global Future

The «clash of civilizations» thesis exaggerates both the degree of cultural diversity in the world and how seriously cultural differences contribute to producing violent conflicts.

In fact, many purposes, patterns, and practices are shared by all--or nearly all--peoples of the world. There is an emerging global ethic, a set of shared values that includes: Individual responsibility. Treating others as we wish them to treat us. Respect for life. Economic and social justice. Nature-friendly ways of life. Honesty. Moderation. Freedom (expressed in ways that do not harm others). Tolerance for diversity.

The fact that deadly human conflicts continue in many places throughout the world is due less to the differences that separate societies than to some of these common human traits and values. All humans, for example, tend to feel loyalty to their group, and may easily overreact in the group's defense, leaving excluded «outsiders» feeling marginalized and victimized. Sadly too, all humans are capable of rage and violent acts against others.

In past eras, the killing and destruction of enemies may have helped individuals and groups to survive. But in today's interconnected world that is no longer clearly the case. Today, violence and aggression too often are blunt and imprecise instruments that fail to achieve their intended purposes, and frequently blow back on the doers of violence.

The long-term trends of history are toward an ever-widening definition of individual identity (with some people already adopting self-identities on the widest scale as «human beings»), and toward the enlargement of individual circles of caring to embrace once distant or despised «outsiders.» These trends are likely to continue, because they embody values--learned from millennia of human experience--that have come to be nearly universal: from the love of life itself to the joys of belonging to a community, from the satisfaction of self-fulfillment to the excitement of pursuing knowledge, and from individual happiness to social harmony.

How long will it take for the world to become a community where every human everywhere has a good chance to live a long and satisfying life? I do not know. But people of good will can do much today to help the process along. For example, we can begin by accepting responsibility for our own life choices: the goals and actions that do much to shape our future. And we can be more generous and understanding of what we perceive as mistakes and failures in the choices and behavior of others. We can include all people in our circle of concern, behave ethically toward everyone we deal with, recognize that every human being deserves to be treated with respect, and work to raise minimum standards of living for the least well-off people in the world.

We can also dare to question our personal views and those of the groups to which we belong, to test them and consider alternatives. Remember that knowledge is not constant, but subject to change in the light of new information and conditions. Be prepared to admit that anyone--even we ourselves--can be misinformed or reach a wrong conclusion from the limited evidence available. Because we can never have all the facts before us, let us admit to ourselves, whenever we take action, that mistakes and failure are possible. And let us be aware that certainty can become the enemy of decency.

In addition, we can control ourselves by exercising self-restraint to minimize mean or violent acts against others. Let us respond to offered friendship with honest gratitude and cooperation; but, when treated badly by another person, let us try, while defending ourselves from harm, to respond not with anger or violence but with verbal disapproval and the withdrawal of our cooperation with that person. So as not to begin a cycle of retaliation, let us not overreact. And let us always be willing to listen and to talk, to negotiate and to compromise.

Finally, we can support international law enforcement, global institutions of civil and criminal justice, international courts and global peacekeeping agencies, to build and strengthen nonviolent means for resolving disputes. Above all, we can work to ensure that global institutions are honest and fair and that they hold all countries--rich and poor, strong and weak--to the same high standards.

If the human community can learn to apply to all people the universal values that have identified, then future terrorist acts like the events of September 11 may be minimized, because all people are more likely to be treated fairly and with dignity and because all voices will have peaceful ways to be heard, so some of the roots of discontent will be eliminated. When future terrorist acts do occur--and surely some will--they can be treated as the unethical and criminal acts that they are.

There is no clash of civilizations. Most people of the world, whatever society, culture, civilization, or religion they revere or feel a part of, simply want to live--and let others live--in peace and harmony. To achieve this, all of us must realize that the human community is inescapably bound together. More and more, as Martin Luther King Jr. reminded us, whatever affects one, sooner or later affects all.

Рубель Н. Г.,

аспірант кафедри психології

Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України

Науковий керівник: Мілютіна К. Л.,

доктор психологічних наук, професор кафедри розвитку

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Тривога та тривожність відносяться до найбільш поширених проблем психічного здоров'я зокрема тому, що негативно впливають на якість життя та зумовлюють соціальну дезадаптацію людини. В сучасних дослідженнях тривожності все більше акцентується увага на взаємозв'язку свідомих процесів та тілесних феноменів, характерних для тривожності, що обумовлене актуальністю проблеми дослідження індивідуальних психологічних маркерів, які впливають на адаптацію людини.

Представники фізіологічного напрямку розглядають зв'язок та зумовленість тривожності властивостями нервової системи, приписуючи більш високий рівень тривожності індивідам із слабкою нервовою системою (Б.М. Теплов, В.Д. Небиліцин), залежність рівню тривоги від швидкості формування умовних реакцій та стратегій копіngu, збудливості, невротичності (Дж.Тейлор. Г.Айзенк), П. Лазарус, С. Ослер вказують на залежність виникнення стану тривоги і її протікання при стресі і фрустрації від індивідуально-психологічних особливостей особистості. Нейропсихологія розглядає вплив індивідуальних відмінностей структурно-функціональних систем на особливості емоційних проявів (П. Маклін, П. В. Сімонов). У сучасних нейропсихологічних дослідженнях розробляється гіпотеза соматичного маркеру та його впливу на емоційні та вольові процеси (А Дамасіо, А. Бечара, П. Каведіні).

Представники психодинамічного напрямку розглядають тривожність як результат травматичного досвіду інтерперсональних стосунків (К. Хорні, Дж. Боулбі), також в причинах тривожності вбачають коливання самооцінки, розбіжність між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» (З. Фройд, М. Кляйн). А. Адлер причини особистісної тривожності пояснював механізмом прагнення до певної соціальної позиції та неможливості досягти її у випадку, коли індивід має певні обмеження.

Представники поведінкового напрямку розглядають тривогу як результат обумовленої поведінки, яка сформувалась завдяки навчінню (Уотсон, Б. Скінер, Е. Торндайк, Д. Вольпе, А. Бандура), представники когнітивної парадигми – як результат когнітивних процесів та механізмів утворення схем, переконань (А. Бек, А. Еліс). Когнітивна модель враховує, також, зв'язок між механізмами оцінного судження, фокусування уваги та фізіологічними феноменами тривоги (Р. Солсо, Д. Барлоу). Вивчення ролі когнітивного та реального поведінкового уникнення в підтриманні тривожності розвивається сучасними когнітивно-поведінковими дослідниками (Р. Ліхі, Р. Рейпі, Р. Гемберг, Д. Кларк, А. Велз), також, вивчається зумовленість тривожності соціальними впливами (Л. Ост, К. Гадал, Дж. Ніл, Р. Едельман). Представники когнітивного напрямку відмічають нетолерантність до невизначеності, певну «магічність» мислення як фактори, які сприяють розвитку тривожності (М. Дугас).

Представники гуманістично-екзистенційного напрямку вважають тривожність та тривогу природним станом, прирівнюючи його наявність до наявності свободи (Л. Бінсвангер), вказують на соціальну обумовленість у формуванні тривожності особистості (Р. Мей),

важливість формування Я-концепції в процесі розвитку особистості (К. Роджерс).

Представники фізіологічного напрямку розглядають зв'язок та зумовленість тривожності властивостями нервової системи, приписуючи більш високий рівень тривожності індивідам із слабкою нервовою системою (Б.М. Теплов, В.Д. Небиліцин). Нейропсихологія розглядає вплив індивідуальних відмінностей структурно-функціональних систем на особливості емоційних проявів (П. Маклін, П.В. Сімонов). У сучасних нейропсихологічних дослідженнях розробляється гіпотеза соматичного маркера та його впливу на емоційні та вольові процеси (А. Дамасіо, А. Бечара, П. Каведіні).

Процес регуляції емоцій має системну будову та реалізується на різних рівнях індивідуальності. В сучасних нейробіологічних дослідженнях робиться наголос на наявності центральних та периферичних механізмів тривоги та страху, які супроводжуються певними відчуттями в тілі, фізіологічними змінами, наявністю когнітивних феноменів (погіршення процесів уваги, пам'яті, сприйняття). Наголошується на механізмах впливу асоціативних зон кори на сенсорний вхід, завдяки чому може спостерігатися зменшення чутливості до одних та збільшення чутливості до інших подразників [4].

Дослідження зарубіжних клініцистів вказують на те, що показник підвищеної інтероцептивної чутливості спостерігається у осіб з панічним розладом та генералізованою тривогою[3]. Також, окремі дослідження вказують на залежність різних форм тривожної поведінки від сенсомоторних особливостей індивіда [1], а також метакогнітивних проявів при тривожності від латерального профілю індивіда [2].

В більшості сучасних досліджень на неклінічних групах нейрофізіологічні особливості індивіда розглядаються в контексті дослідження працездатності, когнітивних функцій, хоча зв'язок між нейрофізіологічними показниками та емоційними особливостями в клінічних вибірках очевидний. Загалом, дослідження тривожності здебільшого ведуться в рамках клінічних груп, що зумовило потребу в дослідженні зв'язку між рівнем тривожності та наявністю певних нейрофізіологічних особливостей у неклінічній групі працездатних дорослих.

Мета даного дослідження – з'ясувати зв'язок між рівнем тривожності та нейрофізіологічними особливостями у дорослих.

Результати дослідження. Вибірка досліджуваних складала три групи осіб: студенти психологічного факультету (21 особа віком 18-26 років), працюючі особи (95 осіб 25-51 року), студенти, які отримують другу вищу освіту (17 осіб, віком 26-45 років).

Для дослідження рівню особистісної та ситуативної тривожності було використано тест дослідження рівня тривожності Спілбергера-Ханіна.

Для дослідження нейрофізіологічних особливостей обстежуваних були використані наступні нейропсихологічні проби:

– проба Озерецького на реципрокну координацію – для дослідження координації рухів та нейродинамічних властивостей

– проба Ромберга (ускладнена) для дослідження особливостей пропріоцептивної чутливості, координації

– проба Хеда для дослідження просторового праксису та зорово-просторової координації

– локалізація дотику – дослідження особливостей тактильного сприйняття.

Після проведення обстеження та узагальнення отриманих даних був проведений обрахунок коефіцієнту кореляції Пірсона за допомогою SPSS Statistic по кожній групі окремо.

Коефіцієнти кореляції особистісної та ситуативної тривожності з нейрофізіологічними показниками в трьох обстежуваних групах наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати кореляції Пірсона по групах обстежуваних

Нейрофізіологічні проби	гр.студентів		гр.працюючих		гр.студентів другої вищої освіти	
	Особ.т.	Ситуат.т.	Особ.т.	Ситуат.т.	Особ.т.	Ситуат.т.
Нейродинаміка (пр.Озерецького)	,016	-,012	-,036	,027	-,030	,494
Просторовий праксис (пр. Хеда)	,662	,699	-,017	-,105	,610	-,293
Такт. сприйняття	,023	-,012	,026	,071	-,253	-,394
Координація (пр. Ромберга)	,285	,251	-,029	-,024	-,196	,148

В отриманих результатах наявна лише одна значуща кореляція між рівнем просторового праксису та особистісною і ситуативною тривожністю у обстежуваних в групі студентів.

Висновки. Різні психологічні школи та напрямки пропонують моделі тривожності, які в залежності від методологічних засад акцентовані на певних феноменах та факторах, які впливають на їх формування.

В результатах дослідження не отримано значущої кореляції між показниками нейрофізіологічних особливостей та рівнем особистісної

та ситуативної тривожності у всіх трьох групах обстежуваних, що свідчить про наявність інших механізмів обумовлення рівня тривожності у здорових дорослих.

Список використаних джерел:

1. Сагалакова О.А., Подолкина Е.А. Самофокусировка внимания при социальной тревоге в контексте латеральной организации головного мозга// Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2018. № 4. С. 100-111.
2. Dunn, W. W. (2000). Habit: What's the brain got to do with it? Occupational Therapy Journal of Research, 20 (suppl I), 6-20
3. Mallorqui-Bague N., Bulbena A., Pailhez G., et al. Mind-Body Interactions in Anxiety and Somatic Symptoms. harvard Review of Psychiatry, 2016; 24(1): 53-60.
4. Using Neuroscience to Help Understand Fear and Anxiety: A Two-System Framework. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.16030353>

Сколота Е. В.,

*аспірант кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського
Науковий керівник: **Виноградова В. Є.,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства істотно зростає потреба в соціально компетентній, творчій особистості, здатній ефективно функціонувати в сучасних умовах. Модернізація системи освіти характеризується зміною її парадигми з інформаційної на розвиваючу, спрямовану на формування самостійної, пізнавальної, творчої активності молоді. Особливо актуальним стає вивчення психічних новоутворень у студентської молоді, оскільки вона прагне відповідати вимогам часу, бути соціально активною, сміливою, усвідомлювати свої реальні заслуги і можливості. Однак, заявити про себе можуть не всі, оскільки визначити межі дозволеного в прояві наполегливості часто складно. Студенту потрібно бути мотивованим на

успішність діяльності і адекватним по відношенню до своїх можливостей, інакше виникає ймовірність розвитку конфліктів з оточуючими людьми.

Необхідно відзначити, що на цій стадії соціалізації особистості відбувається входження студента в професійний світ: оволодіння професійними нормами, соціальними ролями, засвоєння складних форм діяльності. Неузгодженість вимог і очікувань професійного середовища і суб'єкта може привести до виникнення труднощів у сфері відносин з фахівцями, при навчанні у вузі, до нездатності самостійно вирішувати професійні проблеми, а в підсумку до дезадаптації особистості. Отже, вивчення асертивності і можливості її впливу на ефективність соціальної адаптації студентської молоді є актуальним і значущим.

В рамках дослідження проблеми асертивності в зарубіжній психології можна виділити два основних напрямки. Перший напрямок досліджує зовнішню поведінкову модель успішної людини. Цьому присвячені роботи В. Каппоні і Т. Новака, Г. Фенстрейхейма. Другий напрямок – гуманістична психологія – досліджує внутрішній світ людини, її екзистенційний стан. Дослідженню асертивності в гуманістичній психології присвячені роботи: Р. Альберті і М. Еммонса, Е. Берна, Дж. Вольпе, У. Джеймса, Ф. Зимбардо, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Рудестама, Е. Шострома. Вироблені в рамках цього напрямку уявлення про здорову конструктивну і зрілу особистість вносять істотний внесок в розуміння феномену асертивності.

Ряд дослідників відзначає, що наявність асертивності сприяє ефективному розвитку соціальної адаптації особистості. В той час як її відсутність призводить особистість до соціальної некомпетентності, дисгармонії і соціальної дезадаптації.

Погоджуючись з В.З Лучків [3], під асертивністю розуміємо інтегративну властивість особистості бути незалежною, впевненою в собі, мотивованою на успіхи і досягнення. Асертивність дозволяє молодій людині відстоювати свою точку зору, ставати самостійною, активною, цілеспрямованою, в той самий час враховувати думку інших, тобто виступати суб'єктом, автором свого життя. Асертивність є здатністю людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не зневажаючи права інших. У нашому дослідженні асертивність розглядається нами як базова інтегративна характеристика особистості, що відображає її досягнення в розвитку відносин з іншими людьми, що дає можливість ефективно вибудовувати свою поведінку в залежності від конкретних умов і відповідно до прийнятих в соціумі норм.

Загалом увага вчених до асертивності виступає в контексті самоствердження. У філософію поняття «сутнісні сили» введено К. Марксом в його ранніх роботах [4]. Це синтетичне поняття, в якому

логічним стрижнем виступає «сутність» в її людському розумінні як закономірне зближення з існуванням людини, а «сили» – як рух матерії, яка виступає суб'єктом всіх власних змін. Таким чином, поняття «сутнісні сили» в філософії співвідноситься з поняттям сутності людини.

Самоствердження розглядається через аналіз сутнісних сил людини, це джерело її активності. Однак критерій процесу самоствердження залишався дискусійним. Філософські уявлення про самоствердження носили загальний характер, і найчастіше аналізу піддавалося прагнення людини до високої оцінки та самооцінки. Спочатку філософське уявлення про самоствердження носило характер – «бути чи здаватися». Екзистенційне уявлення двох форм буття (С.Л. Рубінштейн [6]) стосувалося відмінності між «уявністю» і «реальним існуванням» (Е. Фромм). Екзистенційно-гуманістичний підхід до людини став підставою для аналізу багатьох аспектів її існування і самоствердження її в житті. Даний напрямок знаменує початок психологічної інтерпретації проблеми життя особистості, безперервність змін. Філософи спеціально не розглядали асертивність, але тим не менше вони наголошували на необхідності позитивності, самоповаги, затвердження самого себе.

Екзистенційно-гуманістична парадигма, що розвивається завдяки Ф. Ніцше, Г. Олпорту, Ж.П. Сартром, М. Хайдеггеру, а потім розглядається в психології Дж. Бьютженталем, А. Маслоу, К. Роджерсом, В. Франклом показала, що призначення людини – жити і діяти, визначати своє життя і долю, зосередившись на контролі своєї поведінки і на глибинній сутності самої себе.

У вітчизняній психології проблема асертивності зачіпається не прямо, а також в контексті самоствердження, яке було своєрідним мотивом діяльності. Потребнісно-особистісний підхід щодо спрямованості особистості, вказує на її залежність від потреб в престижі, в домінуванні, в перевазі, квазіперсоналізації та ін. Причому, самоактуалізація і самоствердження трактуються як нерівноважний стан особистості, яке виникає в особливих умовах життєдіяльності. Незадоволення цих потреб доставляє людині страждання, яке може переживати по-різному: як втрата самоцінності, невпевненість в собі, втрата статусу і престижу в суспільстві і т.д. Засоби і способи її задоволення безмежні, в тому числі негативні.

В якості синонімів «самоствердження» виступають соціальний успіх, впевненість в собі, престиж, потреба в досягненнях і домінуванні. Ми вважаємо, що дані поняття не є синонімами самоствердження, а визначають ту чи іншу його сторону.

За даними Є. Крінчик причинами, через які наявний низький рівень асертивної поведінки є переважання «кліпового» мислення; нездатність зрозуміти складний матеріал і неспроможність засвоювати великі обсяги інформації; швидке відволікання через «нецікавий» виклад навчального матеріалу; недостатність розвинених комунікативних навичок, невміння говорити і виступати з чітко структурованими інформаціями, доповідями; невміння самостійно знаходити рішення і організувати свій час для занять, оптимально розподілити тимчасові і психічні ресурси в процесі навчання [2].

Зважаючи на теоретичне підґрунтя механізмів особистості, окресленими вченими, психолого-педагогічними умовами становлення асертивності сучасного студента запропонуємо об'єктивізацію молоддю особистісних цінностей та їхніх смислів, ясне усвідомлення цінності асертивної поведінки; структурування уявлень про належне на основі вирішення ціннісних протиріч; рефлексію свого стану, розвиток емпатії, відкритого діалогічного спілкування; емоційне переживання ситуацій, пов'язаних з проясненням актуальних почуттів і переживань.

Реалізацію означених психолого-педагогічних умов доцільно здійснювати в процесі особливої психічної діяльності з актуалізації, усвідомлення, зіставлення, порівняння цінностей і їхнього смислового змісту, наявності адекватних засобів реалізації у діяльності. Результатом вирішення ціннісного протиріччя є гармонізація потребнісно-мотиваційної сфери та розвиток асертивності особистості.

Відзначимо, що асертивність є сильною стороною розвитку особистості, показником зрілості і продуктивності особистості як носія професійної культури. Тому в подальших дослідженнях вважаємо актуальною психолого-педагогічну роботу з формування навичок асертивної поведінки студентів в освітньому просторі вузу і орієнтуємось на усвідомлення особистістю себе серед інших, своїх особистісних можливостей, спрямованих на підвищення рівня довіри до себе, отже, виправданої впевненості в своїй поведінці. Гармонізація ціннісних орієнтацій припускає встановлення зв'язку між особистісною цінністю, суб'єктивною її значимістю і реальною асертивною позицією особистості.

Список використаних джерел:

1. Карпенчук С.Г. До вершин досконалості [наук.-метод. посіб. з проблем самовиховання]. Рівне, 2009. 260 с.
2. Крінчик Е. П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ. *Вестник МГУ*. 2006. № 1. С. 82–89.

3. Лучків В. З. Онтогенетична динаміка асертивності в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць*. 2015. № 3 (38). С. 478 – 486.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. Москва, 1956. 699 с.
5. Пилипенко О. І. Удосконалення педагогічної соціалізації на основі асертивного підходу. *Педагогічна теорія і практика. Збірник наукових праць*. 2010. Випуск 3. С. 34 – 40.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Москва, 1957. 328 с.
7. Shostrom, E. L. Man, the manipulator: The inner journey from manipulation to actualization. Nashville, TN: Abingdon, 1967. URL: <http://www.abital.ru/articles/525>. (дата звернення 11.03.2020).

Тараненко В. О.,

*аспірант кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

Романюк Л. В.,

*доктор психологічних наук,
професор кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Стрімке життя сучасної людини, що супроводжується прагненням до значних досягнень і швидкого розвитку, призводить до такого ритму, коли все важче впоратися з власними емоціями, не кажучи вже про те, щоб керувати емоціями оточуючих. Саме через це виникає потреба у вивченні EQ для розвитку емпатії, поліпшення комунікації з оточуючими людьми, розуміння і контролю насамперед свого емоційного стану, а також емоційного стану свого співрозмовника. Адже коли людина охоплена некерованою емоцією, то інтерпретує події відповідно до того, що відчуває, і ігноруючи ту інформацію, яка не відповідає її почуттю і ситуації можуть виходити з під контроль.

Метою даної розвідки є теоретичний аналіз учень про емоційний інтелект у їх історичній послідовності для подальшого емпіричного дослідження й моделювання цього феномену.

Емоційний інтелект (EQ) – це здатність усвідомлювати свої емоції та почуття і управляти ними, а також здатність керувати почуттями інших людей [4, с. 18]. Поступова зміна точки зору на співвідношення емоційних і пізнавальних процесів передувала входженню терміну «емоційний інтелект» у науковий обіг. Цей процес можна простежити, починаючи з Ч. Дарвіна, який, зокрема, зазначав: «Коли розум сильно збуджений, ми можемо очікувати, що він миттєво безпосередньо вплине і на серце ... Коли серце відчує цей вплив, воно направить свою реакцію в мозок ... при будь-якому порушенні матиме місце значній взаємній вплив і реагування між цими двома важливими органами тіла» [1, с. 21].

Перші дослідження (EI) як психологічного феномену з теоретичним осмисленням його сутності та істотних ознак, утворенням наукового поняття належать американським вченим Г. Гарднеру (1983), П.Селовею (1990), Дж. Мейеру (1993), Д. Гоулману (1995), Р. БарОну (1997), Д. Карузо (2000) [2].

На перетині XX-XXI століть Дж. Мейер виділяє п'ять періодів вивчення емоційного інтелекту [8]. Протягом першого періода (1900-1968 рр.) відбулося відокремлення досліджень емоцій від інтелекту. Саме тоді психолог Г. Майер виділяє „емоційне», у якому на перший план виходять потреби, почуття і воля. Р. Торндайк сформулював загальні основи поняття емоційного інтелекту та виокремив соціальний інтелект як складний загального інтелекту. На другому періоді (1970-1989 рр.) – досліджувалися взаємні впливи когнітивних та емоційних процесів. Зокрема у когнітивній концепції Р. Лазаруса центральною була ідея про пізнавальну детермінацію емоцій. Когнітивне опосередкування розглядається вченим як необхідна передумова виявлення емоцій [2]. У 1983 р. вийшла монографія Г. Гарднера «Frames of mind», в якій автор висловив думку щодо необхідності перегляду поняття «інтелект», характерного для традиційної психології. У 1985 р. Р. Бар-Он ввів поняття «коефіцієнт емоційності» і запропонував спосіб його вимірювання (EQ-i) [1].

Третій період (1990-1993 рр.) відзначився виокремленням поняття «емоційний інтелект», а саме у 1990 р. Дж. Мейер і П. Селовеї запропонували визначення терміну „емоційний інтелект», а також розробили методику його вимірювання (EQ) [8]. У 1909 р. американський психолог Е. Тітченер увів поняття «емпатія», що означає осягнення, глибинне проникнення в сутність іншої людини, її когнітивний, фізичний та емоційний стани, переживання, світосприйняття тощо. У 1983 р. Г. Гарднер виокремив сім різних форм інтелекту: просторовий, музичний, лінгвістичний, логіко-математичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньо-

особистісний. Також ним було запропоновано вживати термін «множинність виявлення інтелекту» як такий, що більш адекватно описує поняття єдиного інтелекту, яке існувало дещо раніше. Протягом четвертого періода (1994-1997 рр.) відбулася популяризація терміну «емоційний інтелект», що почалася з книги Д. Гоулмана «Емоційний інтелект». Д. Гоулман та його послідовники перетворили EQ на девіз для досліджень і публічної політики. Було створено безліч методик для вимірювання емоційного інтелекту. З'являються психологічні агенції, які маніфестують розвиток емоційного інтелекту в сфері бізнесу та навчання [7]. П'ятий період (1998 р. – до сьогодні) пропонує варіанти удосконалення концепції EQ спільно з впровадженням нових методик його вимірювання [8]. Нині, на думку Дж. Мейера, у літературі існують «два» EQ: один з них – «популярний» EQ, визначається по-різному, швидко набувається і слугує кращим предиктором успіху в житті, в той час як «інший» EQ становить науковий феномен.

Серед сучасних теорій емоційного інтелекту в зарубіжній психології базовими вважаються три, які різняться між собою розробленими моделями-структурами EI і відповідно методиками його вимірювання: EQ як модель когнітивних здібностей (Дж. Мейер, Д. Карузо, П. Селовей) – тлумачиться як сукупність когнітивних здібностей, що забезпечують переробку емоційної інформації (про власні емоції та емоції оточуючих) і для його вимірювання використовуються класичні інтелектуальні тести; EQ як змішана модель, що об'єднує когнітивні здібності і особистісні якості (Д. Гоулман) – інтерпретується як складне психічне утворення, що об'єднує когнітивні здібності і особистісні якості. Змішані моделі EQ підлягають критиці через наявні в їх структурі занадто різнопланові особистісні характеристики, які не є рядоположними. EQ як змішана модель, що об'єднує некогнітивні здібності в якості особистісної характеристики (Р. Бар-Он), яка вимірюється за допомогою опитувальників.

У вітчизняній психології особливостями досліджень змісту поняття «емоційний інтелект» займалися Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров, Д.В. Люсін.

Л.С. Виготський – стверджував про взаємозв'язок емоцій і інтелекту, також зробив висновки про інтелектуальну опосередкованість більшої частини емоцій; про закономірний зв'язок між емоційними і інтелектуальними процесами, що існує у вигляді «динамічної смислової системи», яка об'єднує і пов'язує розвиток мислення з розвитком емоцій; про регулятивну роль емоцій в мисленневих процесах та їх мотивації. Називає інтелектуальний момент, який детермінує переживання та безпосередній вчинок,

«смысловим переживанням». Сьогодні цей термін видається близьким до поняття «емоційний інтелект» [3].

О.М. Леонтьєв у своїх дослідженнях демонструє емоційність (афективність) регуляції мислення. Вчений стверджував думку про те, що емоційність, або афективність, становить лише одну, особливу сторону процесів, якими є ті пізнавальні процеси, що відображають – нехай по-своєму – дійсність [1].

С.Л. Рубінштейн розглядав будь-яку емоцію як «єдність переживання і пізнання», також зазначав, що гіперінтенсивне емоційне збудження у формі афекту здатне гальмувати пізнавальний процес в наслідок виникнення непередбачуваної поведінки. На його думку, «в дійсності потрібно говорити не просто про єдність емоцій та інтелекту у житті людини, а про єдність емоційного, або афективного, й інтелектуального в середині самих емоцій, так само як і в середині самого інтелекту» [6].

На думку О.К. Тихомирова з розумовою діяльністю пов'язані всі емоційні явища – емоційні стани, емоційні процеси, почуття. Він стверджує, що емоційна регуляція розумової діяльності та її емоційна активізація є необхідними передумовами продуктивної інтелектуальної діяльності.

Д.В. Люсін – трактував емоційний інтелект як «здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними». Д.В. Люсін стверджує, що емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність, і не включати до його складу особистісної якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами EQ [5].

Аналіз наукових підходів зарубіжних і вітчизняних вчених-психологів можна зробити висновки що термін «Емоційний інтелект» є новим, хоча і існують багато теорій та методик. Нині його сутність і зміст ще не набули єдиної, науково обґрунтованої та загально визнаної інтерпретації. Це обумовлює потребу в подальшому глибокому дослідженні як у теоретичному так і у практичному плані, яке буде перспективою наших подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ Петербург, 2012. 288 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 2. Москва: Педагогика, 1982.

4. Дубравин Д. Психология эмоций: чувства под контролем. К.: «Агентство «ІРІО», 2018. 256 с.
5. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер. 2008. 713 с.
7. Goleman D. Emotional intelligence. N. Y.: Bantam Books, 1995.
8. Mayer J. D. A field guide to emotional intelligence // Emotional intelligence in everyday life / Ed. by J. P. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer. Philadelphia, P. A.: Psychology Press, 2001.

Тищенко А. П.,

*студент магістр кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

Романюк Л. В.,

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Рання дорослість – характеризується стабільністю у психофізіологічному, психологічному і соціальному розвитку.

В цей період людина активно реалізує свій потенціал у різних сферах своєї діяльності, насамперед у професійній.

Психологічні особливості раннього дорослого віку демонструють, наскільки цей період є складним та глибоким в житті людини. Потрібно детально досліджувати даний період життя, щоб зрозуміти і передбачити різні моменти становлення особистості.

В період від 20 до 40 років людина дозріває, й розвиває розумові здібності та інтереси, й також систему цінностей, котра, визначає її життєву позицію, формує світогляд і створює цілісний «Я-образ».

У ранньому дорослому віці людина проявляє готовність до самовдосконалення та професійної самореалізації.

Метою даної роботи є з'ясування психологічних особливостей розвитку цінностей особистості в ранньому дорослому віці.

За словниковим визначенням цінність є продуктом матеріальної і духовної діяльності людини, що може стати предметом її потреб, суспільно значущим елементом середовища, що складає органічну частину культури [1].

Психології відомо, що людина має приблизний набір загально-людських цінностей: любов, безпека, свобода, творчість, надійність, краса, довіра, самореалізація. Цей набір визначає усвідомлені наміри особистості.

Ці базові цінності доповнюються іншими набутими цінностями, утворюючи динамічну ієрархію, котра періодично змінюється.

За дослідженнями [3] професора Л. Романюк зміни цінностей особистості відбуваються приблизно кожні 12 років, що пов'язано зі зміною структур у професії її інтелектуального та морального розвитку.

Кожен цикл має свої кризові періоди, вони можуть бути яскраво виражені, або мати стриманий вигляд.

В ранній дорослості приблизно в 23-24 роки виникає перша криза, вона полягає у тому, що молодий дорослий обирає між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» віддаючи перевагу «Я-реальному», фантазії та мрії, що буди в юності відходять на другий план, людина приймає активні міри для самореалізації, намагається досягти унікального і неповторного досвіду в своєму житті.

Друга криза відбувається приблизно у 33-36 років, в цей період людина аналізує свій набутий досвід, робить аналіз різних ситуацій і шукає шляхи для покращення свого життя.

Завершення цих кризових моментів може бути як позитивним так і негативним, все залежить від особливостей людини і якості аналізу досвіду.

Отже, наведена частина психологічних особливостей раннього дорослого віку демонструє, наскільки цей період є складним та глибоким в житті людини. Аналіз проблемних питань з даної теми залишається актуальним для проведення подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова / За ред. Н.А. Побірченко
2. Вікова психологія. 3-тє видання, перероблене, доповнене (ВЦ «Академія») / Савчин М. В., Василенко Л. П.
3. Л.В. Романюк Процес становлення цінностей особистості в онтогенезі / Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.

НАПРЯМ 7. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Ізвскова Г. С.,

студентка

Науковий керівник: Бєславін С. П.,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВТОРИННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ

Починаючи з 2013 року події в Україні можна назвати кризовими – військовий конфлікт, політична нестійкість, нестабільність економіки – всі ці чинники сприяють психоемоційному напруженню суспільства. В таких умовах актуальність психологічної допомоги різним верствам населення стає високою.

Сім'ї ветеранів бойових дій є однією з категорій, які потребують такої допомоги. Через травматизацію військовослужбовців страждають і їхні близькі люди, родини несуть велике емоційне навантаження до і після демобілізації.

Ще сім років тому, в Україні було дуже мало закладів, які б надавали психологічну допомогу при психотравмуючих ситуаціях, а також навчали достатньо спеціалістів. Були волонтери, які створили «Психологічна кризова служба» [1], яка по наш час працює в різних куточках України.

Зараз ситуація почала змінюватись на краще, і на місце волонтерів мають ставати професійні психологи та соціологи.

Вважається, що основним тригером, який запустив процес вивчення вторинної травматизації це події 9/11/2001 – серія скоординованих терористичних атак ісламістської організації «Аль-Каїда». Тоді в один момент первинно травмувалося дуже багато людей – люди які врятувались з вежі, які розуміли, що їх близькі залишилися в середині, ті хто бачив на власні очі руйнування торгового центру та інше. Тоді на допомогу прийшло багато співробітників, які почали активно працювати з потерпілими. Вони працювали безкоштовно, понаднормово і часто не розраховуючи свої сили. За день вони вислуховували дуже багато травматичних історій, і в результаті цього вони травмувались самі – це і є вторинна травматизація.

Вторинна травма, або «вторинний травматичний стрес» (Secondary Traumatic Stress – STS), – це зміни у внутрішньому досвіді терапевта, які виникають в результаті його емпатичної залученості у відносини з клієнтом, що переживають травматичний стан [2].

Але вторинна травма може бути не лише у психологів чи соціологів, це може підстерігати багато професій, які стикаються з травматичними подіями, наприклад журналісти, поліцейські, пожежники та інші.

Також первинна травма впливає і на близьких людей, які намагаються допомогти впоратись людині, яка пережила страшну ситуацію.

Є думка, що з військовими повинні працювати фахівці, які спеціально навчалися працювати з військовими, – це неправда. Всі травми переживаються однаково. Інша справа, що військові можуть мати більше довіри до психолога в формі, приймають його за «свого».

Це характерно для постраждалих осіб вважати, що їх може зрозуміти тільки той, хто пережив те ж саме, що і вони. Тому одним із дієвих форм роботи з травмою будуть групи, сформовані з осіб, які пережили подібний досвід.

Коли потерпілий розповідає про свій пережитий досвід, то людина, яка його слухає, а особливо та, що хоче допомогти починає увяляти в голові образи по розповіді. Після цього людина стає на місце іншої, для того, щоб зрозуміти, як відчував себе потерпілий. В сукупності це дає нашому мозку сигнал про небезпеку, а це в свою чергу запускає реакцію стресу і в подальшому травми, якщо це періодично повторюється [3].

Перебіг травматичної реакції в основному – однаковий, незалежно від того, що людина пережила – війну, згвалтування, аварію, втрату близької людини.

Розвиток посттравматичного стресового розладу супроводжують такі основні симптоми:

- Постійні думки про травматичну подію;
- Життя в повній бойовій готовності;
- Уникнення згадок про травму;
- Панічні атаки;
- Хронічний біль, головні болі, діарея, відчуття стиснення і печії за грудиною, судоми, біль в попереку;
- Недовіра, зловживання алкоголем, проблеми в стосунках;
- Суїцидальні думки [4].

Симптоми вторинної травми дуже схожі на симптоми вторинної.

Дослідження причин вторинної травматизації іноземними дослідниками у дружин ізраїльських ветеранів з ПТСР, голландських ветеранів і ветеранів війни у В'єтнамі, показали, що стан психічного та

фізичного здоров'я ветерана, що страждає від ПТСР, впливає на психічне та фізичне здоров'я тих, хто надає підтримку: зокрема, у дружин ветеранів спостерігається широкий спектр психічних та фізичних симптомів, відповідних до симптомів ПТСР. Результати хорватського дослідження показали, що 39% дружин ветеранів з діагнозом ПТСР страждали від вторинного травмивного стресу [5].

Розуміння впливу травмуючої події на психіку людей, які допомагають пережити ПТСР та розпізнавання сили травмування допоможе здійснити ефективну психологічну допомогу, знизити вплив травмуючих факторів та відновити стабільний устрій життя вторинно травмованої особистості.

Список використаних джерел:

1. Вісник Психологічної кризової служби України. URL: <https://www.facebook.com/Psychological.Crisis.Service.Ukraine/>
2. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога. Эксмо, 2009.
3. Sapolsky R. The vicious cycle of stress, Scientific American. 1993
4. МОЗ. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад. URL: <https://moz.gov.ua/article/health/scho-treba-znati-pro-posttravmatichnij-stresovij-rozlad>
5. Франчишквич Т., Стеванович А., Йелушич И., Роганович Б., Клариц М., Гркович Я. Вторичная травматизация жен ветеранов с посттравматическим стрессовым расстройством. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2080512/>

Корнілевська О. О.,

керівник відділу персоналу

АФ «Хлібороб» у формі ТОВ «Агрохолдинг Кернел»

*Науковий керівник: **Кобець О. В.,***

доктор психологічних наук, доцент кафедри психології

Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Сьогодні нагальним є питання щодо управління конфліктами в трудових колективах, оскільки виробничі компанії є частиною ринкової економіки й сприяють розвитку здорової конкуренції на

ринку праці, тому працедавець створює умови для підвищення професійного та особистісного зростання працівників, як фактору попередження та подолання конфліктів у професійному середовищі.

З одного боку, при зіткненні інтересів працівника й працедавця неминуче виникають конфлікти, які не тільки погіршують морально-психологічний клімат, а й можуть призвести до руйнування процесів бізнесу, яке сприятиме появі негативного наслідку для економіки певної компанії. А вже з іншого боку, сучасний підхід до вирішення конфліктів ґрунтується на гармонії в компанії й відсутність нових ідей, вимагають руйнування існуючих стереотипів та призводять до застою і гальмування розвитку інновацій, без яких неможливий ефективний розвиток компанії. Таким чином, актуальною є проблема пошуку сучасних підходів та методів управління конфліктами в трудовому колективі.

Процес по управлінню конфліктами містить наступні види діяльності:

- 1) запобігання виникнення конфлікту;
- 2) причини виникнення конфліктної ситуації;
- 3) аналіз конфлікту;
- 4) розв'язання конфлікту [2, с. 120].

Запобігання виникненню конфліктів полягає в наступних діях:

- задоволення потреб та запитів співробітників;
- підбір й розміщення працівників з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;
- дотримання справедливості в прийнятті будь-яких рішеннях, що стосуються інтересів трудового колективу;
- формування у співробітників корпоративної культури поведінки та інше [1, с. 80].

Причини виникнення конфліктів:

1. У разі коли основна стратегія діяльності компанії не влаштовує всіх членів колективу, при цьому спостерігається розходження думок відносно мети діяльності. Даний конфлікт відбувається при зміні або ж переорієнтованості діяльності компанії.

2. При несправедливій оцінці діяльності трудового колективу, зазвичай призводить до конфлікту з адміністрацією або іншим структурним підрозділом [4, с. 103].

3. Якщо наявна поведінка суперечить загальнокорпоративним нормам у колективі, подібне відбувається при порушенні одним співробітником або ж групою працівників встановлених норм поведінки, спостерігається при появі нових людей, які ще не знайомі повною мірою з правилами компанії або не сприймають їх.

4. Несумісність культурних рівнів членів колективу. Коли існують у колективі великі розбіжності культурного рівня його членів, то часто виникають взаємні непорозуміння, які можуть набути вигляду конфлікту. Тут відіграють роль не тільки освіта людей, але, головним чином, їх виховання, етична поведінка. Якщо рівень виховання у певних членів колективу невисокий, то конфлікти стають ймовірним явищем.

5. Психологічна несумісність. Коли в колективі є люди зовсім з різними, навіть протилежними типами характеру та темпераменту [5, с. 65].

Аналізуючи конфліктну ситуацію фахівець здійснює наступні дії:

- виявлення сутності суперечностей, визначення не тільки мотиву, а й причин, які замовчуються учасниками конфлікту;
- розв'язання пікових моментів конфліктної ситуації та проведення своєчасної роботи щодо можливих шляхів її усунення;
- з'ясування інтересів, цілей та позицій учасників конфлікту;
- визначення причин виникнення конфлікту;
- здійснення оцінки можливих результатів та наслідків протидії й пошуку альтернативних варіантів вирішення;
- визначення місця перетину спільних цілей та інтересів сторін, що конфліктують [3, с. 110].

Завершальним етапом в процесі врегулювання конфліктної ситуації є фактичне розв'язання конфлікту шляхом вчинення наступних дій:

- повне припинення конфронтація та досягнення взаємного порозуміння сторін;
- знаходження компромісу – це часткове задоволення претензій обох сторін та вчинення дій, що приведе до взаємного результату;
- визначення шляхів вирішення конфлікту через задоволення об'єктивних вимог та претензій сторін або шляхом розкриття необ'єктивності претензій, що пред'являються;
- покарання ініціатора конфлікту;
- фактичне припинення конфлікту шляхом вчинення конкретних дій.

Отже, при формуванні процесу управління конфліктами необхідно враховувати ряд принципів: відповідність структури управління завданням виробничо-господарської діяльності організації та її виробничих ланок; чіткий поділ праці всередині апарату управління і його спеціалізація; скорочення багатозначності управління, наближення оперативного керівництва до виробництва; єдність керівництва всіх ланок управління і виробничих ділянок; оснащення апарату управління оргтехнікою, обчислювальною технікою і засобами автоматизації, збору, зберігання і передачі інформації; створення умов для прийняття.

Список використаних джерел:

1. Смеляненко Л. М., Петюх В. М., Торгова Л. В., Гриненко А. М. Конфліктологія: навч. посіб. К.: КНЕУ, 2011. 315 с.
2. Коваленко Д. В., Шалімова І. М., Керницький О. М. Конфліктологія: навч. посіб. для вузів; Укр.інж.-пед. акад. Харків: Точка, 2012. 221 с.
3. Прибутко П. С. Конфліктологія. 2010. 130 с.
4. Руденко В. Трудовий конфлікт: примирити і задовольнити вимоги. Людина і влада. № 4. 2007. С102-105.
5. Чумиков А. Н. Керування конфліктами. К.: МАУП, 2006. 97с.

Петрасюк Л. О.,

аспірант факультету психології та соціальної роботи

*Науковий керівник: **Кременчуцька М. К.,***

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри соціальної допомоги та прикладної психології

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ОСОБИСТІСНІ ТА ГРУПОВІ ФАКТОРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Психологічне благополуччя особистості – одна з найбільш актуальних проблем сучасної психології. Складність вивчення феномену психологічного благополуччя обумовлена тим, що механізм його формування знаходиться як у соціальному середовищі, так і у внутрішньому світі людини. Проблема Психологічного благополуччя розглядається в різних аспектах, вченими визначаються його джерела та фактори.

Дослідження останнього десятиріччя визначають нерозривний зв'язок психологічного благополуччя та стану психологічного здоров'я людини [1, с. 73]. Психологічне благополуччя є багатогранною концепцією, яке розвивається під впливом емоційної регуляції, особистісних характеристик, життєвого досвіду особистості та само сприйняття. Психологічне благополуччя може збільшуватися з віком, освітою, екстраверсією і свідомістю та зменшується під впливом невротичних станів [1, с. 78].

В даний час особливо актуальним є питання становлення психологічного благополуччя особистості на робочому місці, колективі. Це питання включає в себе багато різнобічних аспектів, як

особистісних, так і групових. Під особистісними факторами розглядається особливості властивостей психіки, професійне спустошення, мотивацію та задоволеність працею. Під груповими факторами розглядаються психологічний клімат, згуртованість колективу, конфлікти та стилі керівництва.

Беззаперечним фактом є те, що соціальна робота є складною та емоційно вибагливою професією, що вимагає від соціального працівника ефективного керування власними емоціями, захищаючи та піклуючись про добробут інших людей [4, с. 183].

Надаючи спектр різноманітних послуг різним верствам населення соціальні працівники зазнають потужнішого стресу у професійній діяльності, у порівнянні з багатьма представниками інших професій. Високий показник стресу соціальних працівників обумовлений багатоваріантністю професійних завдань та їх значною інтелектуальною й емоційною насиченістю.

Зазначені фактори: стрес, вигорання і виснаження можуть створювати соціально-психологічні та фізичні ризики для соціальних працівників, організацій і служб та користувачів послуг. Наприклад, професійний стрес може привести до хвороб, пов'язаних зі стресом та емоційним спустошенням, такі як серцево-судинні захворювання, алкоголізм і навіть самогубство серед працівників [2, с. 115]. В організаціях професійний стрес може проявлятися як прогули, плинність кадрів і зниження продуктивності, результатів організації та рівня обслуговування користувачів.

Розуміння психологічного благополуччя соціального працівника з точки зору сімейних відносин та відносин з колегами, тобто аналіз особистісних та зовнішніх факторів нададуть більш глибоке розуміння добробуту особистості. Отже, в рамках сучасних досліджень було виокремлено три визначні ланки впливу на суб'єктивне благополуччя соціального працівника. Вони включають у себе професійну, трудову і особистісні сфери життя соціального працівника [2, с. 116].

Шир М. і Грэм Дж. виявили, що соціальні працівники з більш високим рівнем суб'єктивного благополуччя, пов'язують його з професійними факторами, такими як адекватні можливості професійного розвитку, визнання професійних меж, індивідуальним сприйняттям професійних досягнень, що серед інших факторів, значно сприяють їхньому загальному добробуту. Багато інших аспектів трудового життя можуть впливати на суб'єктивне благополуччя працівників; у тому числі соціальна підтримка, ступінь відповідальності за інших, безпека на робочому місці, обсяг роботи, і навіть відстань між домівкою та роботою. Наведені вище аспекти, пов'язані з робочим місцем та професійним станом, можуть мати

більший вплив на загальне задоволення життям, ніж особистісні характеристики та сімейні відносини. Ця гіпотеза особливо доречна для соціальних працівників, які безпосередньо займаються наданням допомоги іншим [2, с. 118].

Поглиблюючись у питання благополуччя соціального працівника саме на робочому місці, дослідження останніх років були спрямовані на вивчення найпотужніших стрессогенних галузей соціальної роботи, а також факторів, які створюють найбільше стресових ситуацій та їх внесок у емоційне вигорання та інші негативні наслідки. У ході досліджень було виявлено, що через специфічні умови праці соціальні працівники, які наприклад, працюють із сім'єю та дітьми, у службі благополуччя дітей чи допомозі сім'ї, особливо піддаються великому ризику психологічних проблем. Соціальна робота з сім'ями та дітьми передбачає високі вимоги до належної оцінки ситуації та прийняття правильного рішення протягом обмеженого часу. Наслідки невдач у прийнятті рішень можуть бути значно негативні для працівника, організації, що надає послуги, і для користувача послуги, що посилює тиск для пошуку правильних і зрозумілих рішень.

Шир М. і Грэм Дж. також виявили, що міжособистісні відносини на роботі і поза роботою є основними факторами, що впливають на особистісне психологічне благополуччя соціальних працівників. Це свідчить про більш високі рівні індивідуального суб'єктивного благополуччя можуть бути досягнуті завдяки, знаходженню балансу між різними життєвими областями (такими як трудове і сімейне життя), релігія і духовність, а також якість і характер соціальних відносин [2, с. 123].

Список використаних джерел:

1. Bride B. Correlates of Secondary Traumatic Stress in Child Protective Service Workers./B. Bride; J. Jones; S. MacMaster// The Journal of Evidence-Based Social Work (The Haworth Press), 2007(b). 4(3/4), 69-80.

2. Graham J. R. Contexts of practice and their impact on social work: A comparative analysis of the context of geography and culture/ J. R. Graham, M. L. Shier, K.Brownlee// Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work, 21(2). 2012. p. 115-124.

3. Shier M. L. Organizations and social worker well-being: The intraorganizational context of practice and its impact on practitioner's subjective well-being/ M. L. Shier, J. R. Graham, // Journal of Health and Human Services Administration, 36(1). -2013. p.61-68.

4. Howe D. The Emotionally Intelligent Social Worker/ David Howe/ MacMillan, 2008. p. 180-192

Сіроха Л. В.,
аспірантка кафедри психології розвитку
Науковий керівник: Яблонська Т. М.,
доктор психологічних наук, професор,
доцент кафедри психології розвитку
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ У ПРЕДСТАВНИКІВ ПРАВНИЧИХ ПРОФЕСІЙ

Професійна діяльність є невід'ємною частиною людського життя. Саме в діяльності відбувається становлення особистості, формується її відношення до світу, соціуму, до самої себе. Але в умовах сучасного динамічного суспільства професійна діяльність значно ускладнюється через підвищення вимог до працівників, складність поставлених задач, надмірних стресів та навантажень. Різні професії відрізняються своїми особливостями, які потенційно можуть спричинити кризу, насамперед, рівнем складності і стресогенності, зокрема правнича сфера характеризується складними умовами професійного життя. Тому дослідження професійного життя та професійних криз працівників правничих професій є актуальним та необхідним науковим завданням в сучасних умовах.

Аналіз попередніх досліджень. Перш за все слід відзначити, що професійне вигорання безпосередньо пов'язане із таким явищем як професійна криза. Саме поняття «криза» (від гр. crisis – рішення, поворотний пункт, вихід) породжується проблемою, яка постала перед індивідом і якої він не може уникнути та розв'язати за короткий час і звичним способом [6]. Тобто, криза – це певна ситуація, коли людина не може реалізувати внутрішні потреби (мотиви, прагнення) внаслідок певних зовнішніх обставин, навіть спираючись на свій минулий досвід життя. А.К. Маркова, досліджуючи процес професіоналізації, підкреслює, що кризи можуть відбуватися неодноразово протягом всього життя і одним із чинників, які обумовлюють кризи професійного розвитку, є вікові психофізіологічні зміни: погіршення здоров'я, зниження працездатності, ослаблення психічних процесів, професійна втома, інтелектуальна безпорадність, синдром «емоційного вигорання» тощо [5].

Професійні кризи можуть бути зумовлені як суб'єктивними, внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, зокрема: наднормативною активністю внаслідок незадоволення своїм становищем, соціальним статусом; соціально-економічними умовами життєдіяльності особистості (скорочення робочих місць, ліквідація підприємства, зміна

місця проживання); віковими психофізіологічними змінами (погіршенням здоров'я, зниженням працездатності); отриманням нової посади, процедурою атестації; змінами в життєдіяльності (зміною місця проживання, перервою в роботі) [4].

Професійні кризи мають негативні прояви і наслідки, зокрема синдром професійного вигорання фахівця – стан фізичного й емоційного виснаження, що включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до праці, втрату співчуття до іншої людини; реакції виснаження, які виникають внаслідок стресу, спричиненого міжособистісним спілкуванням [3].

Особливостями професійної діяльності у правничій сфері є висока соціальна відповідальність, нормативність, емоційна напруженість, що часто спричиняє виникнення професійних криз. Зрозуміло, що складні умови професійної діяльності впливають на психологічний стан працівників, що може викликати виникнення постійного емоційного напруження та стресу, прояви агресивної та асоціальної поведінки, що є найбільш небезпечним.

З метою діагностування психологічного стану працівників правничих професій нами було здійснено емпіричне дослідження їх професійного вигорання.

Результати емпіричного дослідження. У дослідженні використувалися тест В.В. Бойка для визначення рівня емоційного вигорання [1]. Вибірку склали 68 працівників правничих професій, серед яких – адвокати, практикуючі юристи, експерти-криміналісти, працівники судових органів, серед яких 28 чоловіків і 40 жінок, віком від 29 до 40 років, всі є досвідченими фахівцями з досвідом роботи не менше 5 років.

З таблиці видно, що в опитаних найбільшою мірою виявляється симптом «неадекватного емоційного вибіркового реагування» ($p < 0,001$). Як зазначає В.В. Бойко, цей симптом є безсумнівною ознакою професійного вигорання, коли професіонал перестає відчувати різницю між двома принципово різними явищами – економічним проявом емоцій (що є корисною набутою навичкою, яка допомагає професіоналу) та неадекватним вибірконим реагуванням, що є негативним, оскільки самій людині здається, що вона вчиняє вірно, але інший суб'єкт спілкування фіксує емоційну черствість, нечемність і байдужість [2]. Крім того, статистично достовірні відмінності виявлені в симптомах «емоційно-моральна дезорієнтація» ($p = 0,002$), «редукція професійних обов'язків» ($p < 0,001$), «емоційний дефіцит» ($p = 0,009$) і «емоційна відстороненість» ($p = 0,03$).

**Вираженість складових емоційного вигорання працівників
правоохоронних органів залежно від статі**

Симптом	Чоловіки		Жінки		Значущість відмінностей
	М	Середнє відхилення	М	Середнє відхилення	
Переживання психотравмуючих обставин	5,2	3,783	9,6	5,971	,646
Невдоволеність собою	4,3	4,008	6,8	5,549	,838
Загнаність у клітку	6,5	6,778	5,2	7,436	,629
Тривога і депресія	5,3	5,978	7,0	9,052	,646
Неадекватне емоційне вибіркове реагування	20,5	4,371	16,4 %	7,427	,000
Емоційно-моральна дезорієнтація	12,3	5,073	10,9	5,703	,002
Розширення сфери економії емоцій	4,8	4,776	7,4 %	9,223	1,000
Редукція професійних обов'язків	14,2	7,247	13,2 %	8,660	,000
Емоційний дефіцит	10,7 %	7,273	10,8 %	6,954	,009
Емоційна відстороненість	9,7 %	6,713	11,3 %	6,288	,030
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	5,8 %	6,479	7,3 %	7,780	,432
Психосоматичні й психовегетативні порушення	4,6 %	2,931	8,1 %	8,402	,629

Примітка: статистична значущість $p < 0,05$.

Висновок. Зазначене пілотажне дослідження засвідчує, що одним з проявів професійної кризи серед працівників правничих професій є професійне вигорання, яке призводить до емоційної виснаженості, демотивації, зниження продуктивності роботи. Відповідно, однією із актуальних наукових і практичних проблем, яка потребує свого негайного вирішення, є розроблення механізмів своєчасного діагностування, прогнозування та попередження професійного вигорання у працівників правничих професій з метою збереження їх психічного здоров'я та допомоги у професійному розвитку. Важливо розробити ряд заходів, спрямованих на зниження стресових показників,

а відповідно і забезпечення стабільного емоційного стану особистості. Важливою складовою відповідного компенсаційного механізму стане розробка спеціалізованих професійних тренінгів спрямованих на зменшення проявів та наслідків професійної кризи у відповідній категорії працівників.

Список використаних джерел:

1. Бойко В.В. Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общенні . 2-е изд. СПб.: Сударыня, 2001, 434 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций: взгляд на себя и других. М.: Информационно-издательский дом «Филин», 1996. 472 с.
3. Бурлачук, Л.Ф., Е.Ю. Коржова. Психология жизненных ситуаций. М. : РПА, 1998. 263 с.
4. Зеер Е.В. Психология профессии: учебное пособие. 3-е изд., перераб и доп. М.: Академический Проект Фонд «Мир», 2005. 336 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
6. В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. Основи практичної психології: підручник .К.: Либідь, 1999. 536 с.

НАПРЯМ 8. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Бєлавін С. П.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та педагогіки

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ НЕНАВИСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

Кризові явища, що одночасно відбуваються по всьому світі, свідчать про глобальність та системність світових процесів. Криза цивілізаційного вибору, культурна криза, зростання рівня соціальної та економічної нерівності, зростання соціальної напруги, агресії та насильства зумовлюють соціальний запит на розкриття філософської, психологічної, лінгвістичної, семантичної сутності такого феномену як ненависть. У науковому пошуку він має велику передісторію, але досі не має добре розробленої феноменології наукового дискурсу. Проблематика, що пов'язана з цією категорією, тривалий час розроблялась більшою мірою у межах досліджень деструктивних відносин і настанов: гніву, ворожості, агресії, соціальної дискримінації, упереджень тощо. Доволі слабка розробленість феноменології та проблематики ненависті вочевидь пов'язана із певним табуванням обговорення даної теми у суспільстві, а також низкою моральних, етичних та організаційних проблем пов'язаних із дослідженням.

Наразі немає загальноприйнятого визначення ненависті. Деякі вчені припускають її біологічно зумовлену природу, інші – що ненависть це риса особистості, яка є стабільною протягом тривалого періоду часу. Одні визначають ненависть як інтенсивну та ірраціональну емоцію, інші вважають, що ненависть не завжди ірраціональна, а може бути адаптивною і раціональною відповіддю, яка допомагає вижити. Тобто сучасна наукова думка визначає амбівалентну сутність окресленого почуття.

Кімберлі Дозієр припустила, що ненависть еволюціонує від стародавнього інстинкту виживання. Вона включає у себе інтенсивну відразу, гнів і стереотипи. У цьому сенсі ненависть в агресивній формі – це неприязнь, що відображає крайню форму страху. Проте при

переживанні ненависті реакцією індивіда є прагнення боротися, а не бігти. Таким чином, ненависть – це розлад, який порушує соціальне функціонування у сучасному світі [6].

О. Кернберг вважає, що ненависть не обов'язково є патологічним виявом. Коли вона з'являється як відповідь на реальні й об'єктивні небезпеки, то це нормальна форма гніву, спрямована на ліквідацію загрозового об'єкта. Таким чином, ненависть являє собою складний агресивний афект, що є хронічним і стабільним [3].

Пол Екман описав ненависть як емоційно забарвлені стосунки подібні до любові. Любов і ненависть є більш стійкими, ніж інші почуття, проте вони мають складну будову, що включає у себе багато емоцій [4].

За словами Р. Стернберга, ненависть потенційно складається з трьох компонентів: заперечення близькості, пристрасі та зобов'язання. Заперечення близькості полягає у тому, що ненависть до когось\чогось викликає огиду. Пристрасть виражає себе як сильний гнів чи страх у відповідь на загрозу. Зобов'язання характеризується погіршенням сприйняття і девальвацією ненависної групи чи предмету на основі презирства [7].

Необхідно підкреслити, що для розвитку ненависті насильство і/або загроза, які виходять від ненависного, повинні бути тривалими або повторюваними. Одноразовий напад викликає лише гнів або іншу короткочасну емоцію. Тільки повторні атаки або конфлікти можуть виявитися вирішальними в розвитку ненависті до певної людини або до групи (Baumeister R.F., Butz D.A. 2005).

Д. Бар-Тал вважає, що жертви насильства частіше відчувають ненависть, ніж насильники, проте в тривалих конфліктах обидві сторони вважають себе жертвами насильства [5].

Г. Бреслав модифікував модель Р. Стернберга, збивши її до двофакторної: пасивна ненависть (страх, уникання, дистанціювання) та активна ненависть (засудження, гнів, бажання покарати) (Breslavs G. 2008).

У нейробіології зроблено спробу визначити нейрологічні маркери ненависті. С. Зеки та Д. П. Ромайя провели експеримент, демонструючи досліджуванним фото ненависних їм людей, та скануючи їх мозок за допомогою функціонального магнітно-резонансного томографа. За результатами виявлено унікальний нейрологічний паттерн активності. Як показали результати, ненависть активізувала ділянки мозку, пов'язані з агресією і ділянки, що відповідають за підготовку тіла до руху, які переводять агресію в дію (Semir Zeki, John Paul Romaya. 2019).

Виявилося, що ненависть також активізує дві інші області головного мозку, шкаралупу і острівкову частку, пов'язані з пристрасною, романтичною любов'ю.

На думку Є. І. Головахи у соціумі останнім часом зростають прояви соціальної нетерпимості, яку він вважає соціопатією. Вона проявляється скрізь, де відбувається погіршення умов життя людей. Натомість замість пошуку засобів подолання такого стану речей ведеться пошук винних та соціальних ворогів. У перехідні періоди розвитку націй, що супроводжуються кризами ідентичності і зміною ціннісних координат, актуалізується значення образу «чужого» як загрози. Це відбувається мимовільно в суспільстві як результат ослаблення або руйнування колишніх механізмів нормативного регулювання – ідеологічних і політичних (державних). При відсутності нових орієнтирів політичними силами починає активно культивуватися образ «чужого» як загрози. До соціальних патологій, зокрема соціопатії, на думку Є. І. Головахи, призводить невизначена й нестала система норм і цінностей, масові порушення соціальної адаптації. Слушно зауважити, що дослідник зазначає, що нетерпимість є культурою конфронтації, а консенсус – культурою компромісів, толерантності, вміння «ступатися принципами» заради інтересів суспільства [2].

Г. Бреслав вважає, що ядро ксенофобії становить ненависть до іногородців. Також він відзначає наявність значущого позитивного зв'язку між показниками ненависті та етнічної нетерпимості, природним наслідком чого є соціальна дискримінація. Дослідник також визначає ксенофобію як своєрідну людську захисну реакцію, яка має біологічне підґрунтя: це реакція на те, що вважається небезпечним. Він також уточнює: тварини в дикій природі майже ніколи не проявляють агресії по відношенню до того, що, на їх погляд, може становити небезпеку. Людині ж, на відміну від тварин, важливо проявляти агресію по відношенню до того, що або кого він вважає чужорідним – фізичну або хоч би вербальну, до того ж агресія ксенофобів обов'язково чимось мотивована. «Агресія служить для того, щоб замаскувати страх перед невідомим. Тому чим сильніше розвинена у суспільстві (або в якійсь групі) ксенофобія, тим сильніше страх цих людей перед невідомим» [1].

Тому можна стверджувати, що ксенофобія, як різновид ефекту «ми і вони», виступає своєрідною людською захисною реакцією на те, що вважається небезпечним.

Однією з умов виникнення ненависті є розмежування власної групи з іншими групами, тобто виникнення так званого ефекту «ми-вони». Розмежування може відбуватися за майже будь-яким критерієм: на

підставі, етнічного походження, національності, політичних поглядів чи соціального статусу. Г. Бреслав, констатує варіативність проявів ненависті також визначає дифузний характер предмету ненависті, зазначаючи, що ненависть є похідною від соціальної ідентичності. Різниця між власною групою й іншими групами часто призводить до того, що члени інших груп розглядаються у негативному контексті. Вони можуть, навіть, розглядатися як загроза для своєї групи чи можуть бути девальвовані на основі їхньої «відмінності» [1].

Отже, підсумовуючи розмаїття визначень, беручи до уваги сучасні погляди, спробуємо визначити, що ненависть – стійке негативне почуття суб'єкта, спрямоване на іншу людину, групу людей, неживий предмет чи явище, що становить реальну чи уявну загрозу потребам, переконанням чи цінностям суб'єкта. Це почуття характеризується постійним бажанням суб'єкта завдати якомога більше болю чи страждань (аж до знищення) об'єкту ненависті, реальному чи уявному.

Зазначимо, що незважаючи на вкрай актуальну проблематику, дослідження ненависті до останнього часу мають спорадичний та безсистемний характер, та зауважимо необхідність подальших системних мультидисциплінарних досліджень.

Список використаних джерел:

1. Бреслав Г. Ненависть как предмет психологического исследования. Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 136-148.
2. Головаха Е. И. Социальные патологии посткоммунистического общества. Политическая мысль. 1994. № 4. С. 36–45.
3. Кернберг О. Отношения любви: норма и патология / Пер. с англ. М.Н. Георгиевой. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 256 с. (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 76).
4. Экман П. Психология эмоций / пер. с англ. В. Кузина. СПб.: Питер, 2010. 336 с.
5. Bar-Tal D. Collective memory of physical violence: Its contributions to the culture of violence. G. Salomon, B. Nevo (eds). Peace education: The concept, principles and practice around the world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, P. 27–36.
6. Kimberly Dozier Breathing the Fire: Fighting to Survive, and Get Back to the Fight. USA: Fox Chapel Publishing, 2011. 290 p.
7. Sternberg R.J. (ed.). The psychology of hate. Washington, DC: APA, 2005.

Бславіна Т. І.,

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри психології та педагогіки*

*Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ КОНФОРМУЮЧОГО ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО ДЕПРИВОВАНИХ ГРУП У ПРАВОВИКОНАВЧИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ

Однією з фундаментальних методологічних проблем сьогодення є необхідність оптимізації процесів соціалізації нової генерації в досить бурхливих, неоднозначних соціальних реаліях. Виходячи з цих обставин перед суспільством, серед усіх інших, окремо виступає завдання успішної адаптивної соціалізації та наступної ресоціалізації неповнолітніх осіб, що перебувають у конфлікті із законом, зокрема, ті, що перебувають у місцях позбавлення волі у пенітенціарних закладах.

Отже, як бачимо, з особливою гостротою постає питання співвіднесення дихотомії біполярних моделей реалізації раціонального контролю суспільства за процесами соціалізації. Мова йде, з одного боку, про модель стихійного соціалізуючого особистіть впливу соціального середовища, а з іншого боку – модель становлення особистості, як результат послідовної раціональної діяльності інституціоналізованих форм соціуму [1; 2; 5].

Це стосується, перш за все, питання про допустимі межі раціонального контролю суспільства за процесами соціалізації. Тобто суспільству необхідно вирішити, у якій мірі можна вважати раціональними, оптимальними, науково обґрунтованими методи педагогування жорстко організованого зусилля, яке спрямоване на вплив та соціальний контроль в умовах тотальної регламентації стосунків, спілкування, інтеракції з одночасним ігноруванням іманентного конформуючого суєстивного впливу на особистість соціокультурного середовища [2].

У загально-теоретичному аналізі дослідження зазначеної теми підкреслюється, що невдачі соціального досвіду попереднього історичного періоду, певною мірою були зумовлені тотальною інституціоналізацією, регламентацією усіх соціальних процесів взагалі та процесів соціалізації, зокрема, а також яскраво вираженою логократією розвивального та виховного процесу, крім того, відсутністю визначених меж державного регулювання процесу становлення особистості, її адекватної успішної соціальної адаптації.

Ревізія звичних інерційних уявлень, усталених стереотипів дозволили по-перше, виявити певну ідеологізовану обмеженість існуючих теоретичних поглядів, по-друге, визнати одночасне співіснування різних моделей соціалізації як соціально-схвалюваних, так і суспільно-небажаних, а також їх сукупності.

Теоретичний аналіз ступеню розробленості загальної теорії адаптації, її специфіці у системі міжособових стосунків у інституційно закритих закладах різного рівню. Окремо проаналізований актуальний стан теоретичних поглядів на соціальну депривацію (Й. Лангмейер, З. Матейчек, 1984) дозволяє визначити самостійний погляд на проблему та певні аспекти формування дезадаптаційного синдрому особистості, а також деякі «патології депривації», їх наслідки, можливості та особливості наступної реадаптації, ресоціалізації, реабілітації, реінтеграції у соціум [3].

Одним з перших описів соціальної депривації був щоденник спостережень за перебігом реабілітації дітей – бранців концтабору А. Фрейд та С. Дан, де загальне «Ми» переважає над «Я» персоналізованим, а все поза межами групи сприймається як «вороже та небезпечне» (A. Freud, S. Dann, 1951) [6].

Дослідження, аналіз, інтерпретування результатів надають можливість визначити та запропонувати шляхи і засоби превенції або додання дезадаптаційного синдрому.

Особлива увага має бути надана власне фактору «закритості», ізолювання групи за різними підставами, як самостійному об'єкту дослідження, а також інтрагруповій структурі, системі взаємин різного рівня у закритих закладах, інституційних утворень та спільнот різного ступеня закритості, які значною мірою зазнали конформуючого впливу міжособистісних взаємин в умовах соціальної депривації. По-перше, такий підхід визначає дещо поглиблення вже відомих проблем розвитку особистості і групи в умовах соціальної депривації, по-друге, передбачає комплексний, різнобічний розгляд питань, пов'язаних з проблемою, що вивчається; по-третє, глибоко прогнозує зумовленість наукових і прикладних аспектів досліджуваних проблем, органічний взаємозв'язок теорії і практики [1; 2; 4; 5].

Крім того, визначається специфіка взаємин в інтрагруповій структурі закритих, режимних за різними підставами закладів, або інституційних утворень, а також стосунки у системі взаємин «власі-підкорення» як наслідки наявності фактору «закритості» незалежно від особливостей і типу закладу, спільноти, організаційного утворення [2].

Пошук розв'язання зазначених завдань слід спрямовувати на формування і розвиток адаптаційного ресурсу особистості, якій має варіанти вирішення, за наявності обґрунтованих теоретичних

узагальнень, науково-методичних підстав та практичних рішень, комплексу психолого-педагогічних, соціально-психологічних програм та дії потрібні для вирішення визначених проблем.

Теоретико-методологічна і практична спрямованість наукових досліджень зумовлюють необхідність забезпечення соціально-психологічних орієнтирів розвитку науково обґрунтованого діагностико-корекційного інструментарію. Теоретичні обґрунтування, висновки і пропозиції становлять значний інтерес як для науки, так і для психологічної, соціально-психологічної, психолого-педагогічної практики. Завдяки такому підходу, зазначене дослідження дозволяє розглядати багатогранні багатовимірні проблеми особливостей соціальної ситуації розвитку особистості в умовах інституціонально закритих закладів різного типу у широкому контексті нагальних соціально-психологічних, соціально-політичних, соціально-економічних, юридичних аспектів визначених проблем та їх впливу на перебіг і керованість цих процесів в Україні.

Список використаних джерел:

1. Бадира В. А. Проблеми забезпечення прав засуджених у кримінально-виконавчій системі України. Х. : Правозахисна група, 2014. 368 с.

2. Белавіна Т.І. Чинники та форми стану самотності в тотально регламентованих спільнотах. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету [Текст]. Т.1. Вип.82./ Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол .ред. Носко М.О. Чернігів: ЧДПУ, 2010. 320 с.; С. 34-38.

3. Лангмейер, Й; Матейчек, З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага.: Авиценум. 1984. 335 с.

4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.

5. Фуко М. Наглядати й карати : Народження в'язниці; пер. з фр. П. Тарашук. К. : Основи, 1998. 392 с.

6. Freud, A. and Dann, S. An experiment in group upbringing *Psychoanalytic Study of the Child* 6, 1951; pp. 127-168. Reprinted in A. Freud. *Indications for child analysis, and other papers, 1945-1956*; Chapter 8, pp. 163-229 London. 1969: Hogarth Press.

Братусь О. О.,

*студентка магістратури спеціальності 053 «Психологія»
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

*Науковий керівник: **Бславіна Т. І.,***

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри психології та педагогіки*

*Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ВПЛИВ ВИБОРУ РОЛІ В БУЛІНГОВИХ СИТУАЦІЯХ НА ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У СТУДЕНТІВ. АБО ВАЖЛИВІСТЬ ВИБОРУ РОЛІ ПОВЕДІНКИ В БУЛІНГОВИХ СИТУАЦІЯХ У СТУДЕНТІВ

Булінг є однією із форм насильства. Цькування, тритерування, гоніння, переслідування, терор – це все синоніми одних і тих самих вчинків, які можемо назвати ситуаціями булінгу. Булінг – це навмисна, систематично повторювана агресивна поведінка, що ґрунтується на нерівності соціальної влади або фізичної сили [4].

У цькуванні приймають участь три типи ролей: агресор, жертва та спостерігачі, які можуть в подальшому виконувати роль спасителя.

Сам процес тритерування відбувається за збігом декількох факторів, а саме беззахистність жертви, неготовність жертви відстоювати свою позицію до останнього, очевидна перевага сил, низька самооцінка жертви та висока самооцінка агресора, високий рівень агресивності, психологічні та соціальні проблеми. Зазвичай агресори це слабкі люди, які теж в свою чергу можуть бути жертвами булінгу від сильніших за певними ознаками осіб, так звані агресивні жертви, які знаходять ще слабкішого за себе і створюють обмін вчинками які трапилися з ними. Немаленьку роль в цьому процесі грають і спостерігачі. Так званий «театр одного актера» тобто булера може дуже швидко припинитись і втратити свою актуальність як тільки він зрозуміє, що ніхто за цим не спостерігає і в наслідок цього не отримуватиме певного емоційного підкріплення ситуацій. У свою чергу спостерігачів можна поділити на тих, хто: допомагають булеру, не здійснюють прямих агресивних дій, але підбурюють основного агресора до активних дій; посилювачів, ті спостерігачі, які емоційно підкріплюють дії булера (сміються над його жартами і тд.); аутсайдери, випадкові спостерігачі, які мимо власної волі, за збігом обставин стали свідками; відповідачі, або ж рятівники, ті хто стає на захист жертви.

Відповідно до цього розглянемо результати дослідження студентів спеціальності «Соціальна робота», з метою визначення їх вибору

можливої ролі в булінгових ситуаціях. Серед вибірки у відсотковому співвідношенні бачимо таку картину:

Таблиця 1

Відсоткове співвідношення вибору ролі в булінгових ситуаціях

Роль	Результати у %
«Рятівник»	19%
«Агресор»	0%
«Жертва»	81%

Ніхто серед досліджуваних не обирає стратегію агресора, але більшість обирають стратегію жертви. Чому?! В даному випадку явного неформального лідера, який би міг зайняти нішу агресора в досліджуваному студентському колективі немає, а також відсутні і деякі фактори, які б сприяли розвитку булінгових ситуацій. Але ми спостерігаємо тенденцію до вибору типу поведінки жертви. Це пояснюється тим, що здебільшого конфліктні, агресивні ситуації створюються в даному колективі або обставинами, які не залежать від самих студентів, або сторонніми особами, які не входять до колективу. В таких випадках роль жертви є вигідною, з метою отримати психологічні погладжування, підтримку чи допомогу, або навпаки не отримати негативу чи покарання для самого себе. Це так звані пасивні жертви, які обрали цю роль за вигодою, але при виникненні реальної агресивної ситуації булінгу можуть стати активними жертвами, які будуть ігноруватись в колективі. Позицію рятівника займають менше 20% групи, в основному ними виявились лідери малих груп, які впевнені в собі і можуть вирішити ситуації без конфлікту, а також які здатні і мають ресурси для того щоб підтримати можливу жертву.

Від ролі, яку виконує той чи інший студент в групі також залежить, який механізм психологічного захисту вони будуть використовувати у разі потреби. В наборі у кожної особистості є всі відомі науці механізми, одні з яких являються для особистості основними, а інші майже не застосовуються.

Даний психічний феномен був відкритий і описаний Зигмундом Фрейдом, а в подальшому його донькою Анною Фрейд. Психологічний захист – неусвідомлений процес усунення або послаблення психікою людини негативних, травмуючих або неприйнятих емоційних переживань. Психологічний захист може бути як конструктивним, тобто не вирішує проблему, але і не ускладнює її; або ж деструктивним – ускладнює проблему, погіршує наявну ситуацію для особистості. Автори виділяють 8 основних механізмів психологічного захисту:

- Компенсація – досягнення альтернативних успіхів у іншій сфері для збереження позитивної оцінки себе;
- Сублимація – переведення неприйнятих емоцій у інше русло;
- Витіснення – штучне забування людиною травмуючих спогадів через їх перехід у несвідоме.
- Проекція – приписування своїх негативних якостей іншим людям для самозаспокоєння;
- Заміщення – перенесення агресивних імпульсів на менш загрозливого об'єкта;
- Регресія – повернення до дитячих форм поведінки, «впадання в дитинство»;
- Раціоналізація – наведення для себе псевдорозумної аргументації у випадку поразки;
- Втеча – уникання неприємних ситуацій, що асоціюються з попередніми невдачами [3].

Результатами дослідження яке проводилось зі студентами спеціальності «Соціальна робота» показало, що більшість з них обирають раціоналізацію та сублимацію. Результати у відсотковому співвідношенні наведені нижче у таблиці.

Таблиця 2

Частота застосувань захисних механізмів

Механізм	Результати у %
Витіснення	6%
Заміщення	5%
Проекція	9%
Втеча	8%
Регресія	4%
Сублимація	24%
Компенсація	19%
Раціоналізація	25%

Частіше за все деструктивні форми психологічних механізмів обирають саме агресори, або агресивні жертви, також до деструктивних механізмів часто вдаються потенційні жертви. Ті, хто обрав роль спостерігача, рятівника зазвичай застосовує конструктивний механізм.

Булінгова поведінка напряму пов'язана з агресією. Агресія може бути обґрунтованою і використовуватись з метою захисту або руйнівною і використовуватись з метою нападу. Вона може проявлятись в різноманітних формах і проявах і мати прихований, відкритий, індивідуальний або груповий характер [1].

На агресивну поведінку впливає комплекс факторів:

1. Персональні фактори – низький рівень виховання, неадекватно занижена самооцінка, висока імпульсивність, зловживання речовинами, які змінюють психічний стан людини (алкоголь, наркотики, тютюн), ігromанія, готовність до необгрунтованого ризику, обмежене почуття самозбереження.

2. Поведінкові фактори – вандалізм, девіантна, адиктивна, деліквентна, психопатологічна поведінка.

3. Соціальні фактори – культ насильства в культурі, вплив ЗМІ, сімейне чи сексуальне насильство, референтна група поведінки якої відхиляється від норми.

Таким чином наслідками для жертв булінгу можуть стати:

1. Хвороби. Дуже часто результатами булінгу стають фізичні нездужання. Можливі розлади сну і переростання травми в психосоматику. У хлопчиків можуть розвинути проблеми з серцем, а у дівчат на ґрунті глузувань й образ виникає анорексія чи булімія.

2. Розлади психіки. Навіть одноразова булінгова ситуація залишає емоційний відбиток на особистості, що в подальшому потребує роботи з психологом. Після такої ситуації людина стає агресивною без наявної причини, тривожною, можливі відхилення поведінки від норми, виникає надмірна депресивність.

3. Складності у комунікації з іншими. Дорослі, які пережили в дитинстві чи підлітковому віці ситуації тритерування, булінгу чи мобінгу є більш закритими від зовнішнього світу.

Список використаних джерел:

1. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия. Ростов на Дону, 2006. С. 157.

2. Киреева Л. Интегрированный проект «Агрессия». М, 2009.

3. Ренке С. О. Захисні механізми особистості як фактор збереження цілісності „Я» структури. Проблеми сучасної психології. 2010, Вип. 10. С. 18-27.

4. Olweus D. Bullying at school: what we know what we can do. Malden, MA Blackwell Publishing, 1993.

Губеладзе І. Г.,
кандидат психологічних наук, докторант
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
голова Ради молодих вчених НАПН України

ПОЧУТТЯ ВЛАСНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АТРИБУТ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні умови соціально-економічного розвитку вимагають від особистості відповідальної і визначеної позиції у сфері власності. Однак нівелювання і знецінення потреби у власності протягом тривалого періоду, призвело до ослаблення почуття власності і не сформованості економічного мислення сучасних українців. Ще наприкінці 90-х – початку 2000-х рр. вітчизняні дослідники констатували важливість і цінність для особи можливість володіння статусними речами, які демонструють їхню позицію в суспільстві, натомість користь речей втрачала своє значення. Говорячи про розвиток суспільства практично неможливо обійти питання власності і, насамперед, її психологічного змісту через вагому роль власності, яку вона відіграє в житті як особи, так і спільноти, будь-якої соціальної групи чи суспільства в цілому через впливи, які переживання почуття власності має в соціальних стосунках і взаємодії.

Власність розглядається як соціально-психологічний феномен, що ґрунтується на базовій інстинктивній потребі у власності, задоволення якої тісно пов'язане з формуванням особистості і функціонуванням групової свідомості; психологічний атрибут особистості, який виділяє її з-поміж інших; основа для категоризації і диференціації, що можливо тільки у соціальній взаємодії [1, 2, 3, 5].

Луценко М. визначає почуття власності як конкретно-суб'єктивну форму існування потреби у власності й містить в своїй основі переживання належності людині певних атрибутів власності (речей або об'єктів) – переживання власності. Останнє ґрунтується на властивості людини поширювати своє Я на все те, що хоча б певною мірою їй належить, на що вона має право, про що може сказати «моє».

Почуття власності передбачає необхідність віддавати, причому не лише матеріальні ресурси, але й свій час, турботу, емоції. Піклуючись про об'єкти своєї власності (про будинок, власну справу, про домашніх тварин або кімнатну рослину) й певним чином розвиваючи їх, особа приймає на себе відповідальність за їх стан, захист і подальшу долю. Почуття відповідальності, в свою чергу, спонукає особистість до визначення пріоритетів своєї діяльності, до кращої самоорганізації й раціонального розподілу своїх сил і часу. Воно сприяє формуванню

більш розвиненої ціннісної системи, яка, окрім задоволення власних потреб і бажань, орієнтована також і на допомогу іншим, турботу про них. Водночас, почуття відповідальності надає відчуття власної значущості й необхідності іншим людям, яке підвищує самооцінку й віру в себе та спонукає до подальшого розвитку, до нових досягнень. Сам процес проживання життя стає при цьому більш усвідомленим і цілеспрямованим.

Р. Пайпс відстоює тезу, що потяг до привласнення притаманний усім і означає набагато більше, ніж просто бажання володіти фізично відчутними об'єктами, оскільки є міцно пов'язаним з особистістю людини, й розвиває у неї відчуття власної гідності та віру у власні сили. Почуття власності тісно пов'язане з почуттями приватності й інтимності. Саме почуття власності надає можливість відмежування від інших, уособлення, усвідомлення належності чогось лише одній людині, що підтверджується дослідженнями ізраїльських кібуців Б. Бетелхайма [1]. Важливою психологічною ознакою власності є її здатність забезпечити приватність, без якої неможливе існування особистості (Н. Хазратова). Близьким до поняття приватного, власного, на думку В. Татенко, є категорія «інтимного».

Беттелхайм Б., Спіро М. та Фербі Л. роблять висновок, що почуття власності особи є нерозривно пов'язаним з її особистими почуттями. Спільне користування загальними речами, відсутність особистих предметів власності сприяє формуванню почуття загальної єдності, неподільності, але при цьому втрачається той емоційний зв'язок, що зумовлює виникнення інтимності почуттів, переживання їх особливості й своєрідності, неповторності, спрямованості лише на щось одне.

За своєю суттю, власність полягає у володінні, управлінні та необхідності контролювати щось. Таким чином почуття власності виникає на основі: контролю («те, над чим я здійснюю контроль, стає частиною моєї самосвідомості»), інтимного знання (чим більше ми знаємо щось, тим більше імовірно, ми відчуваємо, що це належить нам), самоінвестування (витрачаючи енергію і час у чомусь, ми починаємо відчувати більшу власність). Належність людині чогось (наприклад, певної речі) переживається як суб'єктивно значущий зв'язок з цією річчю, можливість контролювати її та здійснювати на неї вплив. Ця річ несе на собі відбиток нашого Я, і її втрата або ушкодження рівнозначні завдання шкоди нашому Я. Особа сприймаючи предмети своєї власності як продовження свого «Я», прагне до постійного їх збільшення і накопичення.

Як зазначають Хазратова Н. та Луценко М., почуття власності є доволі складним утворенням, яке поєднує такі компоненти: переживання власне належності собі тієї чи іншої речі, її зв'язку

з емпіричним Я людини, що дає відчуття її емоційної та сенсорної значущості, незамінності; переживання легітимності володіння об'єктом – власне, своїх прав на нього, визнаних іншими; переживання тривоги, страху, що пов'язані з потенційною можливістю втрати цього об'єкта. На нашу думку важливим також є переживання з приводу бажання володіти якоюсь річчю [2].

Як стверджує В. Хашенко, власність відіграє важливу роль в повсякденному житті, у способах сприйняття і оцінки людиною самої себе та інших людей, формуючи складну систему соціальних символів, що несуть інформацію про їхніх власників. Наприклад, власність символізує не тільки особистісні якості індивіда, але і групи, до якої він належить, її загальний соціально-економічний стан. Люди не лише виражають свої особистісні і соціальні якості через власність, але також роблять висновки про ідентичність інших людей на основі їхньої власності

Нормами і цінністю індустріального суспільства, за Е. Фроммом, було прагнення набувати і примножувати власність, а ті, хто мають її, стають предметом захоплення і заздрощів як істоти вищого порядку. При цьому є протилежна тенденція – «бути», яка інтерпретується автором як бажання віддавати, жертвувати собою. У сучасному постіндустріальному суспільстві все більше актуальності набуває не володіння, а користування речами. Важливішим виявляється не власність як така, а функції, які вона може виконувати, таким чином супроводжуючи, забезпечуючи насичене і змістовне буття особи. Відбувається зсув з орієнтації на минуле чи майбутнє, що характерно, на думку В. Васютинського, для колективістських суспільств, на схильність до проживання теперішнього, яка властива індивідуалістичному суспільству.

У зарубіжній психології відносно недавно було розроблено концепцію психологічної власності (J.Pierce), а його послідовники розвивають цей напрям досліджень в межах організаційної психології [4, 5]. Дж. П'єрс розглядає психологічну власність як когнітивно-афективний конструкт, що будується на основі почуття, переживання, які відчуває особа до певних об'єктів власності, які у свою чергу можуть бути як матеріальними («моя квартира», «моя книжка»), так і нематеріальними («моя подруга», «моє робоче місце») і навіть абстрактними («мій досвід», «мої знання»).

Власність водночас є і основою суспільних відносин, визначаючи особливості всієї системи відносин суспільства, і об'єктом відносин людини, її переживань, цінностей, основою формування її економічної суб'єктивності. Однак почуття власності не може залишатися виключно в галузі економічної психології. Науковцями доведено, що

власність фактично є продовженням особи, а почуття власності стає частиною самосвідомості особи. А це у свою чергу визначає соціально-психологічний контекст взаємодії суб'єктів, що реалізується у соціальних практиках.

За радянських часів з почуттям власності, особливо приватної, індивідуальної, «моєї», велась нищівна боротьба. Натомість активно формувалось почуття колективної власності. У наслідок цього в сучасних українців існує дефіцит почуття власності чи принаймні його слабкість. Зміна соціальних практик зумовлює зміну вимог до відносин власності. Особа, потрапляючи в нові умови, відчуває потребу адаптуватися і, насамперед, до відносин власності, що призводить до трансформації ставлення особи до власності. Реалізація почуття власності постає одночасно і як чинник, і як процес зміни почуття власності.

Список використаних джерел:

1. Пайпс, Р. (2008). Собственность и свобода. М. : Московская школа политических исследований. 415 с.
2. Хазратова, Н., Луценко, М. (2011). Потреба у власності як соціально-психологічний феномен. Психологія особистості. Вип. 3. Івано-Франківськ. 113-121.
3. Beaglehole, E. (2015). Property: A Study in Social Psychology. London. Psychology Press. 330 pp.
4. Pierce, J.L., Kostova, T. & Dirks, K.T. (2002). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. Review of General Psychology. 7(1). DOI: 10.1037//1089-2680.7.1.84
5. Noguti V. &Bokeyar A.L. (2014) Who am I? The relationship between self-concept uncertainty and materialism. International Journal of Psychology. Vol.49. No.5, 323-333. DOI: 10.1002/ijop.12031

Журавель А. П.,
викладач кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ У ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВАХ

Із здобуттям незалежності Україна почала розбудову демократичної правової держави, формування громадянського суспільства, в центрі якого – людина, захист її законних прав, інтересів і задоволення потреб.

Нині пенітенціарна система України перебуває на шляху кардинальних перетворень. Головні напрями роботи персоналу кримінально-виконавчої системи переорієнтовуються на гуманне ставлення до засуджених осіб, забезпечення їх основних прав і свобод, соціальну реабілітацію та сприяння соціальній адаптації після звільнення. Реальне забезпечення цих прав і свобод багато в чому залежить від персоналу установ виконання покарань, виконання ним своїх службових функцій не лише згідно з чинним законодавством України, а й загальноприйнятими міжнародними документами про права людини.

Відповідні перетворення у політичному й економічному житті держави, насамперед, позначаються на неповнолітніх, на захисті їх прав і законних інтересів.

Понині значна кількість дітей в Україні живуть в особливо важких умовах. Неповнолітні потребують значної уваги, захисту і допомоги як з боку держави, сім'ї, так і всього суспільства.

Проблема ресоціалізації неповнолітніх правопорушників протягом багатьох років привертає увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, основні етапи процесу ресоціалізації розкриті у ряді праць Т. Белавіної, Кривуші, Г. Радова, В. Синьова та інших. Умови успішного здійснення перевиховання неповнолітніх правопорушників досліджували І. Башкатов, І. Парфанович. Розробкою методик перевиховання важковиховуваних підлітків займалися В. Баженов, А. Макаренко, М. Фіцула.

Сьогодні Державною пенітенціарною службою України постійно вживаються заходи щодо забезпечення прав неповнолітніх, які перебувають у виховних колоніях, поліпшення умов їх утримання, підвищення соціальної захищеності й вдосконалення процесу ресоціалізації.

Процес ресоціалізації включає дві складові – соціальну реадaptaцію та соціальну реінтеграцію. Соціальна реадaptaція є важким

і багатогранним процесом, метою якого є пристосування до нових умов життя [1]. Соціальна реінтеграція передбачає набуття неповнолітнім нового соціального статусу, відновлення його стосунків з оточуючими людьми (батьками, родичами, вчителями, сусідами, друзями) та поновлення зв'язків із соціальними інститутами (школою, громадськими організаціями). Окрім цього, І. Парфанович виділяє два напрями ресоціалізації: ресоціалізацію свідомості особистості (відновлення позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо) та ресоціалізацію діяльності (відновлення позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо). Таким чином, ресоціалізація засудженого неповнолітнього є складним багатогранним процесом, спрямованим на перебудову його свідомості і поведінки [4].

О. Караман виділяє основні етапи ресоціалізації як процесу, що складають його структуру: допенітенціарний, пенітенціарний, пост пенітенціарний [3].

Перший етап ресоціалізації допенітенціарний – це період, який починається з моменту скоєння злочину та арешту, продовжується в ході досудового слідства та судового процесу. Другий, основний етап процесу ресоціалізації – пенітенціарний, який відбувається з моменту прибуття засудженого в колонію й закінчується звільненням. Третій, постпенітенціарний етап ресоціалізації неповнолітніх засуджених починається, коли неповнолітній потрапляє на волю. Провідними механізмами процесу ресоціалізації на цьому етапі виступають соціальна реабілітація та соціальна адаптація, які відбуваються разом або з відносною послідовністю.

Розглянемо детальніше, яким чином відбувається ресоціалізація неповнолітніх засуджених. Безумовно, проходить адаптація до умов позбавлення волі, виховання, перевиховання, виправлення та самовиховання, підготовка засуджених до звільнення. Це відбувається у процесі соціально-педагогічної (соціально-виховної) та психологічної роботи за наступними напрямками: всебічне (моральне, розумове, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, статеве) виховання; загальна середня, професійно-технічна та вища освіта; звернення до релігії як засобу виправлення; суспільно-корисна праця; дотримання режиму й самодисципліна; попередня підготовка засуджених до звільнення (забезпечення контролю і зворотного зв'язку між установою виконання покарань та сім'єю, місцевими органами влади, регіональними центрами зайнятості населення, навчальними закладами щодо побутового та працевлаштування на волі.

Визначені засоби виправлення покликані забезпечувати збереження їх фізичного і психічного здоров'я, людської гідності, формування у них почуття суспільної відповідальності й навичок, які сприятимуть їх

успішному поверненню у суспільство, виконанню вимог законів і задоволенню своїх життєвих потреб після звільнення власними силами.

Отже, головним результатом перебування підлітка у місцях позбавлення волі має бути попередження криміналізації його особистості і відновлення соціальних функцій після звільнення від покарання.

Список використаних джерел:

1. Башкатов И.П. Основы исправления и перевоспитания несовершеннолетних осужденных в ВТК/ И. П. Башкатов, М. Н. Фицула. М., 1984. С. 62.

2. Белавіна Т.І. Соціальна дезадаптація молоді: чинники та умови / Т. І. Белавіна. К., ППНВ, 2004. С. 140.

3. Караман, О.Л. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах [Текст] / О. Л. Караман. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2011. № 2. С. 65-74.

4. Парфанович І.І. Система виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми: Навчальний посібник. Тернопіль : ТИПУ, 2005. С. 175.

Каменщук Т. Д.,

старший науковий співробітник

Українського науково-методичного центру

практичної психології і соціальної роботи, директор

Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти

Вінницької області

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У процесі стрімкого реформування в напрямку змін у підходах до організації освітнього процесу в закладах освіти важливе значення мають ефективне управління людськими ресурсами і пов'язана з цим підготовка менеджерів та керівників, які б володіли необхідним комплексом компетенцій та компетентностей для здійснення високоякісної управлінської діяльності, зокрема підвищуються вимоги до рівня сформованості конфліктологічної компетентності.

Конфліктологічна компетентність, як одна зі складових професійно-педагогічної компетентності, передбачає застосування певних умінь,

навичок і характеристик особистості для попередження, конструктивного розвитку та вирішення конфліктних ситуацій на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці без заподіяння соціальної шкоди[капамушка].

Актуальність формування конфліктологічної компетентності підсилюється значним зростанням кількості міжособистісних конфліктів у навколишньому середовищі. Разом з тим, ознайомлення з результатами науково-теоретичних напрацювань учених і практикою освітнього процесу в закладах освіти свідчать, що під впливом трансформації діючих соціальних структур і заміна їх новими призводить до зростання конфліктогенності суспільства серед адміністрації та педагогічних працівників.

Конфлікти часто негативно впливають на результативність і якість діяльності всієї освітньої організації, порушують нормальний перебіг процесу управління, погіршують соціально-психологічний клімат педагогічного колективу, формують негативний емоційний фон у професійних стосунках, призводять до плинності кадрів тощо [4, с. 9]. Тому актуальним є формування конфліктологічної компетентності сучасного керівника закладу освіти з опорою на науково-методичні аспекти.

Поняття «соціологія конфлікту» введено у другій половині XIX ст. Г. Зіммеlem [3]. Пізніше на цій основі, в тій або іншій формі, різні аспекти конфліктів розглядалися в роботах Г.Спенсера, М. Вебера, Ратценхофера, Гумпловича, В. Самнера, Ф. Тенісу, Л. Уорда, Ч. Кулі, Р. Парка та інших. Проблеми формування відповідних професійних компетенцій фахівців активно обговорюються в науковій та науково-практичній літературі: в межах управлінських наук (Дж. Барні, Б. Вернерфельт, Р. Грант, П. Друкер, Г. фон Крог, Д. Леонард-Бартон, Е. Пенроуз, К. Прахалад, М. Портер, Дж. Роос, Д. Тіс, Г. Хемел, Х'юберт К. Рамперсад та ін.); дослідження компетенцій менеджерів та факторів, які забезпечують їх професійне становлення (А. Алексюк, О. Беленкова, І. Бех, М. Євтух, І. Прокопенко, О. Романовський, Л. Холод та ін.); компонентний склад компетентності фахівця з управління та окремих складових професіоналізму сучасного менеджера, а саме: комунікативної (Г. Данченко, В. Черевко), організаторської (М. Байрамукова).

Зазначимо, що поняття конфліктологічної компетентності в сучасній психолого-педагогічній науці є змінним. У науковій літературі зустрічаються різні підходи у трактуванні поняття «конфліктологічна компетентність» (О. І. Денисов, О. Є. Єфимова, Л. О. Петровська, Н. В. Самсонова та ін.), «конфліктологічна готовність» (З. З. Дрінка, Н. В. Самсонова та ін.), «конфліктологічна культура» (С. В. Баникіна, Н. В. Самсонова та ін.); визначено

професійно значущі якості спеціаліста в ситуації конфлікту (Н. В. Гришина, Н. Л. Коломінський, Ю. О. Костюшко, Г. В. Ложкін, Л. О. Петровська, О. Л. Туриніна, Н. В. Самсонова та ін.); визначено засоби ефективної професійної конфліктологічної підготовки (П. О. Сергоманов, Б. І. Хасан, Л. М. Цой та ін.).

Конфліктологічна компетентність – здатність і готовність фахівця ефективно взаємодіяти у конфлікті, орієнтуючись при цьому на взаємовигідне задоволення потреб та інтересів усіх його учасників, реалізуючи стратегію співпраці [6].

Автор Л. Цой розглядає конфліктологічну компетентність як здатність людини або групи людей спрямовувати деструктивні процеси в конфлікті у конструктивне русло, розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний та емоційно-психологічний потенціал, виробляти нові норми взаємодії у конфліктах [10].

Конфліктну компетентність Б. І. Хасан розглядає, як «невід’ємну складову загальної комунікативної компетентності, яка включає обізнаність про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті та вміння адекватно реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації. Це вміння утримувати конфлікт у продуктивній формі, яка сприяла б його вирішенню» [8].

Суб’єктом конфлікту, як зазначає О. Б. Зінчина, керівник стає, коли відстоює свій погляд, певні інтереси і певну позицію в стосунках із підлеглими. Найчастіше безпосереднім учасником конфліктного протистояння керівник стає в тих ситуаціях, коли порушує службову етику, відступає від норм трудового законодавства або допускає несправедливу оцінку роботи і поведінки підлеглих, при цьому не варто недооцінювати негативний вплив усвідомленої або неусвідомленої деструктивної моделі поведінки підлеглих. Цей автор в більшій мірі аналізує негативні особистісні або професійні риси керівника. Варто зазначити, що ці чинники в тій же мірі стосуються підлеглих, котрі мають низький рівень сформованості міри відповідальності за власну бездіяльність при виконанні своїх посадових обов’язків, невміння критично оцінювати свій інтелектуальний та особистісний потенціал, а також абсолютна соціальна захищеність відповідно до діючого законодавства.

Сучасні наукові доробки А. Бережний, Г. Ю. Вошколуп, Х. Зборовської, І. М. Матійків, О. Цісецького, В. Приймак є послідовним продовженням наукових дефініцій щодо конфліктологічної компетентності керівника та підтверджують актуальність цієї проблематики у професійному становленні сучасного керівника закладу освіти [1, 2, 9, 5, 7].

З методологічної точки зору соціальний конфлікт дослідники представляють як єдину квінтохотомічну систему «влада – суб'єкти економічних стосунків – інтереси – дії – реакція» [1, с. 231]. Лише тоді, коли не враховуються інтереси одних, за рахунок чого задовольняються інтереси інших, і це стає надбанням суспільної свідомості перших, формується конфлікт. Саме інтереси слід приймати за відповідне поняття в аналізі конфліктів тому, що саме вони за своєю природою втілюють єдність об'єктивного і суб'єктивного, передбачають певну міру усвідомленості потреб, на основі чого формується мотиваційна база суб'єкта, а також орієнтація і цілі діяльності. Соціологами і психологами доведено, що ефективним регуляторним інструментом збалансованості міжособистісних конфліктів виступає саме емпатія – інструмент пізнання і розуміння людьми один одного [1, с. 232].

Науковий інтерес складає піраміда професійних компетенцій компанії за організаційно-посадовими рівнями поданої сучасним дослідником В. Приймак. Шляхом наукового обґрунтування практичних потреб реалій сучасного бізнес-середовища автором виокремлено необхідні та достатні вимоги до професійних компетенцій сучасного менеджера [7, с. 51].

Успіх у вирішенні конфлікту багато в чому обумовлений виявленням: основних протиріч; політичної та психологічної спрямованості, приналежності до інститутів цивільного суспільства і участі в їх діяльності тих, що конфліктують; інтересів; правової компетентності; неформальних лідерів і референтних груп, що є ініціаторами протистояння.

Таким чином, механізми формування і використання професійних компетенцій, зокрема конфліктологічної, у керівника освітньої установи потребують різностороннього глибокого наукового осмислення, методологічної формалізації та обґрунтування методів їх вимірювання із врахуванням сучасних тенденцій у суспільному розвитку.

Список використаних джерел:

1. Бережний А.І. Емпатія як ефективний інструмент управління конфліктами в системі інноваційного розвитку закладів освіти. Економіка будівництва і міського господарства. 2013, Том 9, № 3, С. 229-234.

2. Вошколуп Г. Ю. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх фахівців. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2016. № 1(11). С. 184-189.

3. Зиммель Г. Теория конфликтного функционализма [Текст] / Г. Зиммель. – М.: Изд-во «Academia», 1993. – 415 с.
4. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія. – К. – Полтава, 2009. – 268 с.
5. Матійків І. М. Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі. Науковий вісник 2 (1), Львівський державний університет внутрішніх справ. 2012. С. 434-444.
6. Носков І.В. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному ВНЗ. Соціальна психологія. – 2006. – № 5.– С. 111-121.
7. Приймак В. Модель професійних компетенцій сучасного менеджера. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2012. С. 49-52.
8. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры. Учебн.пособие. – М.: МИРОС, 2004. – 183 с.
9. Цісецький О., Зборовська Х. Конфліктологічна компетентність керівника. Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє. Випуск 17.2012. С. 134-141.
10. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. М., 2001. – 233 с.

Кваша Є. Є.,

студентка кафедри психології та педагогіки

Науковий керівник: Юрченко В. І.,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ПРОЯВИ ДЕГУМАНІЗАЦІЇ У МЕДІА ЩОДО ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Ми живемо у складні політичні часи, коли більшість інформації про події надходять саме із ЗМІ. Щодня споживачі взаємодіють із новинами, аналітичними матеріалами, телепередачами та іншими видами масового контенту. Більшість серед нас не знає, де подається фейкова інформація, а де правдива; коли нами маніпулюють для досягнення політичної мети, або ж намагаються дискредитувати політичних лідерів. Масмедіа вибудовують суспільну свідомість і подають ті матеріали, які створюють соціальну картину нашого середовища.

Для наочного прикладу обрано вразливу аудиторію України, яка постраждала від російсько-української війни на Донбасі та незаконної анексії Криму – внутрішньо переміщені особи з невідконтрольованих територій та зони проведення операції об'єднаних сил (раніше АТО). За допомогою маніпуляційних механізмів часто подається інформація, яка дискредитує ВПО у суспільстві, наділення цієї групи громадян певними характеристиками або асоціювання її з певними діями чи практиками. А саме звинувачення тієї чи іншої етнічної, релігійної чи певної соціальної групи пов'язується з негативним впливом на суспільство і державу, у спробах захоплення влади чи території.

З одного боку, внутрішньо переміщені особи частиною населення сприймаються як «фіктивні» українці, або навіть як «злочинці», «сепаратисти». З іншого боку, ці ж самі люди сприймаються також як жертви війни та окупації. У той час, коли медіа покликані об'єктивно висвітлювати події та давати оцінку фактам, часто ми бачимо, що подібні медіа-матеріали запускають процеси дегуманізації. ЗМІ не бере до уваги те, що може зачепити чиїсь почуття. Це психосоціальний процес, який вивільняє людину від слідування певним морально-етичним законам і таким чином дозволяє окремим людям чи цілим групам брати участь у діях, що свідомо спрямовані на спричинення шкоди іншим людям.

Характеристики людської природи відносяться до тих, які виокремлюють людей від неживих предметів та інших живих істот. Це насамперед емоційна чуйність людини, її міжособистісне тепло, когнітивна відкритість, активність і глибина. Коли люди заперечують людську природу зовнішніх груп (до яких вони не належать), вони сприймають ці зовнішні групи як інертні, холодні, жорсткі, пасивні й поверхневі. Іншими словами, вони сприймають зовнішні групи як об'єктні. Таким чином використовуються механістичні терміни, що позбавляють людей емоцій і здатності відчувати людські переживання, запускаючи процеси дегуманізації. До цього ж відноситься використання слів-ярликів. Використання ярликів стає свого роду політичним актом, яким члени групи висловлюють свою приналежність групі, вірність її нормам та цінностям.

Дегуманізація – це психологічний процес зниження цінності життя конкретної людини або групи, шляхом позбавлення людських рис. Алла Бойко зазначає: «Цей термін уже закріплений в науці і вивчається в теорії комунікації і лінгвістиці останні п'ять-шість років» [1].

Наразі питання дегуманізації або «мови ворожнечі» у ЗМІ вивчають доктор філологічних наук Бойко Алла Анатоліївна, провідний спеціаліст із конфліктології Анна Славінська, конфліктолог Ірина

Брунова-Калісецька, а також експерт Всеукраїнської освітньої програми «Розуміємо права людини» Максим Буткевич.

Дегуманізація грає важливу роль в ідеології конфлікту. Вона створює систему роз'яснення та виправдань, супроводжується відчуттям загрози, стресом, невизначеністю, страхом та підвищеною вразливістю. Такий соціальний контекст загострює необхідність у певній психологічній системі, яка дозволяє швидко визначити, пояснити, зрозуміти, передбачити та переконати. У той самий час, подібний дискурс у медіа щодо певної групи людей (за етнічною, релігійною ознакою, місцем проживання тощо) веде до широкомасштабного насильства. У цьому випадку існує тісний взаємозв'язок між проблемами соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб після перебування у зоні АТО та впливом ЗМІ на їх статус серед населення. Такі ситуації ми можемо бачити на прикладі заголовків українських ЗМІ: «Чому переселенцям нічим похвалитися?», «Чого хочуть гості з Криму та Донбасу?», «Оголений переселенець скаржився на життя» тощо. Подібні матеріали призводять до дегуманізації. ЗМІ мають підтримувати почуття єдності, об'єднуючи людей зі спільними інтересами, а не розгортати ворожбу. Медіа розвивають групові реалії, засновані на припущенні, що соціально побудовані відмінності між групами складають важливу роль у повсякденному житті.

Етноцентризм зображає групову реальність, яка разом з ексценціалістськими переконаннями може породити міжгрупові явища, такі як дегуманізація. Процеси дегуманізації відбуваються не лише у нашій країні. Актуальність дослідження полягає у тому, що доступність до ЗМІ надає платформам все більше статусу «четвертої влади», яка зтягує читачів в інформаційний потік, вибудовує з ними цілком новий спосіб взаємодії через спілкування і подання інформації. Зараз важливо виокремити й показати суспільству як саме працювати з маніпуляційними матеріалами, виокремлювати їх і формувати свою думку, яка у свою чергу створює «політичну свідомість». Наразі «політична свідомість» у пересічного глядача залишається поза увагою, оскільки на перший план виходять саме матеріали ЗМІ, які замовчують проблему довіри, сприйняття і критичного мислення. Якщо роботу зі ЗМІ вибудовувати на основі знань і розпізнавання психологічних маніпуляцій, а також розуміння причин виникнення довіри до сказаного, то ми можемо значно підвищити критичне мислення і політичну усвідомленість людей, а також вийти на новий рівень демократії та патріотизму, позбутися цькування й інформаційно-психологічних атак агресора. Оскільки пройшло багато часу, то ми можемо бачити лише наслідки.

Компетентність у взаємодії з внутрішньо переміщеними особами – це плідна міжособистісна взаємодія, участь у груповій роботі, роботі в команді, комунікації в конфліктній ситуації, прийняття відповідальності, відновлення соціальних зв'язків після перебування в районі бойових дій. Погляд на переселенців як окремих людей, а не як на однорідну групу в засобах масової інформації призведе до більш позитивного ставлення до них в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Бойко А. Дегуманізація медіа та етичні стандарти журналістики// Вісник Львівського університету. Серія Журналістика. 2014. Випуск 39. С. 5–11
2. Гладилин А.В. «Язык вражды как коммуникация. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), № 11(19), 2012. URL: www.sisp.nkras.ru
3. Шутов Р. Дегуманізація як інструмент інформаційної війни. URL: <https://ms.detector.media/profstandarti/post/574/2014-06-06-degumanizatsiya-yak-instrument-informatsiinoi-viini/>
4. Esses, V.M., Veenvliet, S., & Medianu, S. (2012). The dehumanization of refugees: Determinants and consequences. In S. Wiley, G. Philogene, & T.A. Revenson (Eds), *Social Categories in Everyday Experience*. Washington: APA Books.

Ластовина Я. О.,

студентка кафедри психології та педагогіки

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Науковий керівник: Бєславина Т. І.,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,

доцент кафедри психології та педагогіки

Навчально-наукового гуманітарного інституту

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕГІБУ ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ В УМОВАХ ВИХОВАННЯ ПСЕВДОБЛАГОПОЛУЧНОЇ СІМ'Ї

Підлітковий вік є надзвичайно важливим перехідним періодом у становленні кожної особистості. Існує достатньо підстав, аби представників даного періоду віднести до окремої соціально-психологічної групи. Адже переживання підліткової кризи несе за

собою набір якісних змін особистості, які в подальшому безсумнівно впливатимуть на всю життєдіяльність індивіда. Тому це питання завжди було в центрі уваги науковців (Р. Бенедикт, Ф. Василюк, Л. Виготський, Т. Драгунова, Н. Литовченко, М. Мід, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, С. Холл та інші). Наразі проблема даної вікової кризи є також досить актуальною, адже вона і дотепер не є достатньо розв'язаною та розробленою, це і спричинило інтерес до даного дослідження.

На сьогоднішній день у нашому суспільстві можна спостерігати таку тенденцію, що всі сфери існування та функціонування людини прискорюють фізичне та психологічне дозрівання підлітків. Внаслідок цього набувають змін новоутворення соціально-психологічного змісту, що базуються на особистісному самоствердженні, необхідності у комунікації, формуванні нового світогляду. Бажання підлітка подорослішати якомога швидше підсилює у вищезгаданого прояви негативізму стосовно вимог дорослих, і, вочевидь, це призводить до погіршення та ускладнення взаємовідносин із ними.

Особистісний розвиток дитини, її соціалізація значною мірою обумовлені соціальними умовами, серед яких, безперечно, провідна роль належить сім'ї. Інші соціальні інститути впливають на виховний процес дещо згодом, коли фундамент вже започаткований для формування основних рис характеру дитини. Без сумніву, можна стверджувати, що в першу чергу у батьківській сім'ї закладаються фундаментальні зміни інтелектуального, фізичного та морального розвитку дитини, формуються естетичні смаки, громадянські почуття, світогляд. Дуже вагомим для формуючої особистості дитини є приклад своїх батьків. Саме сім'я виконує вирішальний орієнтаційний вплив на формування особистості: становлення характеру, формування ціннісних орієнтацій, провідних пріоритетів, соціальної зрілості. Сімейні умови, соціальний стан, рід занять, матеріальний рівень і рівень освіти батьків, значною мірою визначають життєвий шлях дитини.

Окрім свідомо спрямованого виховання на дитину впливає внутрішньосімейна атмосфера загалом, важливо, що результат цього впливу проявляється з віком, коли спостерігається у структурі особистості. Надзвичайно актуальним це є саме для підліткового віку, адже для підлітків батьківське ставлення набуває вирішального значення для становлення і закріплення образу «Я». Тому в сучасних умовах України саме сім'ї надається пріоритетне значення у формуванні особистості.

Проблемам сімейного виховання присвячено чимало вітчизняних наукових досліджень (Авдеєнок О.М., Березін Ф.О., Губан А.В., Лічко А.Є., Роміцина О.Є. та ін.).

Як зазначає основне положення вікової психології, кризові періоди є необхідними етапами розвитку і становлення індивіда.

Виділяють таке трактування поняттю кризового періоду – особливі, відносно нетривалі у часі, періоди онтогенезу, що характеризуються різкими психічними змінами, відносяться до нормальних процесів, необхідних для нормального поступового особистісного розвитку (за Еріксоном).

Найбільший здобуток у вивченні та дослідженні кризових періодів у дитячому віці здійснив відомий вітчизняний психолог Л.С. Виготський. На його думку, при дослідженні підліткового віку важливо, виділити основне новоутворення у психіці підлітка, з'ясувати соціальну ситуацію його розвитку, яка у кожному віці передбачає неповторну систему стосунків дитини і середовища. А суть кризи перехідного віку полягає у перебудові цієї системи. Психологічний зміст підліткової кризи пов'язаний з виникненням почуття дорослості, розвитком самосвідомості, ставлення до себе як до дорослої особистості, до своїх нових можливостей і здібностей. Підліткам властиві прагнення до ідеалів, максималізм, значні фізіологічні зміни.

Проблематикою кризових ситуацій, а зокрема, саме в підлітковому віці займалися у своїх надбаннях такі вчені як: В.П. Балакирев, І.І. Бекетов, А.М. Волков, Р.В. Чиркіна, О.М. Туманова, М.С. Корольчук, Т.М. Титаренко, С. Холл, Ш. Бюллер, З. Фрейд та ін.

В послідовному ході дослідження теми «Особливості перебігу підліткової кризи в умовах виховання псевдоблагополучної сім'ї» будуть виділені, розглянуті та досліджені вагомі аспекти, що стосуються підліткової кризи і виховання підлітка у різних типах сімей, та зміна яких може вплинути на покращення ситуації та взаємодію батьків із дітьми. Також у процесі роботи приділимо увагу питанню стосовно потреби і особливості підліткового кризового періоду саме у сучасному світі, виділимо, що ж є найсуттєвішим для дитини в цей час, якими знаннями слід володіти батькам та які помилки найчастіше допускають батьки, чим загострюють ситуацію.

На думку Зигмунда Фрейда, криза підліткового віку зумовлена біологічно. І тому є неминучою, виявляючись обов'язково в усіх підлітків. Фрейд аргументував свою позицію тим, що в організмі підлітка відбуваються глибокі перетворення, які впливають на його переживання і психічний розвиток. Саме тому, наступним пунктом розгляду одвічної проблеми буде з'ясування, чи впливає зміна фізіології дитини на її психологічний стан.

Ми говоримо про кризу у підлітковому періоді, і про те, як батькам слід діяти, аби щось змінити і відшукати комунікацію, як налагодити взаємостосунки. Тобто це вже як методи вирішення тієї проблеми, що сталася. Відповідно, потрібно дати відповідь на деякі питання стосовно того, як залишатися в дружніх і безпечних стосунках зі своєю дитиною, не втрачаючи авторитету, як бути почутим дитиною.

У сучасному суспільстві спостерігаються деякі нові особливості у життєвих проявах підлітків, наприклад такі як динамізм, віртуалізація, швидке дорослішання, ранні сексуальні дебюти, алкоголізм та інші, і тому наше дослідження треба проводити, враховуючи всі ці особливості сучасного соціуму.

Тож попри, існуючий на сьогоднішній день, широкий теоретичний аналіз проблеми переживання підліткової кризи, все ж таки залишилися такі невирішені проблеми та питання, що потребують додаткової уваги, що і є предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 448 с.
2. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія : навч.-метод. посіб. Суми : Університетська книга, 2007. 330с.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
4. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : 2017. 548 с.

Мацюк О. Л.,

студент ОС «Бакалавр», спеціальність: «Соціальна робота»

Навчально-наукового гуманітарного інституту

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

*Науковий керівник: **Бєлавін С. П.,***

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та педагогіки

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ПСИХОЛОГІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ

Неповнолітній порушник закону – особливий, найбільш важкий об'єкт виховання та перевиховання. Такий неповнолітній найчастіше обтяжений уже вкоріненими негативними поглядами, судженнями,

негативними звичками та формами поведінки. Зазвичай він грубо протидіє позитивному впливу, зводячи між собою та вихователем психологічний бар'єр недовіри, відчуження і навіть ворожості. Зруйнувати цей бар'єр – значить створити позитивні передумови для подальшого психологічного впливу. У такому випадку мова йде не тільки про вміння вихователя прищепити підлітку або юнаку ті або інші позитивні риси, властивості і якості, а й про мистецтво виправлення та перевиховання, тобто про нейтралізацію, викорінення сформованих раніше негативних сторін духовного життя та поведінки [1]. Відомо, що в людському житті найскладнішим перехідним етапом є саме підлітковий вік, який відзначається підвищеною вразливістю. У цьому віці відбувається розвиток моральних уявлень, понять і переконань, засвоєння моральних норм, цінностей, суспільних вимог до поведінки, в тому числі і правових норм [3].

Сучасний підліток живе у світі, складному за своїм змістом і тенденціями соціалізації. Тому що, підлітки більше, ніж інші вікові групи населення, страждають від нестабільного соціального, економічного і морального становища в країні, втративши сьогодні необхідну орієнтацію в цінностях та ідеалах, – старі зруйновані, нові лише створюються [3]. Суспільство в перехідний час не може задати соціальні та моральні орієнтири для молодої людини.

Типовий стан агресивності підлітка характеризується гострим, часто афективним переживанням гніву, імпульсивною безладною активністю, бажанням на комусь чи навіть на чомусь «зірвати зло». Агресивні дії неповнолітніх виступають як:

- засіб досягнення значущої для цього підлітка мети;
- спосіб психічної розрядки, заміщення, задоволення заблокованої потреби і забороненої діяльності;
- спосіб задоволення в самореалізації і самоствердженні,
- захисна реакція при стані когнітивного дисонансу (за теорією когнітивного дисонансу Л. Фестінгера).

Агресивність в особистісних характеристиках неповнолітніх формується в основному як форма протесту у будь яких проявах, тому що підліток має надзвичайно вузький простір для вияву власної неповторності, тому таким чином розширює «свої рамки». Водночас на розвиток агресивності підлітків впливають і окремі природні особливості (наприклад, збуджуваність і сила емоцій), а також найближче оточення. Суттєво те, що агресивність неповнолітніх виявляється також в деструктивних формах поведінки (бійки, сварки, злі жарти і т. п.), а й в злочинах – бандитизм, убивство, згвалтування і т. д. [2].

Крадіжки – найбільш поширені та небезпечні злочини, що посягають на державне, колективне та особисте майно громадян. Відповідно до ст. 185 КК, крадіжка – таємне викрадення чужого майна. Так, за статтею 185 КК України, настає кримінальна відповідальність при скоєнні крадіжки майна, у випадках, якщо крадіжка майна є не дрібною. Відповідно до ст. 51 Кодексу України про адміністративні правопорушення [7], крадіжка чужого майна вважається дрібною, якщо вартість такого майна на момент вчинення правопорушення не перевищує 0,2 неоподаткованого мінімуму доходів громадян.

Таємне викрадення чужого майна (крадіжка) – карається штрафом до п'ятдесяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або виправними роботами на строк до двох років, або позбавленням волі на строк до трьох років. Крадіжка, вчинена повторно або за попередньою змовою групою осіб, – карається обмеженням волі на строк до п'яти років або позбавленням волі на той самий строк. Повторним визнається злочин, вчинений особою, яка раніше вчинила будь-який із злочинів, передбачених ст. 185 (викрадення чужого майна (крадіжка)), 186(грабіж) та 189 (вимагання), 190 (шахрайство), Кримінального кодексу України [4], [6].

Аналіз статистичних даних звітності про неповнолітніх засуджених засвічує, що в Україні найчастіше скоюють злочини підлітки від 16 до 18 років, а також трохи менша статистика скоєння злочинів від 14 до 16 років. Найчастіші злочини за КК України злочини проти власності (усього) у тому числі крадіжки (кількість засуджених становить 1553 неповнолітні особи), грабіж (кількість засуджених становить 271 неповнолітні особи), хуліганство (кількість засуджених становить 42 неповнолітні особи), умисні тяжкі тілесні ушкодження (кількість засуджених становить 38 неповнолітні особи) [5].

Основні психологічні особливості підліткового віку – підвищена конформність, навіюваність, групова залежність, демонстративна незалежність від старших, недостатній соціальний контроль власної поведінки, завищене наслідування кумирам та ін. Обмеженість життєвого досвіду, знань, конфліктність у стосунках із дорослими, потреба в самоствердженні, чутливе реагування на думку ровесників визначають особливості психіки неповнолітніх [3].

У соціальному контексті провідним типом діяльності для молоді людини є встановлення та розширення соціальних контактів. У спілкуванні засвоюються норми соціальної поведінки, встановлюються відповідні стосунки, розвивається почуття. Якщо потреба у спілкуванні реалізується не в сприятливих умовах, а у неформальних підліткових групах і вуличних компаніях, котрі як цінність сповідують випивку, наркотики, хуліганство і т. п., то таке спілкування може стати для

підлітка небезпечним криміногенним фактором. У зв'язку з цим необхідно відзначити, що для неповнолітніх характерне скоєння злочинів у складі групи. Це пояснюється кількома причинами:

а) беручи участь у групових діях, підлітки сміливішають і нахабнішають (група з аморальними і протиправними позиціями перетворюється на «стадо»);

б) скоюючи правопорушення, члени групи всіляко «облагоджують» їх мотиви, викривлено оцінюють поведінку потерпілого;

в) у групі відбуваються схвалення скоєних дій та ігнорування власної відповідальності за протиправну поведінку;

г) в емоційній сфері підлітків, які скоїли злочин у групі, послаблюється почуття сорому, чутливість до страждань інших людей (з великої кількості опитаних неповнолітніх правопорушників 40 % ні перед ким не відчували почуття сорому, а решта 60 % відчували лише у зв'язку з покаранням, а не у зв'язку з аморальністю скоєного антисоціального діяння).

Зазвичай, кримінальну спрямованість групі надають раніше судимі дорослі або люди юнацького віку, які зловживають алкоголем чи наркотиками і ведуть розгульне життя [3].

Неповнолітній відповідає за скоєні дії та вчинки. Суд притягає до кримінальної відповідальності підлітка або юнака не за те, що в його психології є ті або інші погляди або моральні риси, а за те, що ці риси втілилися в діяння, небезпечне для суспільства, для оточуючих людей, тобто за злочин [1].

У всіх країнах вважається за доцільне призначати покарання неповнолітнім у разі вчинення ними тяжкого суспільно небезпечного діяння; інколи воно поєднується з примусовими виховними заходами. Цим підкреслюється, що в підлітковому віці особа ще формується, тому її слід не просто карати, а й піддавати інтенсивному виховному впливу. Саме ж покарання за тяжкі злочини має на меті припинити суспільно небезпечну поведінку та захистити громадян від можливих посягань, адже факт неповноліття не зменшує об'єктивної тяжкості збитків для жертви злочину та відповідних правоохоронних соціальних цінностей [2].

При визначенні міри відповідальності неповнолітньому враховується, таким чином, не тільки сама особистість, а й характер вчиненого злочину. У цьому, безсумнівно, знаходить вираження моральна сутність покарання. Відповідність злочину й покарання – так можна визначити зв'язок між мірою відповідальності та мірою (шкідливістю) вчиненого. Залежно від характеру вчиненого діяння призначається кримінальне або адміністративне покарання [1].

Отже, у процесі вивчення психології неповнолітніх правопорушників можна зробити висновок, що антисоціальна поведінка неповнолітніх зумовлена впливом багатьох факторів, один з головних – несприятливі соціальні умови (тобто найближче оточення, недоступність дозвілля). При винесенні покарання обов'язково повинно враховуватися неповноліття особи, тому що підліток не може в повній мірі усвідомити свої протиправні дії, а також має низький рівень відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Бочелюк В.Й. Юридична психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 336 с.
2. Ємець Ю. І. Вчинення злочину неповнолітніми як обставина, що пом'якшує покарання: психолого-юридична сутність: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. юрид. наук: 19.00.06. Київ, 2010.
3. Бедь В. В. Юридична психологія: навч. посіб. – 2-ге вид., доп. і переробл. Київ: МАУП, 2004. 436 с. URL: http://adhdportal.com/book_3112_chapter_1_Anotaja.html
4. Кримінальна відповідальність за таємне викрадення чужого майна (крадіжку). URL: https://zib.com.ua/ua/print/83824-kriminalna_vidpovidalnist_za_taemne_vikradennya_chuzhogo_may.html
5. Звіт про неповнолітніх засуджених за 2019 рік. URL: https://court.gov.ua/insh/sudova_statystyka/rik_2019
6. Кримінальний кодекс України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14>
7. Кодекс України про адміністративні правопорушення. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10>

Мітіна С. В.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та педагогіки

Навчально-наукового гуманітарного інституту

Таврійського національного університету імені І. В. Вернадського

ПРОБЛЕМА КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В сучасних умовах глобальної інформатизації суспільства віртуальне спілкування стає поширеною формою взаємодії, що охоплює дедалі більшу аудиторію користувачів. Проведення молоддю

в Інтернеті все більшої кількості часу, надання переваги мережевій комунікації та використання послуг кіберпростору з метою віртуальної самореалізації указує на те що віртуальне середовище стає конкурентоспроможним агентом і чинником соціалізації, яке не просто доповнює вплив традиційних інститутів, а може їх витіснити та призвести до викривлення розвитку особистості. Більшість молодих людей переносять створені в віртуальному світі соціальні норми на реальні відносини, руйнуючи тим самим сформовані нормативні підвалини суспільства, які за останні десятиріччя сильно деформовані, а їх віртуалізація призводить до ще більшої деформації соціальної свідомості й поведінки. Постійне зростання кількості користувачів Інтернету серед українського населення, більшість яких становить молодь, свідчить про необхідність проведення досліджень, спрямованих на попередження негативних наслідків кіберсоціалізації особистості.

Термін «кіберсоціалізація» був введений у науковий обіг у 2005 році В. О. Плешаковим. Автор розглядає кіберсоціалізацію, тобто соціалізацію особистості у кіберпросторі – як процес якісних змін структури самосвідомості особистості, що відбувається під впливом і в результаті використання ним сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у контексті життєдіяльності. Кіберсоціалізація особистості особливо яскраво відбувається в кіберпросторі віртуального Інтернет-середовища, тобто внаслідок використання його ресурсів і в процесі комунікації з віртуальними агентами соціалізації у всесвітній глобальній мережі Інтернет (в першу чергу, в соціальних мережах, на форумах, у чатах тощо [5, с. 15].

Враховуючи вагомий вплив Інтернет-факторів на особистість, С.О. Данілов вважає, що процес соціалізації в сучасних умовах доцільно розглядати у двох вимірах. По-перше, це соціалізація у віртуальному кіберпросторі, коли суб'єкт засвоює норми і цінності, моделі поведінки в мережевому просторі, тим самим інтегрується в мережеві Інтернет-спільноти. Показниками цього є рівень його комп'ютерної та інформаційної грамотності, знання правил і наявність навичок взаємодії в Інтернет-просторі. По-друге, це соціалізація в реальному світі через віртуальний вимір. При цьому, інтернет виступає не тільки потужним агентом вторинної соціалізації, але й виграє конкуренцію у традиційних інститутів первинної соціалізації (сім'я, заклади освіти тощо) [2, с. 43].

На думку А.В. Чистякова в Інтернет-просторі народжується новий вид соціалізації, який не можна зводити ні до первинної, ні до вторинної соціалізації, оскільки він здійснюється всередині віртуального простору, а його результати визначаються на реальному

соціальному оточенні. Поєднання життя індивіда в реальному і віртуальному просторах автор визначає терміном – «третична соціалізація». При цьому, вчений акцентує увагу на те, що новий вид соціалізації може мати різну направленість і, відповідно, двоякий результат, а саме: забезпечувати розвиток як позитивної життєвої орієнтації, засвоєної в результаті первинної і вторинної соціалізації в реальному соціумі, так і негативної – призводити до десоціалізації в реальному соціумі [6, с. 25].

Лучинкіна А.І. також зауважує на неоднозначності впливів Інтернет-середовища на особистість, яке проявляється з одного боку в тому, що перенесення активності з реального простору у віртуальний призводять до того, що самореалізація особистості в сучасних умовах виступає в нерозривному зв'язку з Інтернетом, при цьому необмежені інформаційні можливості Інтернет-простору створюють необхідні умови для розвитку особистості; але з іншого боку, зняття багатьох табу реального світу у віртуальних інформаційних середовищах в окремих випадках може призвести до формування девіантної особистості. Для запобігання негативного впливу віртуального середовища на особистість авторка пропонує систему психологічного супроводу Інтернет-соціалізації з метою оптимізації цього процесу, а саме: формування конструктивних уявлень про роль Інтернету в житті людини, підвищення інструментальної компетентності та формування адекватної мотивації до користування віртуальним простором. Як зазначає дослідниця, проведення групового онлайн-тренінгу як профілактичного засобу в процесі входження користувача у віртуальне середовище сприяє формуванню позитивної мотивації діяльності у Інтернет-просторі, адекватному сприйняттю себе у зазначеному середовищі та оптимізує процес кіберсоціалізації особистості [4, с.33].

Теоретичний аналіз різних підходів, щодо зазначеної проблеми показує, що не існує однозначної точки зору на характер впливу віртуальної реальності на психічний та особистісний розвиток. Проте, ряд вчених (Т.М. Вакуліч, О. Є. Войскунський, А.Є. Жичкіна, О.В. Камінська, М.В. Курлюк, В.В. Посохова та інші) акцентують увагу на переважно негативному впливі віртуального простору на розвиток особистості, особливо дитини, адже неконтрольоване перебування в Інтернет-мережах, захоплення комп'ютерними іграми, призводить до Інтернет-залежності. Проте, на нашу думку, ступінь позитивного чи негативного впливу віртуального середовища на особистість залежить значною мірою від культури людини і, зокрема, від наявності у неї вмінь ідентифікувати випадки і способи маніпулювання собою та здатності протистояти різного роду маніпуляціям. При цьому, саме індивідуальні властивості особистості є критерієм критичного

засвоєння Інтернет-культури та умовою попередження негативного впливу віртуального середовища.

З метою попередження негативного впливу Інтернет-простору на розвиток особистості сучасної молоді, Т.О. Галіч наголошує на необхідності створення у віртуальному просторі культурного сегменту, спеціально орієнтованого на молодих людей і конкуруючого з низькокультурними мережевими ресурсами, створення Інтернет-сайтів, які задовольнятимуть потреби молоді і в той же час сприятимуть їхньому особистісному розвитку та оптимальної соціалізації. А також підтримка «віртуальної етики», задачами якої має бути: закріплення моральних норм і цінностей, які будуть діяти в мережевому суспільстві; соціальний контроль за поведінкою користувачів Інтернет; моральна оцінка процесів віртуальної комунікації; введення певних обмежень і заборон [1, с. 255].

На думку О.Б. Зінчиної для попередження ризиків кіберсоціалізації, підвищення соціальної та психологічної безпеки особистості у Інтернет-просторі, для успішного формування медіакультури необхідне, перш за все усвідомлення та обговорення проблеми соціалізації сучасної молоді, прийняття на себе відповідальності всіма членами інтернет-спільноти, як розробниками програмних продуктів і сайтів, так і простими користувачами. Крім цього, необхідно формування у молоді медіакультури, яке повинно відбуватися на рівні традиційних соціалізаційних інститутів, зокрема сім'ї та системи освіти, шляхом впровадження відповідних курсів у середніх навчальних закладах з метою розширення загальних, соціокультурних та комунікативних здібностей [3, с. 338].

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства віртуальний простір є одним із потужних агентів соціалізації, який чинить істотний вплив на розвиток особистості, при цьому знижується роль традиційних інститутів соціалізації. Молодь засвоює у віртуальному світі нові норми й правила, які не завжди позитивні та не співпадають із загальноприйнятими в межах існуючої культури стандартами, ускладнюючи цим процес соціалізації в реальному світі. З метою попередження та подолання негативних наслідків соціалізації особистості у віртуальному просторі необхідна ефективна система заходів, що сприятиме гармонізації особистості, розширенню її здатності до встановлення конструктивних стосунків з оточуючими в реальному світі, удосконалення діяльності психологічної служби, закладів освіти щодо оптимізації кіберсоціалізації особистості.

Список використаних джерел:

1. Галіч Т.О. Соціальні мережі інтернет як агент соціалізації молоді. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: збірник наукових праць ДонДУУ*. 2014. Вип. 281. С. 250-256.
2. Данилов С. А. Риски и потенциал интернет-социализации молодежи. *Известия Саратовского ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2012. Т. 12. С. 42-46.
3. Зінчина О. Б. Медіасоціалізація сучасної молоді: виклики і відповіді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2017. Випуск 39. С. 332-339.
4. Лучинкіна А.І Психологічні закономірності соціалізації особистості у віртуальному просторі: автореф. дис... д-ра. психол. наук: 19.00.05. НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2014. 35 с.
5. Плешаков В. А. Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека. *Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2010. № 2. С. 15-18.
6. Чистяков А. В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ: автореферат дис. ... доктора социологических наук: 22.00.06. Рост. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2006. 54 с

Орловська О. А.,

старший викладач кафедри психології та педагогіки

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського,

аспірант кафедри психології

Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України

Науковий керівник: Смирнова О. П.,

кандидат філософських наук, доцент кафедри психології

Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України

СІМЕЙНА АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Суспільство не може бути повною мірою готовим до воєнних конфліктів та їх наслідків. Навіть коли країна перебуває в стані оголошеної або неоголошеної війни, травматизм цих подій не залишає осторонь жодного громадянина, оскільки як перші, так і відтерміновані

у часі їх наслідки важко уявити повною мірою. Сучасна вітчизняна дослідниця влучно зазначає: «Війна – це невичерпне джерело перманентної і тотальної травматизації, оскільки вона розхитує, а інколи й руйнує самий базис, фундамент особистісного буття, примусово вносячи у життєві світи всіх і кожного свої тектонічні зміни» [4, с. 63]. Тому проблематика сімейної адаптації учасників бойових дій особливо гостро стоїть для українських фахівців через особливу ситуацію в нашій країні.

Зважаючи на наявність осередків напружених бойових дій, в Україні зростає кількість сімей із учасниками бойових дій, які переживають адаптацію до мирного життя після звільнення зі служби. Процес пристосування до мирного життя може ускладнитися впливом стресу через отриманий досвід діяльності, посттравматичною реакцією організму, що неодмінно позначається на психологічному стану учасника бойових дій. Людина, яка перебувала в зоні бойових дій, отримує суттєві морально-психологічні, фізичні навантаження, що руйнують звичне сприйняття, змінюють поведінку, можуть призводити до небезпечних наслідків. Дослідниця М. Титаренко зазначає: «Внаслідок тривалої травматизації суттєво знижуються соціально-адаптивні можливості людей, втрачається колишній рівень особистісної цілісності, комунікативної компетентності, професійної самоефективності, психологічного благополуччя» [3, с. 225]. Реакціями організму на психотравмуючу ситуацію можуть стати:

1. фізичні реакції (безсоння, постійна втома; проблеми зі шлунком та вживанням їжі; головний біль та пітливість при думці про війну; швидке серцебиття і дихання; загострення наявних захворювань);

2. емоційні реакції (погані сни, кошмари; часті негативні спогади про війну; злість, ненависть; відчуття безпорадності, страху, нервування; відчуття суму, самотності, непотрібності; відчуття збудження, схвильованості; відчуття шоку, оніміння, неможливості відчувати позитивні емоції; легко погіршуваний настрій; почуття провини, сорому, самосуду; почуття безнадії щодо майбутнього) [1, с. 9-10].

3-поміж ряду стратегій подолання наслідків посттравматичних подій застосовують підхід позитивного погляду як спроби інтерпретувати пережите, поглянувши насамперед на світлу сторону речей [6, с. 798]. Такий підхід називається «посттравматичне зростання» і характеризує позитивні, а не негативні зміни у особистості після пережитих травматичних подій. Посттравматичне зростання проявляється у декількох аспектах: у більш глибоких і щирих стосунках особистості із значимими для неї людьми – членами сім'ї, друзями; у кращому розумінні себе, своїх можливостей – чутливості і

сили, сміливості і витривалості; у вмінні цінувати кожний прожитий день свого життя та радіти повсякденним речам; у бажанні проявляти свої здібності та розвивати схильності [5, с. 16].

Період адаптації є складним етапом не тільки для військовослужбовця, а й для членів його сім'ї, які також мають пристосовуватися до особливостей поведінки учасника бойових дій, нових умов взаємного існування. Повернення до умов мирного соціального життя виявляється черговим стресом для особистості, який вона переживає разом із членами своєї сім'ї. Група дослідників особливостей реабілітації учасників бойових дій відзначають, що у 100% випадках особи з посттравматичним стресовим розладом (що часто зустрічається після повернення із зони бойових дій), зауважують на психологічних проблемах взаємин з оточуючими, в першу чергу, з членами сім'ї [2, с. 7]. Адаптація членів сім'ї учасника бойових дій пов'язана із тим, яким чином цей період переживає сам військовослужбовець: чим характеризується його поведінка, самопочуття, його психоемоційний стан, можливі новоутворення, ставлення до оточуючих, можлива акцентуація нових рис тощо.

Проаналізувавши тему адаптації сім'ї учасника бойових дій, ми сформулювали список рекомендацій, які направлені на психологічну адаптацію та покращення стосунків в сім'ях учасників бойових дій можливі сформулювати наступним чином:

1. Прийняти та усвідомити зміни, які відбулися або відбудуться у людини, яка повернулася із зони бойових дій.

2. Члени сім'ї мають зрозуміти зміну системи цінностей людини, після її перебування в зоні бойових дій.

3. Члени сім'ї мають усвідомити нові «правила життя», які сформувались в учасника бойових дій.

4. Критерієм для психологічної роботи в сім'ї з учасником бойових дій є його власна готовність до неї.

5. Членам сім'ї рекомендується не намагатися прискорити події, а дати час, який для нього буде достатнім для адаптації.

6. Необхідно створити умови та сприяти тому, щоб учасник бойових дій знайшов свій власний спосіб адаптації до мирного життя, і у випадку необхідності, залучити відповідних фахівців.

7. Необхідно створити атмосферу довіри в сім'ї.

8. Члени сім'ї мають розуміти, що довіра військовослужбовця до них і до побратимів відрізняються за смисловим значенням.

9. Членам сім'ї необхідно з повагою відноситись до особистих меж колишнього військовослужбовця та окреслювати свої.

10. Члени сім'ї мають проявляти терпіння, повагу та зберігати спокій.

Зазначені рекомендації висвітлюють адаптацію як процес, що відбувається як у учасника бойових дій, так і у членів його сім'ї, що в нього залучені, оскільки усі пристосовуються до нових умов існування і зміненого характеру взаємовідносин. Ми впевнені, що виконання даних рекомендацій позитивно вплине на взаємовідносини в сім'ї в період адаптації.

Список використаних джерел:

1. Акименко Ю. Ф. Як допомогти родині учасника бойових дій: методичний посібник для соціальних працівників і психологів / Ю. Ф. Акименко, Т. І. Сила Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 144 с.
2. Єна А. І., Маслюк В. В., Сергієнко А. В. Актуальність і організаційні засади медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції. Науковий журнал МОЗ України. 2014. № 1. С. 5-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/njmoz_2014_1_4 (дата звернення 22.10.2019)
3. Титаренко М. Способи організації соціально-психологічного супроводу особи, яка постраждала внаслідок воєнної агресії. Вісник ХДУ Серія Психологічні науки. № 4, 2019. С. 224-230.
4. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
5. Титаренко Т. М., М. С. Дворник, В. О. Климчук Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
6. Helgeson V. S. Reynolds K. A., Tomich P. L. A Meta-Analytic Review of Benefit Finding and Growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2006. Vol. 74 (5). P. 797–816.

Покотыло Л. Ю.,
аспирантка кафедры психологии и педагогики
Научный руководитель: Виноградова В. Е.,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии и педагогики
Таврического национального университета имени В. И. Вернадского

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ЛИЧНОСТИ

Со второй половины XX века в научных кругах заговорили о формировании нового психологического типа человека – человека виртуального. Развитие современной науки не просто способствовало расширению границ человеческого самопознания, оно полностью трансформировало привычную нашему сознанию категорию «мир». Помимо трехмерной реальности, человек смог воссоздать вторую, параллельную, а в некоторых случаях и замещающую среду. Человечеству удалось перенести свое символическое окружение, сотканное из представлений, установок и стереотипов личности, далеко за рамки материального мира, сформировав новое информационное пространство. Однако, уже сегодня естественность процесса погружения в построение новой реальности постепенно размывает границы между плоскостями, что приводит к таким последствиям как личностная дезориентация и неспособность субъекта к сам-идентификации.

Согласно работам С.Л. Рубинштейна, самосознание – это высший вид сознания, возникший как результат его развития. Единое человеческое «Я» является не просто динамической системой представлений о себе, но и основополагающим фактором формирования человеческого поведения. «Я-концепция» по своей сути – это целый комплекс форм поведения человека по отношению к самому себе, который обусловлен факторами внутреннего и внешнего порядка [2].

В отношении «Я-концепции» виртуальный мир выступает неким антагонистом, который усиливает разногласие между реальным и идеальным Я. Нынешними площадками демонстрации этого конфликта являются социальные сети, ставшие центром управления идентичностью современного человека. Сила влияния популярных интернет-площадок настолько высока, что они способны интегрировать собственную интернет-культуру, которая существует лишь по законам виртуальной реальности. Возникает иллюзия жизни, где каждый

человек проживает ту часть себя, которую ему каким-то образом не удаётся реализовать в реальном мире.

Таким образом, ключевой формой психического отражения действительности стало воображение, а массовым проявлением человека в общении – подражание. Если еще в начале распространения Интернет-сети аватар человека в социальных сетях служил лишь способом репрезентации субъекта, то на сегодняшний момент это уже является унифицированной формой, часто абсолютно отличной от подлинной личности. Последствиями этого феномена становится появления новых видов психических расстройств, таких как фейсбук-депрессия, распространение кибер-буллинга или усиление прокрастинации. Причиной тому является несоответствие личных представлений о себе с собственными представлениями о том, какими нас должны видеть окружающие. Тем не менее, в теории социального сравнения Леон Фестингер доказал, что человеку свойственно оценивать свои способности и результаты только сравнивая их с другими. В этом плане социальные сети стали лишь достоянием эволюции, технически модернизированным способом удовлетворения своих природных стремлений. Впрочем, виртуальное пространство – это только инструмент для реализации возможностей человека, его функциональное применение зависит прежде всего от внутренней гармонии и психического здоровья личности.

Важным для исследования данного вопроса является положение о том, что виртуальная идентичность – это лишь составная часть социокультурной идентичности личности, хоть и принадлежащая к вымышленному социуму. В научных публикациях встречается такая терминология как «киберидентичность», «метаидентичность», «идентичность в виртуальном пространстве» [5]. Наличие нескольких Я-образов человека в своих работах отмечали такие исследователи как В. Фриндте, Т. Келер, А.Е. Войскунский, А.Г. Асмолов, В.В. Чеклецов.

А.Е. Войскунский в одной из своих работ проводит параллель того, как феномен альтернативной личности в реальной жизни воспринимается как некая патология, в то время как в виртуальном пространстве наличие другого «Я» является нормой и не причисляется к психологическим отклонениям [5]. Бесспорно, интернет-среда позволяет человеку выстроить целый новый мир с идеальным портретом себя. Кому-то это дает возможность раскрыть свой потенциал, который человек так или иначе не способен проявить в настоящем мире, кому-то создать новые психологические маски или компенсировать свою психологическую незрелость. При этом всё вышеперечисленное осуществляется с значительно меньшими затратами ресурсов по сравнению с усилиями на самореализацию

в настоящей жизни. Примером тому являются услуги, которые уже сегодня предоставляют современные интернет-площадки. Так, известный во всем мире сервис онлайн-знакомств «Tinder» анонсировал запуск новой услуги – составление «идеального профиля» с помощью экспертов компании, что должно повысить «привлекательность» их пользователей [6]. В тоже время такие популярные ресурсы как «Instagram» и «ВКонтакте» наоборот с 2018 года запустили тестовую функцию скрытия лайков, поскольку не раз подвергались критике со стороны общественности, а, согласно исследованию Королевского общества здравоохранения Британии, «Instagram» и вовсе является самой вредной социальной сетью для психического здоровья, которая вызывает депрессию, тревогу и комплексы у молодых людей [7].

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: существует множество причин, которые способствуют вовлечению человека в построение его вымышленного прототипа. Однако, наибольшую опасность для личности это несет в тот период, когда человек еще не достиг психологической зрелости. Как следствие, у него смещаются ориентиры с аутентичных ему выборов в сторону подражания общественным стереотипам и установкам. Кроме того, за усилиями, потраченными на создание «идеального Я-образа», упускаются возможности для самореализации человека в его реальной жизни. Все это приводит к тому, что вместо самопознания человек занимается самокопанием, самоедством, противопоставляя себя другим, и все чаще склонен причиной тех или иных событий в своей жизни называть внешние обстоятельства и факторы, не прилагая сил для внутренней работы над собой.

Список использованных источников:

1. Гофман М. Виртуальный человек // Psyfactor.org: информационный ресурсный центр по научной и практической психологии. URL: <https://psyfactor.org/lib/virtualhuman.htm> (дата звернения 05.03.2020).

2. Калюжный А.А. Я-концепция и стили педагогического взаимодействия // Проблемы социальной психологии личности. Psyjournals.ru: портал психологических изданий URL: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30290_full.shtml (дата звернения 04.03.2020).

3. Крамаренко С.Н. Виртуальный мир как новое пространство самоосуществления человека // «КИБЕРЛЕНИНКА» – научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnyy->

mir-kak-novoe-prostranstvo-samoosuschestvleniya-cheloveka/viewer (дата звернення 05.03.2020).

4. Солдатова Е.Л., Погорелов Д.Н. Феномен виртуальной идентичности // «КИБЕРЛЕНИНКА» – научная электронная библиотека. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-virtualnoy-identichnosti-sovremennoe-sostoyanie-problemy/viewer>

5. Столяренко Л.Д. Самосознание Я // Психология и педагогика для технических вузов Psyera: психологическое сообщество. URL: <https://psyera.ru/4625/razvitie-samosoznaniya-i-ya-koncepcii> (дата звернення 04.03.2020).

6. Tinder запустит сервис помощи в создании «идеального профиля» // Forbes – интернет-издание. URL: <https://www.forbes.ru/newsroom/tehnologii/394315-tinder-zapustit-servispomoshchi-v-sozdanii-idealnogo-profilya>

7. Status of mind // Royal Society for Public Health. URL: <https://www.rsph.org.uk/our-work/campaigns/status-of-mind.html>

Рибченко С. В.,

магістр I курсу, спеціальності «психологія»

Навчально-наукового гуманітарного інституту

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

*Науковий керівник: **Виноградова В. Є.,***

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри психології та педагогіки

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ В СУЧАСНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ

Сьогодні питання конфліктів залишаються досить актуальними. На жаль, досить часто через конфлікти збільшується плінність кадрів та погіршується психологічний клімат в колективі. Однак, конфлікти є невід'ємною частиною людських взаємовідносин. Виникнення конфліктів є об'єктивним і неминучим явищем. Вони можуть нести одночасно, як негативне так і позитивне, розвиваюче й руйнуюче навантаження. Можливість виникнення конфліктів існує у всіх сферах людського буття, не виключення будь-які форми установ та розміри колективів.

Проблеми конфліктів мають багатоаспектний характер, вони досліджуються вченими різних наук і профілів: соціологами, політологами, біологами, журналістами. Прогнозування конфліктів неможливо без математичного моделювання, політико – соціопсихологічного аналізу. На сьогодні відомі дослідження з проблематики конфліктів Анцупова А. Я., Гірника А. М., Дуткевич Т. В., Гришиної М. У., Ложкіна Г. В., Пірен М. І., Пов'якель Н. І. та інших.

Вивчення проблем конфліктів у життєдіяльності суспільства, з метою їх подальшого уникнення, є певною мірою прогнозом нашого буття. На думку М. І. Пірен пізнання суті й причин конфліктів підвищує культуру спілкування, робить життя спокійнішим, а саму людину стійкішою у психологічному та правовому відношеннях [1, с.14].

В суспільстві утвердилася стереотипна думка, відносно конфлікту, як негативного явища.

Класик конфліктології Р. Дарендорф наголошував на тому, що конфлікт має не тільки негативні сторони, а й позитивні, соціальні конфлікти в суспільстві неминучі та навіть необхідні. На його думку конфлікт може бути джерелом інновацій, соціальних змін [4, с. 28].

Вітчизняні науковці, які вивчають психологію управління, визначають конфлікт, як явище міжособистісних і групових відносин, кінцевою ціллю якого є прагнення перемоги, створення нових ідей, з метою вдосконалення управління організацією.

Американський учений М. Амстугі розвинув ідею «корисності» та «негативності» (шкідливості) конфліктів.

Конфлікти є корисними тому, що:

- можуть попередити більш серйозні проблеми, які роблять розрядку в колективі, дають змогу уникнути великого насильства, створюють можливість розв'язувати проблеми цивілізованим шляхом;
- стимулюють творчість та ініціативу;
- прояснюють позиції та інтереси його учасників тощо.

Конфлікти шкідливі, оскільки нерідко ведуть до безпорядку, нестабільності, насильства, уповільнюють та ускладнюють прийняття рішень тощо [4, 29].

На нашу думку, досить доречно може бути застосоване до пояснення причин конфліктів в сучасних організаціях, дослідження американських вчених, насамперед відзначено такі чинники: взаємозалежність завдань, відмінність у цілях, розбіжність в уявленнях і цінностях. Тобто, можливість конфлікту ймовірна там, де одна людина залежить від іншої. Це може вплинути як на ефективність виконання завдань, так й на комунікацію співробітників. Також, ймовірність конфліктів збільшується із збільшенням спеціалізації організації та розподілом її на підрозділи. Це

відбувається через те, що спеціалізовані підрозділи самі формують свої цілі й прагнуть приділяти більше уваги досягненню їх, аніж цілей всієї організації. Ще одним фактором є відсутність об'єктивної оцінки ситуації. Люди вважають себе, свій відділ найголовнішим у вирішенні будь-якого питання [5, 320].

Конфлікт певною мірою є показником розвитку організації, при комплексному підході до його вирішення допомагає керівнику виявити проблемні зони, конструктивно оцінити ситуацію яка склалася в колективі та налагодити процеси організації й ефективності праці.

Отже, виникнення конфлікту цілком закономірне явище, яке в певній мірі породжує відповідальність, стимулює оновлення стосунків. Тому, з метою створення ефективної управлінської стратегії будь – якої сучасної організації, підсилення її конкурентоспроможності на ринку, прагнення до здорового психологічного клімату в колективі, керівникам слід пам'ятати, про необхідність ретельного вивчення та дослідження конфліктів, які сталися в установі, формулювання рекомендацій щодо їх регулювання та недопущення в подальшій роботі. Оскільки ігнорування керівниками конфліктів, замовчування складних ситуацій, або небажання їх помічати та виправляти, створює несприятливий психологічний клімат в колективі та може призвести до край небажаних та небезпечних наслідків.

Список використаних джерел:

1. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта (рус.) // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 142-147.
2. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта. К., 2000.
3. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. К, 1996.
4. Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник. К.: МАУП, 2003. 360 с.
5. Тейлор Ф. У. Менеджмент: Пер. с англ. М., 1992.

Сергієнко Н. П.,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національного університету цивільного захисту*

Красильнікова І. І.,
*курсантка соціально-психологічного факультету
Національного університету цивільного захисту*

ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ У КУРСАНТІВ З РІЗНИМ СТАТУСНИМ ПОЛОЖЕННЯМ У ГРУПІ

Однією з найбільш актуальних на сьогоднішній день проблем стала проблема зростання агресивності серед дітей, підлітків, представників юнацького віку, дорослих людей. Це пов'язано насамперед із загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, що хворобливо переживає перехід до ринкових стосунків, наростаюча криза соціальної системи, перехід від командно-адміністративної системи до демократії.

Останнім часом проблема агресії стала чи не найпопулярнішою в світовій психології. Їй присвячена величезна безліч статей і книг. У Європі і Америці регулярними стали міжнародні конференції, симпозиуми і семінари з цієї проблематики. І це не мода, а швидше реакція психологів на безпрецедентне зростання агресії і насильства в цивілізованому столітті.

Агресія – мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування людей в суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу, приносить фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт.

Агресивність – один з розповсюджених способів рішення проблем, що виникають у складних ситуаціях, із застосуванням фізичного і морального тиску на навколишніх, приносячи навколишнім фізичний і моральний збиток [2, с. 67].

Агресія та агресивність вивчається далеко не тільки в психології: цим займаються біологи, екологи, соціологи, юристи, використовуючи свої специфічні методи і підходи.

Об'єктом агресивної поведінки людини може виявитися вона сама, і тоді ворожі дії називають аутоагресією. Агресивні дії можуть бути спрямованими на інших людей, і в цьому випадку найчастіше використовують термін «агресія». Розрізняють також ворожу агресію і так звану інструментальну агресію.

Проблему агресивної поведінки досліджували вчені протягом багатьох століть, розглядаючи її з різних позицій – філософії, релігії, науки. Але тільки в ХХ столітті вона стала предметом систематичного наукового пізнання. Зокрема, важливе значення для пояснення різноманітних феноменологічних проявів агресивності мають розробки численних вітчизняних та зарубіжних учених. Так, особливості агресивної поведінки в осіб різновікових груп досліджували Г.М. Андреева, К. Бютнер, О.Б. Бовть, М. Дерешкявічус, О.Ю. Дроздов, С.О. Завражин, О.К. Осницький, І.О. Фурманов, та ін., виникнення агресивності у зв'язку з конфліктами вивчали Г.С. Васильєва, Є.П. Ільїн, В.В. Ковальов, М.Д. Левітов, Г.В. Ложкін, Є.Р. Романін та ін. [2, с. 59; 119]

Сучасна молодь знаходиться в складних умовах реальної ситуації швидкої зміни стилю життя, ідеології, системи цінностей. І, як правило, потреба молодих людей в сприятливому спілкуванні з однолітками (яка є необхідною умовою психічного і особистісного розвитку) не отримує свого задоволення.

Соціометричний статус – це те реальне місце, яке займає особистість у системі міжособистісних стосунків; це показник соціально-психологічних якостей особистості як складової комунікації в групі; це якість особистості як елемента соціометричної структури займати визначену просторову позицію (локус) в ній, тобто співвідноситися із іншими елементами [4, с. 84].

Вивчення соціометричного статусу займалися багато зарубіжних та вітчизняних вчених В.С. Мерлін, Дж. Морено, М.М. Обозов, Л.С. Славіна, Р.Манн, С.А. Котик та ін. [1, с. 56; 106].

Агресія – це поведінка, яка спричинює шкоду іншим людям. Агресія проявляється у побитті інших людей, у вербальних образах, погрозах, ворожих насмішках, жартах, а також містить непрямі форми фізичної та вербальної агресії (бойкот, ворожа міміка та жестикуляція) [3, с. 105].

Агресивність характеризується імпульсивною активністю поведінки, афективними переживаннями – гніву, злості, прагненням заподіяти іншому травму (фізично чи морально). В агресивному стані людина може повністю втратити самоконтроль. Агресію інколи розглядають як стинічний активний прояв фрустрації (це все, що заважає досягнути мети). У зв'язку з цим агресію визначають як реакцію на обставини. Проте агресія виникає і в результаті наслідування зразків або використовується людиною як навмисний засіб для досягнення мети. Причиною агресії може бути ефект неадекватності, який виникає внаслідок незадоволення потреби особи в самостверженні. Поведінка людини в стані агресії значною мірою залежить від її характерологічних рис і особливо від її виховання.

Будь-яка особистість не існує поза соціумом, вона обов'язково є членом певної соціальної групи, соціальної спільності, тобто кожна особистість має своє, чітко визначене місце в суспільстві. Кожна людина психологічно належить до декількох груп: сім'ї, шкільного класу, дружньої компанії і т. п. Якщо мета і цінності груп не суперечать один одному, формування особистості проходить в однотипних соціальних умовах. Суперечність норм і цінностей різних груп ставить юнака в позицію вибору. Етичний вибір може супроводжуватися міжособистісними і внутрішньо особистісними конфліктами.

У сучасній психологічній літературі (С. Ф. Бажин, Л. М. Собчик) відзначають, що з певним соціометричним статусом, а саме з проявами лідерських якостей особистості, пов'язані деякі характеристики агресивності. Усе частіше агресивність розглядається як необхідна властивість гармонійно розвиненої особистості, оскільки її відсутність призводить до нездатності відстояти себе (Г. А. Гайдукевич, О. Ю. Дроздов, С. Л. Соловйова, Е. Фромм) [4, с.183].

Соціометричний статус є одним із найсуттєвіших параметрів положення особистості в групі однолітків. Наявність в групі (колективі) осіб, які займають різні положення, неминуче ставить питання про детермінацію цих різниць, які є важливішою міждисциплінарною проблемою.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей агресивності у курсантів з різним статусним положенням в групі. В нашому дослідженні приймали участь 35 курсантів Національного університету цивільного захисту України.

Вивчення соціального статусу дозволили отримати дані, які вказують на те, що в групі наших досліджуваних, нами були виявлені всі категорії соціального статусу. Але найбільш у відношеннях присутні перша та друга статусні групи, це «ті, кому віддають перевагу», та «лідери». Більшість членів нашої групи опиняється в сприятливих (1 і 2) статусних категоріях, тому рівень благополуччя взаємостосунків визначається як високий. Це свідчить про те, що в цих групах переважає благополуччя більшості в системі міжособистісних відносин, їх задоволеність в спілкуванні, у визнанні однолітками.

Дослідження агресивності студентів та курсантів НУЦЗУ показало, що досліджувані проявляють агресивність на середньому рівні, тобто вони впевнені в своїх силах, готові поборювати різні перешкоди, адекватно оцінюють себе та інших, можуть оцінити власні вчинки, не мають негативних установок що до оточуючих, не застосовують агресивних дій та фізичну силу без значної причини, але здатні захистити себе та свої інтереси у разі потреби. Також слід зазначити, що група іноді схильна протидіяти вимогам оточуючих (пов'язано

з віковою категорією) та виражати негативні емоції завдяки вербальним методам, що може бути пов'язано з кількісною перевагою дівчат.

Результати емпіричного дослідження дозволяють зробити висновок про те, що існує достовірний взаємозв'язок між агресивністю юнаків та їх соціометричним статусом у групі однолітків. Нами було виявлено, що на соціометричний статус особистості значуще впливає рівень фізичної агресії (юнаки, які використовують фізичну силу можуть бути відкинутими з групи), образи (заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії теж може негативно відобразитися на відношенні однолітків до людини або виключена з колективу людина може проявити ці якості через фрустрацію однієї з базисних потреб у спілкуванні), роздратованості (такі риси, як запальність, грубість, готовність до прояву негативних почуттів при найменших подразниках теж можуть виступати дезадаптуючим фактором по відношенню до колективу), а також загальний рівень агресивності та ворожості. Цей взаємозв'язок, з одного боку, відображає вплив низького соціометричного статусу на агресивність, з іншого боку, підтверджує той факт, що надмірна агресивність перешкоджає успішній адаптації в групі і досягненню високого статусу.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 363 с.
2. Берковец Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. 512с.
3. Берон Р. Агрессия. СПб.: Питер Пресс, 2001. 562с.
4. Чалдини Р. Агрессия. Социальная психология. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. 256 с.

Слотіна-Чорна В. С.,
аспірантка кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Романюк Л. В.,
професор кафедри психології та педагогіки
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ЦІННОСТІ КЕРІВНИКА МАЛОЇ ГРУПИ, ЇХ ВПЛИВ НА СТАН СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

В умовах тотальної глобалізації існує потреба дослідження факторів, які негативно впливають на особистість всередині групи. Актуальність проблеми викликана постійно зростаючими вимогами до психологічної стійкості особистості та вимагає максимального включення в процеси трудової діяльності в умовах дефіциту часу.

Соціально – психологічний клімат колективу це сукупність внутрішніх умов, які створюють в процесі розвитку і життєдіяльності групи моральну атмосферу, де виявляється властиве для членів групи ставлення до загальної справи й один до одного. Позитивний соціально-психологічний клімат сприяє формуванню задоволеності членів групи від участі у спільній діяльності [3, с. 1].

Проблемі вивчення стану соціально-психологічного клімату присвячено багато робіт у вітчизняній та зарубіжній науці. Аналіз стану соціально-психологічного клімату в групах вивчали: Кулі Ч., Свинецький А.Л., Паригін Б.А., Платонов К.К., Мясищев В.М., Андреева Г.М.

Вагомим чинником у формуванні позитивного соціально-психологічного клімату є фігура управлінця. Керівникові для успішного вирішення організаційних питань потрібні різносторонні знання, досвід та життєва мудрість, певні здібності та властивості особистості. Одним з підходів, що вивчав особистість керівника є «теорія рис», яка концентрує увагу на природних якостях лідера. Згідно цієї теорії, лідером може бути людина, яка є носієм необхідних характеристик, наприклад, ініціативність, діловитість, впевненість, ентузіазм, толерантність, має певний життєвий досвід та професійні якості. [1, с. 345].

Ми пропонуємо розглянути стан соціально-психологічного клімату крізь призму відмінностей цінностей керівника та рядових членів малої групи. На інтуїтивному рівні розуміння цінностей не викликає

особливих труднощів. Не важко уявити, що цінності це продукти і об'єкти, які мають важливе значення для індивідуального чи групового благополуччя [2, с. 9]. Вивчення цінностей буває пов'язане з певними труднощами. Наприклад, люди можуть не усвідомлювати абстрактно виражені цінності, зазнавати труднощів при їх формулюванні. Тому деякі дослідники вважають за краще робити висновки про цінності опосередковано з таких продуктів культури, як фільми або література, з невербальної поведінки людей, відповідей на певні питання, що містять в собі інформацію про ті чи інші притаманні їм цінності. Проблему цінностей та ціннісних орієнтацій особистості вивчали багато дослідників. Наприклад, Шварц виходив із того, що найвагоміший змістовний аспект, який лежить в основі відмінностей між цінностями – це тип мотиваційних цілей, які вони виражають. Тому згрупував окремі цінності в типи відповідно до спільності цілей. Він обґрунтував це тим, що базові людські цінності, з високою ймовірністю виявляються у всіх культурах, презентуючи універсальні потреби людського існування (біологічні потреби, необхідність координації соціальної взаємодії і вимоги функціонування групи). Ш. Шварц відібрав цінності, виявлені попередніми дослідниками, а також знайдені ним самим у релігійних і філософських працях, присвячених цінностям різних культур. Потім згрупував їх у десять мотиваційних типів, які, з його точки зору, охоплюють базові типи. Ось короткі визначення мотиваційних типів відповідно їх центральної мети за типологією Ш.Шварца:

- влада – соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами;
- досягнення – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів;
- гедонізм – насолода або чуттєве задоволення;
- стимуляція – хвилювання і новизна;
- самостійність – самостійність думки і дії;
- універсалізм – розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи;
- доброзичливість – збереження і підвищення добробуту близьких людей;
- традиції – повага і відповідальність за культурні та релігійні звичаї та ідеї;
- конформність – стримування дій і спонукань, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням;
- безпека – безпека і стабільність суспільства, відносин і самого себе [4, с. 2].

Пропонуємо розглянути дану теорію на прикладі вивчення соціально психологічного клімату в одному із структурних підрозділів

відділення поліції ГУНП в Донецькій області. Вивчення здійснено за допомогою таких методів: анкетування, індивідуальні бесіди та спостереження в ході групових занять.

Аналіз трирічного вивчення чинників, що відіграють важливу роль у соціально-психологічному кліматі малої групи в окремих секторах відділень поліції дає підстави зробити припущення, що істотний вплив на загальний клімат здійснюють цінності керівника та рядових членів колективу, а також розбіжності між ними.

Вибірка складається з 58 працівників, з яких 3 керівника, що є штатною чисельністю групи; некомплект штатних посад складає 20 працівників, перебуває у декретній відпустці 4, у черговій 5. Вивченням охоплені 13 працівників зазначеного відділу, що складає 45% від фактичної чисельності особового складу.

За результатами опитування та проведених індивідуальних бесід встановлено, що стан соціально-психологічного клімату є вкрай негативним, із загальною середньою оцінкою 1,8 балів за 5-ти бальною шкалою, за результатами попереднього вивчення оцінка складала 2,7 балів. Тільки 4 працівника вважають клімат задовільним, решта оцінили його як важкий 6(46%) та напружений 3(23%).

На думку працівників стан соціально-психологічного клімату в підрозділі за останні 3 місяці погіршився. На це вказали 6(46%) опитаних працівників, решта зазначили що клімат суттєво не змінився.

Негативно впливають на стан соціально-психологічного клімату: поганий психоемоційний стан (пригнічений настрій, втомленість) 5 (38%), фізична та психологічна перевтома 8 (61%), тривалість робочого часу понад 11 годин 8 (61%), підвищена конфліктність в колективі 6 (46%), відсутність умов для праці (відсутність робочих місць, оргтехніки) 6 (46%).

Стиль керівництва працівниками оцінено як авторитарний, із притаманними йому рисами: максимальне використання владних повноважень керівником, прийняття рішень одноосібно без урахування думки підлеглих, стимулювання окремих працівників за допомогою нерівномірного службового навантаження відмітили 7(54%) респондентів. Це в свою чергу знаходить своє відображення у низькій згуртованості та відсутності взаємоповаги, підтримки та співчуття між членами колективу заявили 10(83%) опитаних; розділення колективу на «козлів відпущення» та «улюбленців» назвали 5(38%), на відсутності довіри між працівниками наголосили 4(31%) опитаних та небажанні брати на себе відповідальність 5(38%) респондентів. Половина працівників 6(46%) планують продовжити працювати на тій же посаді, а решта 2(15%) мають намір перейти працювати в інший підрозділ,

2 (15%) перейти в іншу область та 1 (8%) звільнитися з Національної поліції України.

Керівництво сектору, на думку підлеглих, діє не професійно, що проявляється в неухважному, або негативному ставленні до труднощів та потреб підлеглих 7 (54%); несправедливій та упередженій оцінці результатів службової діяльності 4 (31%); відсутності допомоги молодим працівникам у процесі адаптації 8 (61%); не врахуванні думки підлеглих у процесі прийняття рішень. Середня рейтингова оцінка керівника складає 3,6 балів(за п'ятибальною шкалою).

Працівниками зазначено, що серед психічних станів, що переважають у них останнім часом є: втома 11 (85%), озлобленість 5 (38%), тривожність 5 (38%), виснаженість 4 (31%), роздратованість 4 (31%).

За результатами бесід із працівниками найбільшою проблемою є дефіцит часу, який можна присвятити родині та використати для активного відпочинку. Зазначені фактори можна віднести до цінностей доброзичливості та гедонізму за теорією Ш. Шварца.

Керівник наголосив, що його робочий день починається о 8 годині ранку і триває близько 14 годин з урахуванням часу на дорогу. Начальник має стаж на посаді керування саме цим підрозділом близько 6 місяців. Дана посада є його підвищенням, тож можна припустити, що керівник на перший план ставить саме цінності влади та досягнень.

Підсумовуючи, можна зробити припущення, що антагонізм цінностей керівника та підлеглих є вагомим чинником та спричиняє негативний вплив на соціально – психологічний клімат колективу.

Гіпотеза, що була використана під час дослідження, потребує уточнення на більшій вибірці.

Список використаних джерел:

1. Казміренко Л.І., Моїсеева Є.М. Юридична психологія : підручник: Київ: КНТ 2007, 359 с.
2. Романюк Л.В. Становлення цінностей особистості: психологічний аспект: монографія. Кам'янець – Поліський, 2013. 385 с.
3. Освіта ua. URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/9926/>
4. Поснова Т. П. Виявлення конфліктності цінностей молоді за методикою Ш. Шварца. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/225>

НОТАТКИ

МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

«СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ПРОБЛЕМИ СУСПІЛЬСТВА»

(м. Київ, 10 квітня 2020 р.)

Підписано до друку 31.03.2020. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 14,88. Тираж 100. Замовлення № 0320-52.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а.
Телефон +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.