

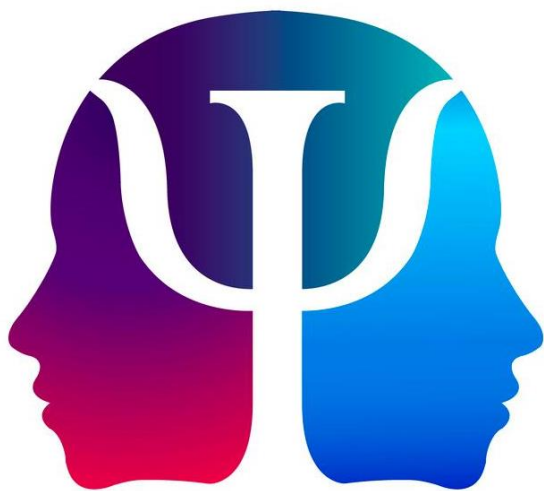


МАУП
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 14

**ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
теоретичні та практичні
дослідження**



Хмельницький, 2021

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ІНСТИТУТ
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України
Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ
ДОСЛІДЖЕННЯ**

Випуск 14



Хмельницький - 2021

УДК 159.9
ББК 88.3
3 113

З 113 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2021. Вип. 14. 335 с.

У збірнику наукових праць «Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження» висвітлено актуальні соціально-психологічні проблеми: сучасні завдання і тенденції розвитку психології; актуальні проблеми психології особистості та індивідуальності; правова соціалізація особистості: соціально-психологічні аспекти; політичні процеси в політико-психологічному вимірі; трансформація сучасного українського суспільства: філософсько-психологічний аналіз; економічна сфера суспільства: психологічний аспект; практична психологія освіти XXI століття: сучасне бачення.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, студентам та всім, хто цікавиться психологічною наукою.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Білий Л. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, директор Хмельницького інституту МАУП (головний редактор); **Парандій В. О.**, кандидат історичних наук, доцент; **Авсієвич А. В.**, доктор філософії в галузі права; **Берегова Н. П.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Вовк В. П.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Грись А. М.**, доктор психологічних наук, професор; **Гуменюк А. Ф.**, кандидат економічних наук, доцент; **Говорун Т. В.**, доктор психологічних наук, професор; **Ковтун О. С.**, кандидат соціологічних наук; **В. Д.**, кандидат історичних наук; **Любецька М. М.**, практичний психолог; **Малиновська М. М.**, клієнт-центрований терапевт, сімейний терапевт, травмотерапевт-консультант; **Мотозюк Л. М.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Савчук Л. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Столяренко О. Б.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Тафінцева С. І.**, кандидат педагогічних наук; **Федорчук В. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Чайковська О. М.**, кандидат психологічних наук; **Шепель І. М.**, соціальний педагог; **Шопша О. Л.**, кандидат психологічних наук; **Ярова М. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Олійник В. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальна за випуск).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Білошицький С. В., доктор політичних наук, доцент.
Матвійчук Т. В., кандидат психологічних наук, доцент.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
(протокол № 9 від 25 жовтня 2021 р.)

© Хмельницький інститут
Міжрегіональної Академії управління персоналом, 2021

ЗМІСТ

Білий Л. Г.

ПРОФЕСІЯ ПСИХОЛОГА В СУЧАСНОМУ ВИМІРІ..... 10

Баранова С. С.

ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ..... 11

Берегова Н. П., Джигун Л. М.

СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ, ЯКІ ПОТРАПИЛИ У КРИЗОВІ ЖИТТЄВІ СИТУАЦІЇ..... 16

Берегова Н. П., Пилипчук В. О., Колба В. Р.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ САМООЦІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ..... 23

Берегова Н. П., Джигун Л. М.

МОВА І НАЦІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ..... 29

Брижак Ю. С.

ДОШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЄДИНОЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ..... 36

Васюник А. В., Крутій К. Л.

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... 40

Вовк В. П., Ковальська П.

СТАНОВЛЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ..... 47

Вознюк З.

ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТУ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 55

Гайдова О. В.

ЕКОЛОГІЯ ЛЮДИНИ ЯК КОМПЛЕКСНА НАУКА..... 61

Гжебінський В. С. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ, ЩО ОПІКУЮТЬСЯ ЛЮДЬМИ З ВАДАМИ ЗОРУ В СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ.....	65
Горпенко А. А., РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ.....	73
Данько О. В. РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ У РОЗВИТКУ І ПОДОЛАННІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ.....	80
Дика Л. Л. РОЗВИТОК ОСНОВНИХ КОГНІТИВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..	84
Дух Д. Ю. СТАНОВЛЕННЯ ПОВЕДІНКОВОЇ СКЛАДОВОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ПІДЛІТКА.....	90
Іщук Т. В., Мазуренок Н. І. ФОРМУВАННЯ УМІНЬ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	93
Коваленко А. В., Тафінцева С. І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ТРИВОЖНОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	99
Ковальчук О. Л. ПОЛІТИЧНА СВІДОМІСТЬ І ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ДЛЯ УКРАЇНИ.....	104
Ковтун О. С., Старцун Д. М. СОЦІАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК НАПРЯМ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	109

Кондратюк Н. В., Тафінцева С. І. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	117
Крачковська І. О., Тафінцева С. І. ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК СКЛАДОВА ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ.....	122
Лєнь Т. В., Безкровна А. В. ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ: ВІДКРИТТЯ “Я”.....	131
Магльована Н. О. ШЛЮБ І СІМ’Я ЯК ОБ’ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	138
Малюта Н. М. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ РЕКЛАМИ...	140
Маринюк А. Е., Біницька О. П. АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЩОДО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ.....	143
Маснюк Д. В., О. Л. Шквир АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ.....	150
Мельничук С. Л. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ.....	157
Момотюк А. Р. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	165
Никитюк С. І. ПІСЕННИЙ МАТЕРІАЛ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНИХ НАВИЧОК.....	168

Олійник А. В. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУСТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇШКОЛИ.....	172
Олійник В. В. ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	177
Палюховська Н. В. НЕБЛАГОПОЛУЧНІ СІМ'Ї: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	180
Петринич О. Г. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО УМОВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	185
Пижова І. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	190
Рак Я. В., Тафінцева С. І. АДИКТИВНА ПОВЕДІНКИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	197
Рибачок І. Р. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	202
Рижко А. Ю. ПРОБЛЕМА ТРИВОЖНОСТІ В ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ.....	209
Руденок А. І., Вербіцька Д. ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	216

Руденок А. І., Пилипчук Я. М. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ.....	223
Смірнова Т. В., Тафінцева С. І. ОРГАНІЗАЦІЯ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ (SERVICE LEARNING) ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ.....	230
Старовойт І. Й. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	239
Статкевич В. І. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН.....	245
Стецюк В. В. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА.....	248
Суконик С. О. ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОГИ ТА СТРАХУ ЯК ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	252
Тафінцева С. І. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС СУЧАСНОЇ ЖІНКИ.....	261
Толстюк О. І. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ МОРАЛЬНО- ВОЛЬОВИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	272
Фриз Т. А., Мельничук С. Л. ВПЛИВ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ НА МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ.....	275
Ханецька Н. В., Васів Л. М. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «САМОСВІДОМОСТІ» В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	282

Ханецька Н. В., В. В. Хмельовська ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ.....	289
Цавалюк Т. О. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У МОЛОДОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	296
Черкасова-Лиса П. Д. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	306
Черкасова Т. М. СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА У ПРОФЕСІЙНОМУ ПРОСТОРІ.....	310
Чорна Н. В. ПСИХОЛОГІЧНІ МАНІПУЛЯЦІЇ: ГАЗЛАЙТИНГ.....	314
Яковчук Ю. О. ОРАТОРСЬКЕ МИСТЕЦТВО: КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ КЕРІВНИКА.....	323
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	330

Л. Г. Білий,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПРОФЕСІЯ ПСИХОЛОГА В СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

На сучасному етапі професія психолога є важливою і престижною. З кожним роком вона набуває більшої популярності.

Стаючи психологом, людина стає ним назавжди. Спостерігаючи за дітьми, спілкуючись з рідними і близькими, психолог не може не використовувати свої професійні знання і досвід. Предмет вивчення психології – людська душа – невичерпний.

Давньогрецький філософ Аристотель у своєму трактаті «Про душу» писав, що серед інших знань дослідженню про душу слід відвести одне з перших місць, так як «воно – знання про найбільш високе і дивовижне» [1]. Але навіть найкращий психолог не може дати стовідсотковий універсальний рецепт для позбавлення від усіх проблем. Він шукає шляхи вирішення проблеми разом із самою людиною, якій потрібна допомога, допомагає знайти внутрішні ресурси організму. Психолог дає можливість людині подивитися на життя в цілому і на саму проблему під іншим кутом, направляючи людину до думки, що наше життя – в наших руках.

Основне завдання психолога – допомогти людині знайти гармонію з самим собою і навколишнім світом, виробити механізми поведінки, що дозволяють людині стати більш творчою по відношенню до свого життя, допомогти виявленню її психологічних ресурсів.

Зазначимо, що нині професія психолога є затребуваною. Дитячі психологи працюють в школах і дитячих садах, допомагаючи дітям швидше і легше адаптуватися до нових умов. Шкільний психолог визначає готовність дитини до школи, проводить індивідуальну роботу з важкими дітьми, займається профорієнтацією старшокласників, проводячи різні тренінги. Психолог потрібен підприємствам для адаптації молодих фахівців, налагодити відносини в колективі, дослідження впливу факторів праці на психіку людини, підборі персоналу, мотивації та оцінки персоналу. Сімейний психолог консультує сім'ї з проблемами. Спортивний психолог налаштовує спортсмена на переможний результат і вирішує супутні психологічні проблеми. Клінічний психолог працює в психіатричних лікарнях,

службах довіри, в реабілітаційних центрах, де працює як психотерапевт з людьми, які перенесли психологічні травми, що заплуталися в обставинах, тяжкохворих, наркоманів, ВІЛ-інфікованих, в разі необхідності підключаючи до лікування психіатра.

Список використаних джерел та літератури:

1. Психологія як одна із важливих для людини наук [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/10027>. Назва з титул екрану. 2. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://dprvrn.ru/uk/osobennosti-professii-psihologa-professiya-psiholog-gde-proiti-obuchenie/>

С. С. Баранова,
викладач
(м. Хмельницький)

ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Сьогодні на арені сучасних соціальних, політичних, економічних та культурних процесів з'являється новий активний суб'єкт – громадські організації, які складають основу громадянського суспільства.

Але для українського суспільства такі форми самоорганізації в цілому не є новими. Громадянське суспільство у його сучасному розумінні розвинулись у межах ринкової економіки та загалом капіталістичного устрою господарства. Але форми взаємодопомоги, що виникали в локальних спільнотах є набагато старшими, ніж власне конкурентна ринкова економіка та громадянське суспільство у сучасному його виді. Так українські вчені зазначають, що об'єднання людей навколо спільних інтересів і їх соціально-педагогічна та загалом благодійна діяльність, були відомими ще з часів Київської Русі. В наступні періоди соціальна робота продовжувала здійснюватись в українських громадах. Таким чином, великий історичний досвід соціальної роботи в громаді, який, на відмін від західної практики соціальної роботи, визначається століттями.

Багато традицій та форм роботи в громаді збереглися і донині з окремими видозмінами та вдосконаленнями. Тому діяльність фахівців соціальної сфери, які реалізують сьогодні різноманітні соціальні програми в умовах різних громадах, має, перш за все, базуватися на

знаннях історичних витоків соціальної підтримки населення в українських громадах [1].

Діяльність сучасних громадських організацій регулюється Законом України про громадські об'єднання. Цей Закон визначає правові та організаційні засади реалізації права на свободу об'єднання, гарантованого Конституцією України та міжнародними договорами України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, а також порядок утворення, реєстрації, діяльності та припинення громадських об'єднань. Таким чином в законі прописане саме поняття громадського об'єднання, яке визначається як «добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних, та інших інтересів» [2]. Список громадських об'єднань закаріплений у державному реєстрі, який можна переглянути на сайті міністерства юстиції.

Важливість діяльності громадських організацій науково-просвітницької діяльності підтверджується і увагою держави. Так, згідно із Указом ще Президента Л. Кучми з метою сприяння розвитку демократичного, громадянського суспільства, задоволенню конституційних прав громадян на освіту та інформацію, а також посилення державної підтримки науково-просвітницької діяльності громадських організацій передбачалося:

1. «Підтримати ініціативу Товариства "Знання" України щодо активізації та підвищення ролі науково-просвітницької діяльності громадських організацій, повнішого використання їх організаційного, творчого та інтелектуального потенціалу.

2. Кабінету Міністрів України забезпечувати надання відповідно до законодавства постійної дійової підтримки науково-просвітницької діяльності громадських організацій, спрямованої на поширення сучасних теоретичних і практичних знань та наукової інформації про політичні, економічні, соціальні, природні, інші явища та процеси, а також на поліпшення патріотичного, естетичного, екологічного виховання, підвищення рівня загальної освіти та культури населення.

З цією метою в Указі було передбачено:

- 1) організовувати розроблення за участю Національної академії наук України, Академії педагогічних наук України, а також Товариства "Знання" України, Всеукраїнського товариства "Просвіта" іме-

ні Тараса Шевченка, інших заінтересованих громадських організацій та затвердити у шестимісячний строк комплекс заходів щодо державної підтримки розвитку науково-просвітницької діяльності громадських організацій, передбачивши, зокрема:

- сприяння вдосконаленню наукових, організаційних, правових засад науково-просвітницької діяльності громадських організацій, а також поліпшенню матеріально-технічних та інших умов її здійснення;

- спрямування науково-просвітницької діяльності громадських організацій насамперед на популяризацію сучасних досягнень природничих, технічних та суспільно-гуманітарних наук, правову освіту та виховання громадян, сприяння культурному відродженню українського народу та духовному збагаченню особистості, роз'яснення внутрішньої і зовнішньої політики Української держави, шляхів та перспектив здійснення політичних, економічних та соціальних реформ;

- створення ефективної системи інформаційного забезпечення науково-просвітницької діяльності громадських організацій;

- поліпшення механізму співпраці державних навчальних закладів, видавництв, телерадіоорганізацій, закладів культури, естетичного виховання і дозвілля, в тому числі бібліотек, музеїв, архівних установ, а також інших підприємств, установ та організацій, з громадськими організаціями, що здійснюють науково-просвітницьку діяльність;

- оперативну підтримку ініціатив громадських організацій, спрямованих на розвиток науково-просвітницької діяльності в Україні;

- заохочення громадських організацій та їх членів до активної науково-просвітницької діяльності;

- ого у них майна;

- забезпечення збереження для наступної передачі всеукраїнським громадським організаціям та їх місцевим осередкам в установленому законом порядку майна, що належало відповідним загальносоюзним громадським організаціям (об'єднанням) колишнього Союзу РСР і тепер перебуває у державній власності;

- надання громадським організаціям пільг щодо плати за оренду державного майна, яке використовується для здійснення науково-просвітницької діяльності;

2) вживати заходів до прискорення прийняття законів України з питань визначення суб'єктів права власності на майно загальносоюзних громадських організацій (об'єднань) колишнього Союзу РСР, яке розташовано на території України, а також щодо вдосконалення правових засад діяльності установ і організацій, які не мають на меті одержання прибутку;

3) передбачити при уточненні Державного бюджету України на 2001 рік та підготовці проектів Державного бюджету України на наступні роки кошти, необхідні для фінансування заходів щодо державної підтримки розвитку науково-просвітницької діяльності громадських організацій в Україні.

3. Раді міністрів Автономної Республіки Крим, обласним, Київській та Севастопольській міським, районним державним адміністраціям:

- сприяти у вирішенні соціальних питань активних членів та працівників громадських організацій, що здійснюють науково-просвітницьку діяльність;

- вжити заходів щодо забезпечення громадських організацій, які здійснюють науково-просвітницьку діяльність, необхідними для їх роботи засобами зв'язку, а також приміщеннями та іншим майном, встановлення відповідно до законодавства мінімального розміру плати за оренду такого майна» [4].

Звичайно, що просвітницька діяльність громадських організацій не може мати волонтаристичний характер, а відбуватись в межах загальної державної політики. Саме тому, просвітницькі та педагогічні заходи, які можуть здійснюватися громадськими організаціями як надавачів соціальних послуг регламентуються Державними стандартами соціальних послуг.

Загалом, до основних завдань просвітницької роботи в діяльності громадських організацій можемо віднести такі:

- допомога в усвідомленні громадянами цілей, завдань та можливостей соціально-психологічної служби, розумінні кола проблем, що можуть бути розв'язаними за допомогою громадських організацій;

- формування уявлення, куди та до якої саме організації можна звернутись у разі виникнення різного виду соціальних, психологічних чи інших труднощів;

- підвищення громадської та соціально-психологічної компетентності населення з метою формування навички самостійного

вирішення певних проблем чи конфліктів, які можуть виникати у повсякденному житті, як в особистому, так і професійному;

– підвищення культури суспільства, оскільки для вирішення більшості соціальних конфліктів чи негараздів потрібні певні знання [45, с. 70-74].

До основних напрямів просвітницької діяльності громадських організацій можемо віднести наступні:

- формування екологічної свідомості та етичного споживання;
- правове просвітництво;
- пропаганда та формування культури сексуальної поведінки;
- пропаганда та формування здорового способу життя та здоров'язбережувальної поведінки та ін.

Сьогодні важливим досвідом в просвітницькій діяльності українських громадських організацій є просвітницька діяльність європейських громадських організацій в сфері освіти дорослих, що є інноваційним полем наукової роботи для педагогів, андрагогів, представників громадських об'єднань. Досвід європейських країн свідчить, що просвітницька діяльність носить чітко визначений практичний характер, спрямований на вирішення конкретних проблем і залучення для цього різноманітних можливостей громад. Проектний досвід європейських країн може стати корисним і для розвитку громадянського суспільства в Україні [Фольварочний].

Таким чином, просвітницька діяльність громадських організацій сприяє збагаченню науки і практики інноваційними технологіями, упровадженню результатів наукових досягнень у практику; використанню досягнень для формування в різних верств населення культури здоров'я, екології та безпеки життєдіяльності, сприяє розробкам прогресивних технічних, інформаційних і технологічних засобів для оздоровлення виробничого й навколишнього природного середовища, створення умов для благополучної життєдіяльності людини; сприяти підготовці та підвищенню кваліфікації наукових і науково-технічних кадрів [3, с. 217-222].

Список використаних джерел та літератури:

1. Безпалько О. Соціально-педагогічна діяльність українських громад у XIV–XIX століттях. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова*, 2004. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип. 1(23). 2. Закон України «Про громадські об'єднання». *Законодавство України*: веб-сайт. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17> (дата звернення 01.04.2019). 3. Терентьева Н. О. Просвітницька діяльність громадських

організацій України (на прикладі МАКБЕЗ). *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 32. С. 217-222. 4. Указ Президента України Про заходи щодо державної підтримки розвитку науково-просвітницької діяльності громадських організацій. *Законодавство України*: веб-сайт. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/316/2001> (дата звернення 10.01.2022). 5. Фольварочний І. Просвітницький напрям діяльності громадських інституцій у сфері освіти дорослих. *Гуманізм та освіта. Міжнар. наук.-практ. конф.* Електронне наук. вид. матер. конф. 2010. URL.: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Folvarochnyi.php> (дата звернення 10.01.2022)

Н. П. Берегова,

кандидат психологічних наук, доцент

Л. М. Джигун,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ, ЯКІ ПОТРАПИЛИ У КРИЗОВІ ЖИТТЄВІ СИТУАЦІЇ

Нинішня ситуація в Україні, а саме різке зuboження населення, стан загальнодержавної політики в країні, погіршення епідеміологічної обстановки, зростання цін на продукти харчування, ліки, подорожчання комунальних виплат і багато інших чинників призводять до погіршення стресостійкості та частішого виникнення життєвих криз особистості. Криза існує в свідомості кожної людини. Особливості сучасної соціальної реальності, що проявляються у високому темпі та масштабності соціально політичних та економічних змін, соціальній нестабільності та протиріччях, негативних тенденціях розвитку суспільства (безробіття, злочинність, наркоманія тощо), вимагають від особистості гнучкості, високого рівня вмінь саморегуляції, саморозвитку та самодопомоги, що необхідні у подоланні виникаючих життєвих випробувань.

В психологічній науці життєва криза розглядається як різновид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація і вивчається у площині подій, переживань, відносин, поведінки та реабілітації.

Криза – стан людини при блокуванні його цілеспрямованої життєдіяльності в певний момент розвитку особистості. Затяжна, хронічна криза містить в собі загрозу соціальної дезадаптації, суїциду, нервово-психічного або психосоматичного страждання. Хронізація

кризи притаманна людям з вираженою акцентуацією характеру, незрілим світоглядом («світ прекрасний» – «світ жахливий»), односпрямованістю життєвих установок. Саме такі люди потребують допомоги в період переживання кризи, яка розглядається не тільки як важкий і відповідальний період життя, але як глухий кут, що робить подальше життя безглуздом [6].

«Кризовою» називають ситуацію, коли людина стикається з перешкодою в реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів. Виділяються два типи кризових ситуацій: обумовлені змінами в природному життєвому циклі або травмуючими подіями життя [10].

Проблема вивчення особистості у кризових життєвих ситуаціях була висвітлена у дослідженнях Л. І. Анциферової; Р. А. Ахмерова; Ф. Ю. Василюк; С. Гроф, К. Гроф; В. Г. Ромек; Т. М. Титаренко.

У свої працях Ф. Ю. Василюк виділяє кілька видів життєвої кризи:

Криза першого роду – може серйозно утруднити й ускладнити реалізацію життєвого замислу, однак ще зберігається можливість відновлення перерваного кризою ходу життя. З цього випробування людина може вийти зберігши в існуючому вигляді свій життєвий замисел й задовольнивши свою самототожність.

Криза другого роду (власне криза) – робить реалізацію життєвого замислу неможливим. Результат переживання цієї неможливості – модифікація самої особистості, переродження її, прийняття нового замислу життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу “Я”.

“Мікрокриза” – це відчуття глобальної втрати смислу, гіркої самотності, безнадійності існування; загострюються старі, давно пережиті образи, “комплекси”, розчарування, страхи. Така криза не має зазвичай явного, локалізованого, буттєвого джерела. По болючості мікрокриза може не поступатися іншій кризі, проте зазвичай є нетривалою, іноді лише кілька хвилин, на відміну від кризи, тривалість якої може вимірюватися навіть місяцями.

“Мерехтлива криза” – маятникові рухи “зісковзування” в інший світ. Ф. Ю. Василюк називає дві причини виникнення такого різновиду криз: 1) загальне психосоматичне ослаблення призводить до посилення інфантильних механізмів; 2) стан кризи, викликаний об’єктивно важкими подіями, може змінюватися відчуттям

безтурботності або байдужості, тобто виникає тимчасове захисне “зісковзування” до інфантильних станів [3].

У ситуації кризи при спробі опанування стресовим станом людина переживає певний вид фізичного та психологічного перевантаження. Емоційне напруження і стреси можуть призвести до адаптації до умов нової ситуації, або зриву і погіршення виконання життєвих функцій. Певні ситуації можуть бути стресовими для переважної більшості, проте виявитись кризами для особливо вразливих до них через особистісні властивості. Тобто, проблематика кризи індивідуальна [4].

Психологи виділяють такі основні кризи, з яким стикається практично кожна людина протягом життя: кризи розвитку (вікові кризи); деприваційні кризи (кризи втрати і розлуки); травматичні кризи; кризи відносин; кризи сенсу життя; морально-етичні кризи [6].

Криза, на думку інших вчених, може виникнути і в умовах, які зовні виглядають ніби цілком мирно. Проте, існують ситуації, які є кризовими для всіх або більшості людей. До таких науковці відносять вступ дитини до дитячого садка, до школи, підлітковий вік, закінчення школи, початок трудової діяльності, народження дитини в сім’ї, вихід на пенсію тощо. Такі ситуації, закономірно змінюючи одна одну протягом життя кожної людини, визначаються як кризи розвитку, на відміну від, так званих, випадкових криз: безробіття, стихійного лиха, інвалідності, еміграції тощо. Саме в такі періоди життя висуває до людини найбільші вимоги [3].

Психотравмуюча ситуація – це сигнал про те, що слід звернутися до себе, виявити любов. Для подолання травми треба мати сили, щоб налагодити ушкодження, усунути розрив цілісності.

Криза свідчить про наявність або відсутність додаткових сил для вивільнення потенціалу, для змін і долаття рубежу між старим і новим. ПТС сигналізує про ймовірність розриву: травма є реальністю розриву; криза – це усвідомлення вибору шляху переживання травми, прийняття її чи ні – прогрес або регрес, якісний перехід з одного стану в інший, це переломний етап у житті особистості [3].

Криза торкається найбільш фундаментальних життєво значущих цінностей і потреб людини, стає домінантою внутрішнього життя і супроводжується сильними емоційними переживаннями. Вона порушує звичний хід життя, дезорганізовуючи життєдіяльність, робить необхідним переосмислення людиною свого життя [7].

Однією з обов'язкових умов життєвої кризи є “подія, яка її викликає” – така дезадаптуюча зміна в соціальному середовищі, яка призводить до зміни очікувань індивіда щодо його особистості й відносин з оточуючим світом.

На думку Г. Перрі [5], характерними особливостями життєвої кризи є: почуття неконтрольованості того, що відбувається; несподіваність того, що відбувається; порушення звичного ходу життя; невизначеність майбутнього; тривале страждання; переживання горя; почуття втрати, небезпеки або приниження.

На думку психологів, наслідки криз можуть бути різними, як негативні, так і позитивні. Зрештою криза постає водночас і як загроза для особистості, і як можливість для росту. Схильність до кризових станів особливо велика у дітей, підлітків та осіб старшого віку. До групи ризику по розвитку кризових станів також відносяться люди з фізичним виснаженням, які мають психотравму, та пережили важку втрату [7].

Подія, що викликає життєву кризу, суб'єктивно сприймається як утрата, провал, неуспіх, причому слід враховувати, що для людини важливими є не утрата чи провал самі по собі, а їхній особистісний смисл: те, що представляє, утрату для одного, може здаватися цілком природним для іншого.

В зв'язку з цим, Т. Титаренко виділяє типові ставлення людини до життєвої кризи:

- ігноруюче ставлення – людина старається не думати про неприємне, не бачити поганого. Вона не помічає загострення відносин з оточуючими, зростання професійних проблем, появу соматичних симптомів. Вона думає, що таким чином, проблема вирішиться сама по собі.

- перебільшуюче ставлення – людина починає панікувати. Якщо навіть немає ще для цього підстав, вона живе в очікуванні катастрофи, війни, землетрусу і т.д це так звана «логіка самозаведення». Коли у людини в уяві зростає негативне, а позитивне зникає.

- демонстративне ставлення – людина розуміє ситуацію, знає, як поводити себе в скрутному становищі, проте вона вимагає пильної уваги до себе, співчуття, допомоги, пільг.

- волюнтаристське ставлення – людина розуміє свій кризовий стан, вона вважає, що все в її руках, все можна подолати, і ніхто їй не допоможе окрім неї самої. В людини з таким ставленням дуже

завищені вимоги до себе, що може призвести до виснаження, і поглиблення кризи.

– продуктивне ставлення – людина оптимістично сприймає свій хворобливий стан, і вірить що все це тимчасово. В своїй кризовій ситуації вона бачить не тільки негативне, а й позитивні сторони [10].

Саме з продуктивним ставленням до кризи людина найскоріше знаходить конструктивні способи виходу з ситуації та скоріше включається в звичайне русло життя.

Кризу підсилюють такі життєві обставини: проживання у неблагополучній родині, тяжке дитинство, насильство в родині, незадовільні взаємини з близькими, втрата близьких людей, втрата роботи, вихід (небажаний) на пенсію, важке захворювання, катастрофа життєвих планів, проблеми, пов'язані з релігійною вірою.

Набір складних життєвих ситуацій, як і способів їх подолання, може суттєво змінюватися впродовж життя людини.

Основні стратегії антикризової допомоги передбачають використання реабілітаційних програм за такими напрямками [6; 8]:

1) Психологічний, що передбачає психологічну підтримку людини, яка перебуває в кризовій життєвій ситуації. Психосоціальна допомога полягає в емоційній, смисловій та екзистенціальній підтримці людини або співтовариства у важких ситуаціях, які виникають у ході їх особистісного чи соціального буття. Для ефективного вирішення проблем необхідно провести дослідження кризових станів (психодіагностичного дослідження), вибрати стратегію взаємодії з особою і методи дії на неї, визначити психологічний реабілітаційний потенціал. За ствердженням Л.Ф. Сафонової дуже важливим є принцип супроводу як основа психосоціальної допомоги кризовій особистості [4].

Л.Ф. Сафонова наголошує, що втрату звичного життєвого світу і частини себе у ситуації кризи неможливо заповнити лише матеріальною підтримкою, професійною перепідготовкою чи закликком узяти себе в руки. Основною формою надання такої допомоги, на думку дослідниці, може стати спеціально організований процес – соціально-психологічний супровід кризової особистості. Супровід – особлива форма пролонгованої психологічної і соціальної допомоги – патронажу. Патронаж у цьому випадку розуміється як цілісна та комплексна система соціальної підтримки і психолого-педагогічної допомоги, що надається в рамках діяльності соціально-психологічних служб. На відміну від корекції він припускає не

«виправлення недоліків і переробку», а пошук ресурсів особистості (чи сім'ї), опору на власні можливості та створення на цій основі психологічних, соціальних і педагогічних умов для відновлення продуктивних зв'язків зі світом людей. Результатом соціально-психологічного супроводу особистості повинна стати нова життєва якість – адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою та оточуючими як у сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях. Тобто, основними завданнями таких проєктів психолого-реабілітаційного напрямку є відновлення та розвиток інтелектуальних функцій людини, її емоційного стану, навичок психічної саморегуляції, комунікативної культури. Специфічними методами, що використовуються є психологічні тренінги (аутотренінг, комунікативний тренінг, тренінг креативності), психотерапія, ігротерапія, бібліотерапія, арттерапія та інше.

2) Соціально-культурний, що передбачає активізацію та розвиток творчо-художнього потенціалу дітей і дорослих, засвоєння ними цінностей культури та мистецтва.

3) Професійний, що орієнтується на навчання та поглибленні професійних знань, вибір відповідної роботи.

4) Соціально-реабілітаційний, що має на меті вирішення завдань соціалізації особистості з обмеженими можливостями. Занижена самооцінка, що формується в осіб з розумовими та фізичними вадами під впливом негативного ставлення оточуючих, недоступності багатьох можливостей, звичних для здорових людей, соціальної незахищеності, призводить до негативного ставлення до себе як особистості, низької соціальної активності цієї категорії людей, недостатньої освіти, некваліфікованої праці, низького соціального становища.

Важливими і унікальними ресурсами подолання кризових життєвих ситуацій для осіб різного віку, які перебували або перебувають під впливом різних стресогенних чинників є використання засобів і методів фізичної терапії, а саме фізичних вправ, заняття лікувальною фізкультурою (ЛФК) як регулятора нормалізації функцій організму. Систематичне застосування фізичних вправ сприяє вираженому підвищенню адаптації всього організму до мінливих умов зовнішнього середовища (зокрема, до фізичних та психічних навантажень), зростанню функціональної здатності опорно-рухового апарату, систем дихання, кровообігу та ін. Тренованість організму сприяє зменшенню або зникненню суб'єктивних проявів

захворювання, значно покращує фізичний, психоемоційний стан і працездатність хворих.

Лікувальний та оздоровчий масаж є ефективним засобом і використовується на всіх етапах медичної реабілітації хворих. Масаж призначають дорослим і дітям у комплексному відновному лікуванні захворювань серцево-судинної, дихальної і нервової систем, опорно-рухового апарату, внутрішніх органів. Лікувальна дія масажу полягає виникненні основних механізмів: нервово-рефлекторного, гуморального та механічного, що чинять комплексний оздоровчий та лікувальний вплив на організм людини.

Весь перелік фізіотерапевтичних чинників – природних і преформованих, механізми їх: профілактичної і лікувальної дії, виникнення під їх впливом саногенетичних реакцій (реституції, регенерації, компенсації, імунітету) перешкоджають розвитку захворювання, на стадії хвороби – патологічному процесу, що розвивається, в період одужання сприяють ліквідації наслідків патологічного процесу і відновленню порушених функцій та виступають активним ресурсом зміцнення здоров'я на етапі подолання життєвих криз.

Особливі оздоровчі методики: арт-терапія (малюнка, ліплення, аплікація, орігамі – заснована на образотворчому мистецтві), бібліотерапія, драмтерапія, ігротерапія, музикотерапія, логотерапія, казкотерапія, сміхотерапія, дельфінотерапія, іпотерапія доцільно застосовувати як ефективні та альтернативні психокоригувальні засоби для комплексної реабілітації травмованих життєвими кризовими ситуаціями дітей і дорослих [8].

Отже, основним завданням психологічної допомоги особам, які пережили кризову життєву ситуацію, є актуалізація адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості та мобілізація її психологічного потенціалу. Використання різноманітних видів фізичної терапії та оздоровчих методів нетрадиційної терапії виступає потужним каталізатором резервів людського організму, активізує процеси одужання і відновленням здоров'я.

Список використаних джерел та літератури:

1. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 5. С. 104.
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська, О. В. Федан. К.: Педагогічна думка, 2016. Ст. 4.
3. Кризова психологія: навч. посіб. / За заг.ред.проф.О. В. Тімченка. Х.: Нунзу, 2010. 401 с.
4. Марценюк М.О. / Осо-

бливості переживання криз і методи надання психологічної допомоги дітям у кризових ситуаціях / М. А. Марценюк. <http://problemps.at.ua/> Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 30. 5. Перри Г. Как справиться с кризисом. М., Педагогика-пресс, 1995. 6. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. СПб.: Речь, 2007. 258 с. 7. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с. 8. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. СПб.: Речь, 2005. – 256 с. 9. Тарабина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабина. СПб.: Питер, 2011. 272 с. 10. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. К.: Людопринт Україна, 2009. 277 с.

Н. П. Берегова,

кандидат психологічних наук

В. О. Пилипчук,

провідний психолог

В. Р. Колба,

здобувачка вищої освіти

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ САМООЦІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Сучасний етап розвитку суспільства активно впливає на все життя особистості. Юність – важливий етап розвитку людини, який лежить між дитинством і дорослістю. Сучасний ритм життя суспільства вимагає всебічного розвитку особистості хлопців і дівчат для успішної адаптації в ньому. Існує прямий зв'язок між ефективністю життєдіяльності особистості і рівнем її самооцінки.

У психології під самооцінкою розуміється центральний компонент самосвідомості, який, об'єднуючи когнітивний і емоційний елементи, пов'язаний з ціннісним ставленням до власного «Я», до результатів діяльності, моральних, розумових, суспільних і фізичних якостей і властивостей.

Вивченням проблеми формування самооцінки в юнацькому віці займалися: Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, А. Леонтьєва, С. Максименка, О. Прихожан, С. Рубінштейна, Л. Сапожнікової, Т. Титаренко, П. Чамати, А. Адлера, Е. Берна, У. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, З. Фрейда, та багатьох інших психологів.

Самооцінка має комплексний характер, оскільки розповсюджується на різні сфери особистості – інтелект, зовнішні дані, успішність у спілкуванні тощо.

Самооцінка суттєво впливає на ефективність діяльності і на становлення особистості на всіх етапах розвитку. Залежність характеру та продуктивності усіх форм зовнішньої активності суб'єкта від його ставлення до себе знайшла неодноразове підтвердження в психології. Тому ставлення людини до самої себе є однією з фундаментальних властивостей її особистості. Адекватне оцінювання себе в ситуації взаємодії з іншими людьми є одним з основних показників соціально-психологічної адаптації. Якщо самооцінка деформована, то це вже достатня умова для соціальної дезадаптації [2].

Самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії.

Самооцінка має важливе значення для успішної навчальної діяльності, а також професійної орієнтації, вибору життєвого шляху та власного ставлення до дійсності. Від того, чи адекватно особистість сприймає себе, чи не має певних “деформацій” у її ставленні до себе, залежить її майбутнє [1].

Поняття «юність» означає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, що передбачає з одного боку завершення фізичного, зокрема статевого дозрівання, а з другого – досягнення соціальної зрілості [5].

Юнацький період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. У юнацький період формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги [3]. Аналіз наявних у науковій літературі даних показав, що самооцінка особи юнацького віку, як відношення людини до самої себе є найбільш пізнім утворенням в системі відношень людини до світу. Самооцінка особи юнацького віку формується в процесі діяльності і міжособистісного взаємозв'язку, отримання зв'язку від оточення. Соціум в великій мірі впливає на формування самооцінки особистості [1; 2; 3].

До кінця юнацького періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. У особи юнацького віку основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими [4].

Для юнацького віку є характерним становлення свого специфічного світогляду. В цей період ще не усвідомлюється в повному обсязі суб'єктивність своїх домагань і об'єктивність своїх можливостей. Неадекватна самооцінка зумовлює невідповідне ставлення до себе, чим породжує проблеми в майбутньому, коли людина вже доросла і, певним чином, автономна.

Головне психологічне надбання ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу. Для юнака фізичний світ – тільки одна з із можливостей суб'єктивного досвіду, осередком якого є він сам. Знаходячи здібність занурюватися в себе, в свої переживання, юнак заново відкриває цілий світ нових емоцій, красу природи, звуки музики. Відкриття свого внутрішнього світу – радісна подія, що хвилює. Але воно викликає і багато тривожних, драматичних переживань. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, приходить відчуття самотності. Французькі психологи (Б. Заззо і ін.) розрізняють підлітковий період «важкий вік» і «кризу юності», пов'язаний з виробленням світогляду, рішенням питання про сенс життя, вибором професії. В цей період походить зріст самоповаги, слабшає сором'язливість, стійкою стає самооцінка [1].

Самооцінка може бути адекватною і неадекватною. За адекватної самооцінки суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і досягнення, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою досяжні цілі, які можна здійснити насправді. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але й намагається передбачити, як до цього поставляться інші люди: товариші по роботі і близькі. Іншими словами, адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення себе, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності щодо свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Така самооцінка є найкращою для конкретних умов і ситуацій. Деформована самооцінка свідчить про необхідність корекційної роботи для профілактики серйозних психологічних проблем [6].

Залежно від об'єкта оцінювання та ступеня узагальненості існує загальна та парціальна самооцінка. При загальній самооцінці об'єктом

самооцінювання є особистість в цілому, а парціальні самооцінки спрямовані на оцінку особистістю конкретних власних якостей, рис, властивостей, психічних станів, здібностей у певному виді діяльності.

Основними чинниками, що впливають на формування самооцінки особистості, є: спадкові фактори; внутрішньоособистісні конфлікти; батьківські настанови; навчання у закладах освіти, соціальне середовище [2].

Самооцінка виконує дві основні функції – регулюючу і захисну. Регулююча функція дозволяє регулювати свою поведінку і діяльність. А захисна дає можливість зберігати свою особистість в стабільності і незалежності. За тим, що людина думає про себе, можна мати уявлення про її самооцінку. Наприклад, «У мене все вийде», «Я в цьому не сильний», «В цій компанії мене поважають», «Тут мене вважають ніким». Так само про самооцінку можна судити дізнавшись, що людина відчуває по відношенню до себе (гордість або бажання провалитися крізь землю) і як вона поводить (впевнено і боязко, гідно або поважно).

Якщо людина себе не поважає, вважає, що вона не здатна викликати у інших серйозне ставлення, то навряд чи вона буде здатна поважати кого-небудь. А якщо людина думає, що вона не гідна любові або недооцінює себе, відповідно, ніколи не навчитися любити по-справжньому і не зможе стати щасливою. Занижена самооцінка заперечує цінності особистості в цілому, а не окремо. У цьому полягає велика проблема на основі якої у людей з'являються перешкоди для боротьби з окремими недоліками і відсутня мотивація. Такий стан негативно впливає не тільки на саму людину, а й на її оточення, так як якщо вона не здатна цінувати і поважати себе, то ставиться до свого оточення буде не краще [1].

Найважливіший компонент цілісної самосвідомості особистості є адекватна самооцінка, що виступає необхідною умовою гармонійних відносин людини як із самою собою, так і з іншими людьми, з якими вона вступає у вербальну чи не вербальну комунікацію і взаємодію.

Самооцінка, в залежності від своєї адекватності і напряду відхилення, може стимулювати чи, навпаки, гальмувати активність людини. Неадекватна, низька самооцінка знижує рівень соціальних домагань людини (К. Левін), сприяє розвитку невпевненості у власних можливостях (А. Адлер), обмежує життєві можливості (З. Фрейд), та перспективи особистості (К. Хорні). Така самооцінка може

супроводжуватися важкими емоційними зривами, внутрішнім конфліктом. Занижена самооцінка завдає шкоди суспільству, тому що особистість не повністю реалізує свої сили і можливості, працює не з повною віддачею.

Юнаки з адекватною самооцінкою мають більш високий рівень успішності, у них немає різких стрибків успішності і спостерігається більш високий суспільний та особистий статус. Юнаки з тенденцією до сильного завищення самооцінки виявляють достатню обмеженість у видах діяльності і більшу спрямованість на спілкування, причому слабозмістовне. Завищена самооцінка помітно виявляється в перебільшенні своїх розумових здібностей. Юнаки з низькою самооцінкою схильні до депресивних тенденцій. Причому одні дослідження виявили, що низька самооцінка передують депресивних реакцій або є їх причиною, а інші - що депресивний афект проявляється спочатку, а потім інкорпорується в низьку самооцінку.

Агресивні юнаки характеризуються крайньою самооцінкою (або максимально позитивною, або максимально негативною), підвищеною тривожністю, страхом перед широкими соціальними контактами, егоцентризмом, невмінням знаходити вихід з важких ситуацій.

Спільними для всіх юнаків, незалежно від відмінностей в їх соціалізації, є ті психологічні особливості, в основі яких лежить розвиток рефлексії, які породжують потребу зрозуміти самого себе і бути на рівні власних до себе вимог, тобто досягти обраного зразка.

Рівень самооцінки юнаків істотно впливає як на якісні показники ефективності інтелектуальної діяльності, так і на час її виконання, якщо в ситуації присутні емоційні чинники (наприклад, стрес неуспіху, підвищена відповідальність за якість діяльності та ін.). У юнаків з низькою самооцінкою показники якості діяльності в емоційно напружених ситуаціях нижче на статистично значущому рівні, ніж у юнаків з високою самооцінкою, а час виконання діяльності більше [4].

Самооцінка залежить і від рівня домагань, але не безпосередньо, а опосередковано. Не можна сказати, що високий рівень домагань підвищує самооцінку, а низький - опускає, швидше самооцінка залежить від адекватності домагань, від відповідності або невідповідності своїм рівнем домагань. Неадекватність самооцінки може привести до вкрай нереалістичним (завищеним або заниженим) домаганням.

Враховуючи всю специфіку юнацького віку, потрібно приділяти увагу становленню адекватної самооцінки. Необхідно надавати

допомогу в подоланні труднощів, пов'язаних з виниклим почуттям дорослості, відкриттям свого внутрішнього світу, становленням свого «Я», щоб в подальшому у юнака не розвивалися різні комплекси неповноцінності і страхи.

Підсумовуючи проаналізований нами теоретичний матеріал, можна зазначити, що самооцінка не виникає як цілісне і сформоване особистісне утворення, а формується під впливом спочатку соціальних норм, прийнятих в оточенні дитини, а згодом під впливом ширшого соціального оточення. У юнацькому віці самооцінка набуває тих характеристик, які відповідають її найповнішому змісту (адекватна оцінка своїх бажань і можливостей, адекватне ставлення до зовнішніх і внутрішніх впливів, до оточуючих та до свого внутрішнього світу).

У процесі формування особистості реалізовується одна з центральних потреб особистості – самоствердженням. Самооцінка пов'язана із цією потребою, з прагненням людини знайти своє місце в житті, затвердити себе як члена суспільства в очах оточуючих і в своєму власному думці.

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Належачи до ядра особистості, самооцінка є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, його критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини й подальший розвиток її особистості. У юнацькому віці самооцінка як компонент самосвідомості набуває особливої цінності, оскільки у міру накопичення досвіду реальної діяльності і спілкування складається більш реалістична оцінка власної особистості, зростає незалежність від думки батьків і педагогів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дубровина И. В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. М.: Академия, 1996. 368 с. 2. Заброцький М. М. Основи вікової психології / М. М. Заброцький. Тернопіль: Навч. книга БОГДАН, 2009. 112 с. 3. Райз Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райз. СПб.: Питер, 2000. 656 с. 4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности // Х. Ремшмидт. М., Мир, 1994. 324 с. 5. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: колективна монографія / О.Є. Блинова, С.І. Бабатіна, Т.М. Дудка, А.М. Одінцева та ін. / відпов. ред. Блинова О.Є. Херсон : Вид-во ФОП

Вишемирський В. С., 2018. 428 с. 6. Феннел М. Як підвищити самооцінку / М. Феннел. М.: АСТ, 2005. С.144.

Н. П. Берегова,

кандидат психологічних наук

Л. М. Джигун,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

МОВА І НАЦІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Ще з первісних часів людина, окрім інстинкту свободи, індивідуалізму та егоїзму була наділена й інстинктом спільноти, прагненням належати до певної групи людей, де вона почувалася б своєю, повноціннішою та захищенішою. Так створювалися роди, племена, з яких згодом, внаслідок суспільного прогресу поставали народності. Така етнічна диференціація людства була її природною самоорганізацією. Людей об'єднувало в етнічні спільноти кровна і мовна спорідненість у первісні часи, і духовна спорідненість у подальшому поступі. Але етнос – явище непостійне, історично змінне, здатне до трансформації. Тому в процесі розвитку людства, одні етнічні спільноти розпадалися, інші, навпаки, поглинали слабші людські об'єднання, розросталися, зміцнювалися.

В цьому виявлялася сила певної народності, її воля та боротьба за життя, завдяки чому поставали до історичного життя нові народи. В такій підсвідомій боротьбі за життя, людство витворило нове суспільне явище - націю, яку можна визначити як кінцевий витвір новітнього культурно-історичного процесу, що постав на місці старої форми етнічного суспільного витвору - народу.

Нація – це політично організоване, самоідентифіковане співтовариство людей, яке, за різними підходами:

- може складатися з однієї або декількох національностей;
- усвідомлює себе згуртованою одиницею;
- володіє більш-менш певною територією;
- історію, культурою, мовою;
- зазвичай характеризується відносно великими розмірами і незалежним статусом [3].

Можливість тривалого існування нації обумовлюється функціонуванням і постійним вдосконаленням її внутрішнього змісту,

що знаходить відображення в національній свідомості та самосвідомості, національних цінностях, інтересах, смаках і самооцінках, національній культурі і мові. Прояв всіх цих компонентів складає життя нації. Кожна нація має свою національну свідомість, що виражається у складній сукупності соціальних, політичних, економічних, етичних, естетичних, філософських, релігійних та інших поглядів і переконань, що характеризують певний рівень її духовного розвитку. Національна свідомість є продуктом тривалого історичного розвитку, а його центральним компонентом виступає національна самосвідомість.

Крім останньої, до структури національної свідомості входять й інші елементи, наприклад усвідомлення нацією необхідності своєї єдності, цілісності і згуртованості в ім'я реалізації своїх інтересів, бережливе відношення нації до своїх матеріальних і духовних цінностей.

Особливу роль у житті нації відіграють її національні інтереси, що відображають цінності етнічної спільноти і служать збереженню її єдності і цілісності. Вони є найважливішою рушійною силою поведінки і діяльності як окремих осіб, так і нації, держави в цілому.

Це засвідчує трансцендентну божественну закономірність, мудрість часу. «Всі народи стали націями, коли почули в собі здатність реформувати людство», - сказав видатний український націолог Лев Ребет. Справді, всі суспільні явища, витворені людством у його поступі, є дещо загадковими і незбагненими у своїй суті. Недарма ж деякі дослідники, приміром, Б. Струве та М. Бердяєв вважали націю містичним організмом, акцентуючи увагу на її надприродності та ірраціональності.

Історія дослідження явища нації налічує не один десяток років. Ще наприкінці XIX – на початку XX ст. спостерігалися перші спроби теоретичного осмислення та дослідження цього явища в бутті суспільства, що було пов'язано з політичною, економічною та ідеологічною кон'юнктурою того часу та певного народу.

Націологія, загалом інтерес щодо проблем нації в Україні має свою дуже важку історію. Варто згадати В. Липинського, Д. Донцова, В. Старосольського, О. Бочковського, Л. Ребета, які створили цікаві теорії та дефініції цього явища. За радянських часів теоретичне дослідження нації було в рамках панівної комуністичної ідеології, що означало спотворення та фальшування історії, політику злиття нації та нівелювання усього достоту національного. І лише з

прийняттям незалежності українське суспільство змогло повноцінно досліджувати, трактувати, переосмислювати це явище.

Сьогодні існує безліч дефініцій та теорій нації, але немає жодного визначення, яке було б науково усталеним, загальнообов'язковим, універсальним. Це можна пояснити тим, що нація є надто складним суспільним явищем і будьякі спроби її пояснити та визначити завжди будуть суперечливими та суб'єктивними. Витворити універсальну дефініцію нації неможливо ще й тому, що в реальності не існує ідеальної нації у вигляді абсолютного феномену, який можна було б узяти за взірець у науковому дослідженні. Адже кожна нація - це окремий феномен, який витворюється по-своєму, за певних історичних умов та суспільних обставин. А ще, як зазначив Л. Ребет, процес творення нації надзвичайно змінний і плинний, що майже ніде не досягає закінчених і викристалізованих форм [5].

Подібними були й міркування Д. Донцова, який перефразувавши відомий вислів Хосе Ортеги-і-Гасета, сказав, що нація ніколи не буває готовою [3].

Вона може перебувати або в розбудові, або в розкладі, третього її стану немає, і з цим неможливо не погодитися. Отже, ми все ще живемо в добу становлення нації.

Найпоширенішим, хоча дещо поверховим, навіть умовним розумінням нації є її визначення як найвищої форми організації суспільства, яку можна розглядати в різних аспектах. Приміром, з філософського боку нація - це спільнота в єдності її мови, культури, спільного історичного минулого, традицій. А з психологічного - спільнота, витворена людською волею, національною свідомістю, внутрішнім бажанням єдності і почуванням спільності.

Згідно з філософськими поглядами, націю характеризують її об'єктивні ознаки, які водночас витворюють її. Це територія проживання, тобто природні кордони, рідна земля, що консолідує народ почуттям обов'язку і патріотизму; історичні традиції, суб'єктивна пам'ять народу, історія, яка творила його майбутнє, формувала психіку; культура - сукупність матеріальних і духовних цінностей народу й своєрідний критерій вартостей; мова, особлива знакова система спілкування, яка споконвіку об'єднувала людей в одну спільноту, разом з якою витворювався і розвивався народ.

Усі ці об'єктивні ознаки нації дійсно мали і мають велике значення в націогенезі, зокрема, в українському націогенезі. Але

найголовнішою ознакою української нації є мова, з виникненням якої постав народ, з відродження якої постала нація, з якою безпосередньо і опосередковано пов'язані інші її об'єктивні ознаки, що й доводить її значущість. Це насамперед культура, яка саме завдяки мові має національне забарвлення, є національним надбанням, це й історичні традиції, які творилися разом з мовою, це навіть територія проживання, яка трансформувалася у фольклор, звичаї, обряди, релігійне світовідчуття, що відображалось у слові.

Тому мова є незаперечним фактором творення нації. Адже саме з мов почали формуватися нації у середньовіччі, з мов у XIX столітті пробуджувалися і поставали до життя нації бездержавні, поневолені.

Протягом століть українська мова забезпечувала етнічні кордони народу, зберігала цілісність нації, оберігала її від етнічної смерті. Відомий український етнограф Вадим Щербаківський якось сказав: «Народ треба пізнавати, як людину». Людину ми пізнаємо завдяки спілкуванню, саме через її мову, оскільки в мові - її внутрішній світ, почування, мислення, інтелект, сутність. Так само через мову можна пізнати народ, оскільки вона розкриває сутність тих, хто є її носіями.

Мова як психологічне явище впливає на психіку народу, витворює його характер. Це особлива знаково-звукова система національного буття, національної сутності та психології народу. Саме завдяки мові людина почувається «своєю» у певній національній спільноті, має здорове відчуття свого національного «я». І, як сказав Л. Ребет: «Мова є націотворчим чинником навіть не тому, що науково доведено, що вона не діалект, а самостійна, а тому, що в ній - традиції всієї української спільноти і доводить вона самотність цієї спільноти, що утворилася на базі історичній, культурній і політичній.

Національна мова нею є не тому, що визнана гарною чи мелодійною, а тому, що дає своїм членам найкращі традиційні формули психологічного життя і всій нації служить як зрозуміла форма духовного контакту» [5].

Таким чином, мова - основний виразник національної психології і рушій духовного життя нації.

«Мова - це не просто спосіб спілкування, а щось більш значуще. Мова - це всі глибинні пласти духовного життя народу, його історична пам'ять, найцінніше надбання віків, мова - це ще й музика, мелодика, фарби, буття, сучасна, художня, інтелектуальна і мисленнєва діяльність народу» (Олесь Гончар).

Існує ,навіть, свято мови ,яке було започатковано Указом президента України № 1241/97 від 6 листопада 1997. Традиційно цього дня всіх українців запрошують написати Всеукраїнський диктант національної єдності і перевірити свої знання.

У 1989 році Верховна Рада УРСР надала українській мові статусу державної. Вона також є рідною мовою українців, які проживають за межами України: в Росії, Білорусі, Казахстані, Польщі, Словаччині, Румунії, Канаді, США, Австралії та інших країнах. Українською мовою розмовляють майже 45 мільйонів людей і вона належить до найпоширеніших мов світу [5].

Основні аспекти мови (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний). Традиційні аспекти навчання рідної мови й нові підходи, зумовлені змінами в суспільному і духовному житті народу та концепцією національної школи в Україні (народознавчий, етнопедагогічний, культурологічний).

Аспекти вивчення мови:

- традиційні (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний)
- сучасні (українознавчі, етнопедагогічні, культурологічні, діяльнісно-орієнтований).

Лінгвістичний - засвоюють мову як систему, збагачують словниковий запас, також навчають мовні засоби у власному використанні.

Педагогічний – забезпечує врахування значення мови для виховання та розвитку пізнавальної діяльності людини.

Психологічний аспект – забезпечує врахування типу психологічних вчинків, які допомагають у засвоєнні знань та формування комунікативних умінь (пам'ять, увага)

Моральний – тісно пов'язаний з педагогічним, передбачає моральні якості особистості, національну свідомість та громадськість.

Естетичний – відчуття прекрасного у слові.

Народознавчий – через мову, мовлення, тексти повинен відчувати себе представником нації та носієм національної історії і культури.

Етнопедагогічний – передбачає вивчення мови на основі народної педагогіки та дидактики.

Культурологічний забезпечує зв'язок мови з національною та загальнонародною культурою.

Діяльнісноорієнтований забезпечує активну мовленнєву діяльність з урахуванням пізнавальних, емоційних, вольових здібностей.

Діяльність з вивчення мови має підпорядкування формування комунікативної компетентності. Мова існує в суспільстві – у своєму національному середовищі – як складне і багатогранне явище.

Традиційно в методиці української мови визначають такі аспекти її навчання: лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний.

Психологічний аспект враховує ті психічні чинники, які забезпечують якісне засвоєння мови і формування мовленнєвих умінь та навичок. При цьому слід зважати на те, що мова індивіда не народжується разом з ним, а набувається в процесі його розвитку, в умовах життя в родині й суспільстві, в певному національно-мовному середовищі. Засвоєння мови людиною залежить від сім'ї, материнського виховання, дитячого садка, школи, від мовного середовища і самої людини.

Якщо розглядати явище нації у психологічному аспекті, то її витворює воля спільноти існувати разом і творити національну дійсність. Величезну роль при цьому відіграє національна свідомість.

Прихильники психоволонтаристичної теорії нації, якими були в Україні Д. Донцов, В. Кучабський, В. Старосольський та О. Бочковський, заперечували об'єктивні ознаки нації як націотворчі чинники і доводили, що головним рушієм нації є саме національна свідомість і воля. Захопившись волонтаристичними ідеями Ніцше та Шопенгауера, Д. Донцов, наприклад, доводив, що найголовнішу роль у всіх суспільних процесах відіграє лише воля, сліпа воля, воля без раціональної мети як імпульс до самооб'єктивізації, до існування [2; 4].

Але слушно зазначав з цього приводу О. Бочковський, що в усіх суспільних процесах найменша роль відводилася розумові. Обсяг його впливу завжди охоплював радше спілку, а не спільноту. І саме виключення розумового чинника з націогенезу є, на думку Бочковського, великою помилкою [1; 4]. Адже в явищі становлення нації критика чистого розуму є вкрай потрібною, бо лише ставши на ґрунт здорового глузду, можна розв'язати складні національні проблеми.

Безумовно, в націогенезі такі масові психологічні процеси, як воля і національна свідомість відіграють величезну роль. Але воля в

модерній суспільній генезі не може бути сліпою та ірраціональною в донцовському розумінні. Такою вона могла бути в первісні часи людства.

У період модерного націогенезу вона є цілком усвідомлюваною, мотивованою, та зрозумілою. Ще потрібно сказати, що воля і національна свідомість ніколи не виникають на порожньому місці. Їх мусить щось зумовити, вмотивувати. В нації масові психологічні прояви, що їх спричинив культ однакових спільних вартостей і витворила історія, передаються традицією як зв'язок з минулим і предками.

Національна свідомість та воля постають завдяки тим характерним чинникам нації, які плекають почуття свого, рідного, спільного, якими є любов до рідної землі - Батьківщини, культура, мова, пошанування історії, народніх звичаїв, традицій та ін.

Національна свідомість - це внутрішнє відчуття національних вартостей та потреба в них. Саме з тих національних вартостей та духовних потреб з'являється оте найглибше і найінтимніше усвідомлення свого національного «я» – «Я – українець».

Психологічні явища воля і національна свідомість є формотворчою силою, яка покликана об'єднувати, консолідувати, інтегрувати національну спільноту і водночас бути її основою та прогресивним рушієм.

Найголовнішу роль у плеканні національної свідомості відіграє, знову ж таки, мова. Безперечно, людина, яка не знає своєї рідної мови, не може мати здорового відчуття своєї національної приналежності. З усвідомленням мови виникає усвідомлення своєї національності. Адже мовна свідомість є однією з форм суспільної свідомості, їх основою і складовою частиною водночас. Саме ті психологічні (інакше кажучи - суб'єктивні) чинники - національна свідомість, воля, прагнення єдності, що їх плекають вартості і, зокрема, найголовніша ознака й чинник спільноти – мова – в комплексі з іншими об'єктивними ознаками витворюють те складне прогресивне явище - націю, забезпечуючи її цілісність, зберігаючи у всіх її цінностях та надбаннях, змагаючи до єдиної своєї мети – незалежної держави з політичною та економічною програмою на майбутнє.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бочковський О. Наука про націю, її життя. Нью-Йорк, 1958.
2. Донцов Д., Націоналізм. Львів, 1926.
3. Донцов Д. Що таке нація? // Преса боротьби та ідеї. Львів, 1998.
4. Касьянов Г. Теорії нації і націоналізму. К., 1999.
5. Ребет Л., Теорія нації. Львів, 1997.

Ю. С. Брижак,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ДОШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЄДИНОЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Безперервна система освіти – це система освіти і виховання, забезпечує безперервне, постійне навчання, розвиток, творчий пошук найбільш ефективних методів і організаційних форм роботи з дітьми.

В єдиній системі безперервної освіти важливу роль відіграє готовність до школи. Саме в дошкільному віці у дитини в залежності від оточуючих умов і застосовуваних методів виховання розвиваються різні здібності, формуються основні риси характеру, закладаються основи моральної позиції, з якими потім він візьме в доросле життя.

Процес становлення особистості дошкільника складний і залежить від багатьох факторів. Ефективно їм управляти можливо лише при науковому підході до вивчення умов і закономірностей формування особистості дитини, до аналізу його потенційних можливостей.

Ідея про виняткове, в даному випадку, вирішальне значення періоду дитинства для подальшого фізичного і духовного розвитку людини висловлювалася неодноразово. Ще Ян Амос Коменський вважав, що освіта починається в ранньому дитинстві - у віці, коли «знання засвоюються найбільш природним шляхом». Про це писав і Л. Н. Толстой: «Хіба не тоді я набував все те, чим я тепер живу, і набував так багато, так швидко, що на все життя я не придбали однієї соті того? Від п'ятирічної дитини до мене тільки крок» [3, с. 183-185].

Навчання дитини дошкільного віку в широкому сенсі – двосторонній процес передачі і засвоєння певної суми знань, умінь і навичок, стиснений в часі і насичений за змістом. Його відмінна риса полягає в тому, що він йде паралельно з інтенсивним фізичним розвитком і дозріванням структур нервової системи дитини.

Нормальний розвиток організму дитини саме по собі не призводить до виникнення будь-яких психічних якостей, здібностей і якостей особистості. Вони складаються тільки під впливом виховання, спілкування з дорослими, зовнішніх вражень. У процесі взаємодії з навколишнім світом дитина опановує соціальним досвідом, накопиченим попередніми поколіннями.

Процес виховання і навчання дитини буде більш успішним, якщо максимально використовувати його активність, спиратися на ті види діяльності, які характерні для того чи іншого етапу його розвитку. Всі сторони його розвитку знаходяться в єдності. Тому правильно поставлене виховання і навчання на кожному віковому етапі дозволить дітям засвоювати певну суму знань, умінь і навичок, сприяти розвитку задатків, здібностей дитини, на основі яких, як на фундаменті, може будуватися подальше навчання і освіти особистості.

Дошкільне виховання здійснюється в сім'ї - сімейне виховання, з одного боку, і суспільне виховання в дошкільних дитячих установах - з іншого [5, с. 304-305].

Готовність до школи - сукупність морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання. «Тільки те навчання є хорошим, яке забігає вперед розвитку. Поза такого навчання в психічному житті дитини неможливі такі процеси, які пов'язані з його розвитком. Навчання – внутрішньо необхідний і загальний момент розвитку», – укладав В.В. Давидов.

У роботах Л.С. Виготського ми не знаходимо розгорнутого опису проблем готовності до школи, хоча його учні прагнули її конкретизувати й обґрунтувати певним предметним змістом (особливо успішно в цьому напрямку працювали А.Н. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін та ін.) за рівнем своєї перспективної науково-практичної значущості проблема готовності стоїть набагато вище всіх теорій, що відносяться до обговорюваного питання. Це розуміють фахівці багатьох країн (зокрема, і російські фахівці) які почали посилено розробляти проблематику зони найближчого розвитку як найважливішого об'єктивного елемента розвиваючого навчання в підготовці дитини до школи.

Традиційну початкову освіту культивували у молодших школярів основу емпіричної свідомості і мислення, або, як прийнято говорити в психології, наочно-образного або конкретного мислення. Всі методики, що використовуються співробітниками Л.В. Занкова, могли виявити лише різні рівні їх емпіричної свідомості і мислення - і це незалежно від того, що ж реально розвивалося у дітей - учнів в експериментальних класах згідно з настановами нової дидактичної системи [1, с. 141-142].

У ранньому дитинстві діти зверненні до зовнішнього світу, пізнають його, вдивляються в нього з цікавістю, вивчають його, але це інтерес до зовнішнього світу не тільки не обмежується внутрішнім психологічним простором, не послабляє гру почуттів, роботу фантазії, але, навпаки, збуджує емоційну сферу. Світогляд дитини в це в цей час може бути охарактеризоване як справжня міфологія: реальне і вигадане так сплітаються одне з іншим, що неможливо визначити, де закінчується одне і починається інше. Можна було б сказати, що дитячу душу тягне до собі світ - не яким він є насправді, а яким він йому здається. Дитя не занурюється в дійсність, воно швидше пливе по її поверхні: світ цікавий не сам по собі, а в своєму стимулюючому дію, в психічному резонансі, який він викликає. Таким чином, раннє дитинство може бути охарактеризоване як фаза емоційного звільнення, свободи розвитку почуттів і уяви. Тобто перше дитинство є фаза наївного суб'єктивізму або наївного егоцентризму. Дитина цілком занурена в світ переживань, але вона не тільки цього не помічає, але, скоріше, здавалося б, занурена у зовнішній світ.

Суб'єктивізм, заглибленість в свої переживання, натуральний егоцентризм - все має безпосередній характер. Саме в цей час гри мають найбільш «ясний» характер, витікаючи з прагнення до вираження почуттів за допомогою рухів, одухотворених своїм змістом («фабулою»). Ігри мають спочатку саме це суб'єктивне значення, входячи в систему «виразною активності». Але дуже рано (до кінця першого року) намічається сфера незмінною, незалежною від дитини «самостійної» дійсності [6, с. 248-249].

Розпад світу, перед дитиною, на ці дві сфери, відбувається повільно, не відразу дитина розбирається в розходженні цих двох сфер. Перехід від однієї сфери в іншу відбувається непомітно, - а коли з накопиченням відповідних досвідів, роздумів дитина підійде до більш суворому поділу двох сфер (гри і реальної дійсності), - то він психічно і входить у другу дитинство. Нова установка у ставленні до світу тим і визначається, що в свідомості дитини вже з повною ясністю виступає «реальний» світ, світ «сам по собі», незалежний від фантазії, від творчості дитини, часто суворий, що вимагає до себе пристосування. Звідси народжується інтерес до дійсності, як вона існує сама по собі, «виступає позиція того навмисного і планомірного пристосування, яке ми називаємо «знанням». Нова установка виводить дитину з колишнього наївного суб'єктивізму – вона відкриває перед душею дитини зовнішній світ – і дитина вступає в роки навчання. Він хоче

знати, хоче проникнути в таємниці дійсності; гра приймає вже новий характер, нерідко стаючи засобом вивчення світу, часто відокремлюючи в особливу сферу. Функція гри стає вже не тільки виразною, але і постробительною, гра нерідко набуває самостійне творче значення. Діти стають здатними до цієї «театральної» гри, і якщо основне значення гри зберігається, то все ж виростає і її самостійна цінність [2, с. 36-37].

З особливою силою дітей притягує побудова гри, в яких можна творити як би нову дійсність. Звідси особливий інтерес до таких мистецтв, як ліплення, праця, малювання. Це все гра, але гра, за допомогою якої твориться нове буття, нові речі. Діти вже цікавляться не тільки процесом творчості, а й його результатом: тут своєрідно відбивається нова установка. Діти починають нерідко колекціонувати; у них несподівано виявляється пристрасть до порядку – немов вони відтворюють в сфері гри то, що сьогодні помічають в ній насправді. Наслідування приймає у дітей теж новий характер, так як кожен період дитинства відзначений «своїм стилем» наслідування. Наслідування взагалі притаманне всьому періоду дитинства. У ранньому дитинстві наслідування є неусвідомленим і мимовільним: дитина наслідує того, що сприймає. Але друге дитинство, з його ясним відділенням дійсного світу від світу бажань та фантазій, надає процесам наслідування зовсім інший характер: наслідування стає свідомим, систематичним в частих випадках.

Виходячи з вищевикладеного можна сказати, що дошкільне навчання є основним компонентом єдиної безперервної системи освіти, де готовність до школи відіграє важливу роль. Залежно від оточуючих умов і застосовуваних методів виховання в дошкільному віці у дитини розвиваються різні здібності, формуються головні риси характеру, закладаються основи моральності, з якими потім він вступить у доросле життя [4, с. 171-172].

Від багатьох факторів залежить і процес становлення особистості дошкільника. Він дуже складний і багатогранний. Ефективно управляти цим процесом можливе лише при науковому підході до вивчення умов і закономірностей формування особистості дитини, до аналізу його потенційних можливостей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вигодський Л. С. Психологія розвитку дитини. М., 2017. 216 с.
2. Баданіна Л. П. Пізнавальні процеси [Текст]: курс лекцій / Л. П. Баданіна. СПб. : РГПУ, 2015. 64 с.
3. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Історія зворотньої психології: дитяча психологія [Текст] / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. М. :

Академія, 2016. 304 с. 4. Із життя людей дошкільного віку [Текст] : діти в вимірному світі / М. С. Єгорова, Н. М. Зирянова, С. Д. Пьянкова, Ю. Д. Черткова; Освіта; Психол. ін-т.: Алетейя, 2016. 238 с. 5. Князева В. В. Педагогіка: словник научних термінів В. В. Князева. М.: 2019. 872 с. 6. Косякова О. О. Психологія пораненого та дошкільного дитинства / О. О. Косякова. Н/Д : Фенікс, 2016. 415 с.

А. В. Васюник

магістрантка

Науковий керівник: К. Л. Крутій,
доктор педагогічних наук, професор
(м. Хмельницький)

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Гендерні дослідження містять різноманітні напрями дослідження: соціалізація, самоідентифікація, соціальна стратифікація і субординація. Актуальність вивчення гендерної соціалізації зумовлена цілим комплексом різних чинників. Серед них одним з найбільш значущих є відмінність чоловічих і жіночих ролей, відображених в гендерних стереотипах сучасного суспільства.

Поняття «гендер» було введено на Заході наприкінці 60-х років для вивчення соціальних відносин. Термін «гендер» був запропонований психоаналітиком Робертом Столлером, в 1968 році він публікує свою працю про розвиток мужності і жіночності «Пол і гендер» [13]. На думку Р. Столлера, гендер – це поняття, яке ґрунтується на психологічних і культурних поясненнях досить незалежних від тих, які трактують біологічну стать [13]. Такий підхід у розгляді соціальної поведінки людей, в подальшому підтримується багатьма дослідниками. З часом виникає новий напрям соціальних досліджень – «гендерні дослідження».

Перш ніж розкрити зміст поняття «гендерна соціалізація», звернемося до визначенням самої соціалізації.

Загальновизнаним теоретиком у дослідженні соціалізації в сучасній соціології є Т. Парсонс. Він визначає соціалізацію, як єдиний процес за допомогою якого особистості стають членами соціального суспільства і підтримують цей статус. Адже ефективна соціалізація відбувається тільки тоді, коли людина мотивована і зацікавлена у

розвитку та навчанні. Мотивація – первинна потреба суспільства щодо його особистостей [14].

Український педагогічний словник під соціалізацією розуміння процес залучення індивіда дод системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення та розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини з соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння та відтворення нею системи соціальних зв'язків [5, с. 314].

Енциклопедія освіти пропонує наступні підходи у визначенні поняття соціалізації:

1) двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення до системи суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується неповторна, унікальна особистість;

2) процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого складаються різноманітні зв'язки особистості із суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку [6, с. 835].

Імпонує визначення М. Гарасимів, яке максимально повно розкриває зміст поняття соціалізації. Соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – це:

– процес, в ході якого дитина поступово перетворюється на особистість, яка розуміє і саму себе і довкілля, набуває знань і навичок, притаманних культурі, в якій він (або вона) народився;

– процес інтеграції індивіда у суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальні інститути, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально-значущі риси особистості;

– процес розвитку людини як соціальної істоти, становлення її як особистості;

– процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин;

– процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків і відносин, необхідних для його становлення і життєдіяльності в даному суспільстві;

– способи формування умінь і соціальних установок індивідів, які відповідають їх соціальним ролям; процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі [4].

Проте усі запропоновані визначення передбачають своєрідну пасивність особистості, ніби лише соціум здійснює визначальний вплив та зумовлює результат соціалізації як соціалізованість особистості. Поза увагою залишається активна (інтерактивна) діяльність індивіда з освоєння соціального простору. Таким чином, соціалізація передбачає інтеграцію особистості у соціальні процеси через соціальну грамотність, соціальну активність та прояв соціальної стійкості.

Адже головна мета соціалізації – це саме *інтеграція* особистості в соціальну систему, її підготовка до повноцінного існування і продуктивного функціонування в різноманітних структурах громадянського суспільства і держави [1, с. 198]. Саме такий підхід визначає активність особистості у процесі її соціалізації, а не просто пасивному (інертному) сприйманню соціальної дійсності.

Гендерна соціалізація – явище культурно-історичне. Зміст цього процесу, стадії, конкретні механізми мають історичний характер, суттєво варіюють від однієї культури до іншої, визначаються характером соціальної системи. Можна спостерігати, як зі зміною епох, культур, типів соціальних систем змінюються і засоби цілеспрямованого впливу на особистість, бо кожна культура використовує ті засоби соціалізації, які розраховані на формування певної поведінки, що не виходить за межі цієї культури. Так, в традиційних суспільствах основним засобом формування у людини особистісних рис було дотримання встановлених традиційних зразків. Звичай регулюють поведінку людей у цьому суспільстві від народження до смерті, не допускаючи нічого оригінального, передбачаючи дотримання завітів предків, відтворення минулих відносин у майбутньому. Пряме примушування через систему звичаїв і традицій було основним засобом цілеспрямованого впливу на особистість. Цей засіб був обумовлений самим типом культури, у якій традиції були основним її складовим елементом, і це відображало

також рівень розвитку психіки самого індивіда. З ускладненням суспільної системи стає недостатнім використання засобів соціалізації традиційного суспільства. Вони доповнюються іншими, які ґрунтуються на механізмі ціннісних орієнтацій, що передбачають не повторюваність дій, а представляють собою деякі орієнтири, загальні принципи поведінки, якими індивід повинен керуватись у своїх вчинках. У сучасному суспільстві головним засобом соціалізації стає норма, яка формує певну суспільну вимогу, але не передбачає всіх обставин вчинку. Норми менш стійкі у порівнянні з традиціями і звичаями і менш консервативні. Гендерні культури різних народів відрізняються одна від іншої. В середині цих культур теж є відмінності. Цінності сімей, які мешкають у міській і сільській місцевості, можуть дуже відрізнятись. Всі ці фактори здійснюють диференційований вплив на особистість. Тому, говорячи про засвоєння гендерної культури, необхідно мати на увазі оточення, в якому виховується індивід, пам'ятаючи про різні рівні систем гендерної культури [11, с. 222].

Психолог І. Кон в рамках соціокультурного підходу розглядає гендерну соціалізацію дівчат і хлопців через різні агенти соціалізації [10].

С. Тафінцева під гендерною соціалізацією особистості розглядає процес засвоєння соціальних норм й правил, специфіки поведінки, установок відповідно до уявлень про гендерну роль, її формування і призначення [15, с. 20].

І. Козинець визначає гендерну соціалізацію як процес засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для неї суспільством від народження, залежно від того, чоловіком або жінкою вона народилася [9, с. 93]. Також дослідник роз'яснює те, що гендерна соціалізація включає дві взаємозалежні частини:

- освоєння прийнятих моделей чоловічої і жіночої поведінки, відносин, норм, цінностей і стереотипів;
- вплив соціального середовища на індивіда з метою прищеплення йому визначених суспільством правил і стандартів поведінки для чоловіків і жінок [9, с. 93].

Наукові дослідження стверджують, що в першу чергу засвоюються суспільні, загальноприйнятні норми та стандарти. Адже вони стають частиною особистості протягом її зростання та інтеграції у соціальні зв'язки і підсвідомо нею керують.

У наукових дослідженнях пропонується для пояснення процесу набуття усталеної гендерної ідентичності модель послідовного когнітивного розвитку через засвоєння соціального досвіду [6]. Згідно з цією теорією, усвідомлення гендерної ідентичності у дітей раннього віку залежить від конкретних фізичних підказок на кшталт одягу, зачіски та розмірів тіла, що розподіляють світ за двома гендерами. Лише в 5-6 років більшість дітей опановують когнітивний механізм для розпізнавання гендеру як атрибуту особи. І вже після 6 років дитина бачить світ через призму гендеру, цілком усвідомлюючи незворотність статевої належності, причому це збігається з бурхливим підсиленням статевої диференціації поведінки та установок [10]. За таких умов вся інформація, що стосується гендерної поведінки, відображається в нашій свідомості у вигляді гендерних схем [2, с. 46]. І ці гендерні схеми вміщують усе, що людина знає про гендер. Залишається лише їх застосовувати в різних ситуаціях. До 7 років (а часто в 3-4 роки) діти досягають «гендерної константності – розуміння, що гендер постійний і змінити його неможливо [2, с. 48]. Таким чином, ще до того, як піти в середню школу, діти виявляють достатньо серйозні знання про гендерні розрізнення в іграшках, одязі, діях, об'єктах і заняттях.

Але соціальне засвоєння гендеру не закінчується в дитинстві. Варто пам'ятати те, що гендерна соціалізація – це процес, що триває протягом усього людського життя, він відображає обставини, які змінюються, та новий досвід [2, с. 51].

Результатом гендерної соціалізації стають окремі відмінності, притаманні чоловікам і жінкам. Розглянемо деякі з них, які більшою мірою вивчені психологами та соціологами. По-перше, це рівень емпатії – емоційного розуміння переживань інших людей. Причиною цього є знову ж таки соціалізація, яка у чоловіків розвинула здібність пригнічувати емпатичну чутливість. У жінок, навпаки, іграшки, зокрема ляльки, активно розвивають емпатичну експресію. Крім того, чоловіки часто перебувають у ситуаціях, що вимагають від них проявів сили, незалежності, прагнення до суперництва – якостей, які не корелюють з емпатичною чутливістю. Адже не слід забувати, що «компетентність і володіння собою – важливі характеристики чоловічої ролі». При цьому, як засвідчують дослідження, «статеві розрізнення в емоційності, в цілому, більш помітні у підлітків і дорослих, ніж у дітей» [2, с. 108].

Українська дослідниця Т. Марценюк вважає, що гендерна соціалізація успішно сприяє тому, щоб діти засвоїли стандартні зразки поведінки і дали для себе відповідні пояснення щодо їх застосування. Чим довше дитина залучена до вторинної соціалізації, тим помітнішими є наслідки кращого усвідомлення власної тендерної ідентичності [12, с. 42].

На думку М. Ткалич гендерна соціалізація дитини є процесом відтворення соціокультурного складника маскулінності й фемінності, що здійснюється за допомогою наслідування і перетворення цінностей, норм, установок, гендерних моделей поведінки індивідів, соціальних груп і конкретного суспільства, забезпечує сутність і чинники соціалізації особистості [16, с. 147].

Індивід засвоює певні правила поведінки і установки, які суспільство вважає відповідними до їх гендерних ролей у процесі соціалізації. Твердження про те, що саме суспільство формує ті чи інші стилі буття для чоловіків і жінок, дуже точно і лапідарно виражене у вислові французької вченої, дослідниці жіночих проблем, Сімони де Бовуар про те, що жінками не народжуються - ними стають [3]. Тобто, в суспільстві існують певні структури, які спонукають людей дотримуватися тих чи інших соціостатевих ролей.

Гендерна соціалізація забезпечує становлення психологічної статі й формування адекватних гендерних уявлень, засвоєння гендерних ролей і цінностей, стимулює процес ідентифікації дитини з особою своєї статі, передусім – із майбутньою роллю батька або матері [16].

На формування гендеру у процесі соціалізації впливають взаємопов'язані гендерні програми:

- а) поділ праці, розмежування місць перебування, фізичного простору, влади за критерієм статевої належності;
- б) символи та образи, які пояснюють, закріплюють цей розподіл, або здійснюють протистояння такому розподілу;
- в) відмінності у взаємодії «жінка – чоловік», «жінка – жінка», «чоловік – чоловік», які проявляються в мові, черговості участі в діалозі, невербальних компонентах поведінки;
- г) гендерні компоненти особистісної ідентичності, гендерні індивідуальні структури;
- д) залучення гендеру у фундаментальні процеси створення і концептуалізації соціальних структур [16, с. 148].

Мета гендерної соціалізації, на думку Л. Карнаух, визначається підготовкою дітей до гнучкого гендерного репертуару в поведінці й різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів і можливостей, пропагування ідеї рівності й взаємозамінності гендерних ролей, повноти розвитку індивідуальності [7, с. 61].

У наукових розвідках О. Кікінеджі гендерна соціалізація залежить від норм, звичаїв, культури, традицій конкретного соціуму, до яких належать системи диференціації гендерних ролей (статевий поділ праці, специфічні статево-рольові приписи, права, обов'язки чоловіків і жінок) і стереотипів маскулінності й фемінності (уявлення, якими є або мають бути чоловіки і жінки) [8].

Таким чином, аналіз та узагальнення наукових досліджень гендерної соціалізації особистості дозволяють її означити як невід'ємну складову загальної соціалізації, яка створює умови для інтеріоризації соціально-культурних норм, правил, традицій у відповідності до статі (жіночої чи чоловічої) і на цій основі впливає на поведінку та життєдіяльність жінки та чоловіка.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бачинин В. А. Психология. Энциклопедический словарь. Санкт-Петербург: Изд. Михайлова В.А., 2005. 272 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2001. 320 с.
3. Бовуар С. Друга стаття / Перекл. з французької Н. Воробйової, П. Воробйова, Я. Собко: в 2 т. Т.1. Київ: Основи, 1994. 390 с.
4. Гарасимів Т. 3. Особистість та проблеми її соціалізації. *Форум права*. 2009. №3. С.156-161.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред В. Г. Кремень. Київ: Юрінком, 2008. 1040 с.
7. Карнаух Л. П. педагогічний супровід гендерної соціалізації особистості в період дошкільного дитинства. *Вісник Черкаського університету*. 2017. № 5. С. 59-63.
8. Кікінеджі О. Гендерно-освітні технології як психолого-педагогічний супровід статевої соціалізації особистості. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2013. № 3. С. 3-6.
9. Козинець І. М. Статево-рольова соціалізація та гендерна ідентичність особистості. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2012. № 1. С. 91-96.
10. Кон И. Ребёнок и общество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2003. 336 с.
11. Курдибаха О. М. Психологічні основи гендерної соціалізації підлітків. *Зб. наук. пр. РДГУ: Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Випуск 2. С. 222-224.
12. Марценюк Т. Гендерна соціалізація як процес формування маскулінних та фемінних ознак гендерної ідентичності. *Наукові записки НаУКМА: Соціологічні науки*. 2004. Т. 32. С. 33-42.
13. Основи теорії гендеру: навч.

посіб. Київ: К.І.С., 2004. 536 с. 14. Парсонс Т. Понятіе общества: компоненты и их взаимоотношение. *Американская социологическая мысль*. Москва, 1996. С.494-526. 15. Тафінцева С. І. Гендерна психологія і педагогіка в схемах і таблицях. Хмельницький: Інформ. відділ ХГПА, 2019. 80 с. 16. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014. 256 с.

В. П. Вовк,

кандидат психологічних наук, доцент

П. Ковальська,

старший викладач

(м. Хмельницький)

СТАНОВЛЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку зарубіжної й вітчизняної психології є можливим більш глибокого дослідження внутрішнього світу особистості людини, стрижнем якого є Я-концепція.

Вперше проблема “Я-концепції” як особливого психічного утворення в структурі самосвідомості була виділена і охарактеризована В. Джеймсом. Глобальне, особистісне “Я” (Self) він розглядав як подвійне утворення, в якому водночас поєднуються “Я-свідоме” – чистий досвід і “Я-як об’єкт” – зміст цього досвіду. Надалі, другу половину глобального “Я” стали називати “Я-концепцією” чи “Я-образом”. Зокрема, в 50-х роках представники гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс та ін., розглядаючи проблему цілісності людського “Я” та його особистісного самовизначення в соціальному середовищі, ввели поняття “Я-концепції” [3].

До змісту “Я-концепції” належать уявлення про особистісні характеристики й здібності індивіда, уявлення про можливості його взаємодії з іншими людьми та з оточуючим світом, ціннісні уявлення, пов’язані з об’єктом і діями, а також уявлення про цілі та ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість [там же].

Я-концепція – продукт самосвідомості людини, сукупність усіх уявлень індивіда про себе, важливий чинник детермінації поведінки. В науковій літературі, незважаючи на підвищену увагу дослідників, передусім філософів, психологів, соціологів і педагогів до пізнання природи цього складного внутрішнього утворення, знову постала проблема вдосконалення психологічної теорії Я-концепції на тлі низки самобутніх наукових підходів (концептуальних схем) до

обґрунтування змісту, структури цієї універсально-унікальної реальності психічного світу людини.

У вітчизняній психологічній науці третього тисячоліття проблема “Я-концепції” (“Я-образу”) набула значної актуальності. Різні ракурси цієї проблеми виступали предметом наукового дослідження багатьох українських психологів (І.П. Андрійчук, О.М. Васильченко, Я.О. Гошовський, О.Є. Гуменюк, О.О. Жигайло, С.Б. Кузікова, С.О. Ренке, О.В. Романова, І.А. Слободянюк, Л.М. Співак, В.І. Юрченко, Л.П. Чепіги та ін.). Тому, поняття “Я-концепція” є одними з найбільш уживаних вітчизняними фахівцями в галузі психології.

Я-концепція виникає в людини в процесі розгортання соціальної взаємодії як винятковий результат її культурного розвитку, відносно стійке й водночас піддатливе внутрішнім коливанням і змінам психічне утворення. Вона справляє значимий вплив на перебіг життя людини від дитинства до глибокої старості, зумовлюючи той чи інший вибір життєвого шляху та її власної долі загалом. Відтак первинна залежність Я-концепції від зовнішніх умов і обставин суспільного життя не підлягає сумніву, хоча зрозуміло, що з віком вона відіграє все більш самостійну роль у житті людини [2, с.16].

Це означає, що навколишній світ, уявлення про інших сприймається кожним через самісний формат Я-концепції, котра формується за етапами соціалізації й організованого виховання й одночасно має відповідне соматичне, передусім індивідуально-природне спричинення. Її головні функції – утвердити в самосвідомості людини своєрідне відчуття визначеності в соціальному просторі, ідентифікуватися з конкретним довкіллям, досягнути благодатного самоідентифікації.

Важливою функцією Я-концепції є забезпечення внутрішньої узгодженості людини себе з собою, відносної сталості її поведінки, незважаючи на безперервний тиск проблемного світу. Розвиток особистості в усіх її окультурених формах (спілкування, поведінка, діяльність, вчинок) перебуває під визначальним ситуативним впливом Я-концепції. Водночас і вона, структуруючись, інтегруючись і ускладнюючись із віком, формується під дією життя кожної людини, найперше в системі дитячо-батьківських взаємостосунків. Із словами “Я сам” чи “Я сама” (кінець 2-го початок 3-го року життя (прим. авт.)) Я-концепція набуває активної ролі, впливаючи на інтерпретацію ними соціального й власного пізнавального досвіду, на цілі й завдання, які

вони ставлять перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів майбутнього, оцінку своїх досягнень, а відтак на повне функціональне самостановлення й самоутвердження [2, с.17].

Загальну схему можливого опису й побудови системи представлень людини про себе й навколишній світ дає теорія когнітивного дисонансу [4]. Вона формулює загальний принцип конструювання, окреслює можливі лінії взаємодії з актуальною інформацією, яка надходить ззовні, описує можливі стратегії подолання внутрішнього дискомфорту, пов'язаного з істотними суперечностями в значущих уявленнях.

Її основу склали принципи “теорії поля” К. Левіна, що підкреслювали загальну тенденцію когнітивних процесів до встановлення й підтримки рівноваги в системі.

Початковою тезою для нього було положення “теорії поля” про те, що людський організм прагне встановлення внутрішньої гармонії, послідовності або відповідності між своїми поглядами, атитюдами, знаннями й цінностями. Суть його теорії представлена в наступних засновках:

- 1) між когнітивними елементами можуть існувати відношення непеєднання або дисонансу;
- 2) виникнення дисонансу зумовлює прагнення до зниження дисонансу задля уникнення можливості його посилення;
- 3) прояв цього прагнення включає зміну поведінки, знань і обачності щодо нової інформації і до нових поглядів;
- 4) максимально можливий дисонанс між двома будь-якими елементами рівний загальному опору зміни між всіма менш дисонуючими елементами [52].

Величина дисонансу не може перевищувати цю сумарну величину тому, що вона є гранично можливою й зміна цінності цих менш стійких елементів може привести до зниження дисонансу.

Когнітивні елементи є поглядами, уявленнями й знаннями людини про оточення, саму себе й свою поведінку. Саме відносини між елементами створюють можливість виникнення як дисонансу, так і консонансу. Ці елементи повинні знаходитися в значущому для людини зв'язку.

Дослідження останніх років, що проводяться в площині вивчення своєрідності структури й проявів системи людських уявлень, показують її ієрархічну організацію.

Одними з перших і найвдаліших в аналізованій сфері є праці М. Рокича. Вибудовувавши ієрархію уявлень, він виділяє “п’ять типів:

- а) первинні уявлення про природу навколишньої реальності;
- б) уявлення, що ґрунтуються на заглибленні в особистісну практику;
- в) уявлення, отримані від авторитетних джерел;
- г) периферійні уявлення, отримані від авторитетних людей;
- д) безнаслідкові уявлення” [6, с. 287].

Формування Я-концепції є складним процесом, який розглядається з позицій різних теоретичних підходів, що висувають базовими ті або інші принципи. Всі вони доповнюють один одного, розкриваючи ті або інші аспекти уявлень людини про самого себе.

У процесі становлення особистості з’являються уявлення про віддзеркалення. Звідки ж виникають вони? Стандартну відповідь на це питання пропонує символічний інтеракціонізм – з реакцій на себе з боку інших, точніше – із соціально значущого оточення.

У численних дослідженнях показана залежність Я-концепції від відносин із первинними вихователями, ровесниками та іншими людьми. Особливо цей вплив зростає щодо тих компонентів Я-концепції, для яких немає достатніх підстав для власних висновків. Не важко уявити, що якщо вам навіюється колективна думка про бездарність, це може, як мінімум, привести вас до питання про засновки для таких оцінок. Чутливість до них укупі з підвищеною самоабсорбцією може привести до високої мінливості, яку М. Розенберг назвав “барометричною Я-концепцією”, що флюктує від ситуації до ситуації залежно від реальних або уявних оцінок інших людей. Ця залежність від інших, від схвалення (несхвалення) рефлексії, багато в чому визначає проблемне поле людини. Зокрема, як свідчать проведені В. Янчуком дослідження феномена стигматизації, ситуація людини в ролі «цапа-відбувайла» багато в чому визначається її підвищеною чутливістю до негативних оцінок з боку інших [4]. Стикаючись з ними, вона або змиряється, або озлоблюється, неадекватно реагуючи на те, що відбувається. Формування цієї схильності до недоброзичливого ставлення негативно виявляється і при зміні соціального оточення. Потрапляючи в нове довкілля, людина із страхом чекає тієї ворожості, що приводить до неадекватної інтерпретації нейтральних реакцій з боку людей, до формування упередженого відношення до них. Ще декілька таких підтверджень може викликати повну безпорадність зі всіма негативними наслідками.

Схвалення рефлексії може привести до зростання самоактуалізації особистості, несхвалення – до її краху; саме воно лежить в основі соціальної адаптації осіб з відхиленнями.

Можливості соціального схвалення не безмежні, але стосовно певних проблем вони володіють високим позитивним потенціалом. Використовуючи механізм дискредитації, М. Розенберг висноує, що ми схильні розглядати себе подібно тому, як нам здається, думають інші, що є значущими для нас, і чий думці ми довіряємо [1]. Ці інші представляють своєрідну внутрішню референтну групу для нас, яка може бути реальною, а може й гіпотетичною. Д. Мід із цього приводу говорив, що ми розглядаємо себе не так, як нас розглядають інші, а швидше як генералізовані інші. В світлі сучасних уявлень думка значущих інших виступає як, по-перше, –порядок денний, який формує коло запитань, на який звертає увагу людина при оцінці самого себе, по-друге, інтерпретаційного фрейму, який задає характер і спрямованість інтерпретації спостережуваного і аналізованого.

По мірі формування критеріїв самооцінки, людина починає все більше порівнювати себе з іншими. Цей процес став об'єктом серйозного психологічного аналізу в роботах В. Джемса, потім Л. Фестінгера, які розробляли теорію соціального порівняння. Визначення самоповаги як результату розподілу успіху на рівень домагань показує, що чим він вищий, тим складніше його задовольнити. Порівнюючи себе з іншими, індивід дістає можливість оцінки власних здібностей, привабливості, якостей особистості і коректності поведінки або поглядів. Виділяють дві функції порівняння людини себе з іншими – нормативну і порівняльну. В першій вона навчається нормам, цінностям і атитюдам, які можуть бути інтерналізовані і стати регулятором поведінки; в другій – одержує інформацію про свої здібності, характеристики і атрибути [1]. Фестінгер вважав первинною функцією соціального порівняння точну оцінку здібностей і атитюдів.

Спираючись на принцип соціального порівняння, можна зробити наступне визначення – людина, формуючи уявлення про саму себе, порівнює, по-перше, своє теперішнє із минулим, а домагання з досягненнями; по-друге, порівнює себе з іншими не в абстрактній, а в конкретній системі координат. Кращий учень в кепській школі за самовідчуттям буде відмінником, точно так, як і гірший учень елітного ліцею, що пройшов складну процедуру відбору, за самовідчуттям буде середняком. Людина живе не в замкнутій системі. Користуючись

засобами масової комунікації, які неначебто пропонують масу оцінкових еталонів та ідеалів, в реальному житті вона все одно виходить в конкретну аудиторію і співвідносить себе безпосередньо з нею, одержуючи від цього задоволення або розчарування. Маючи високий ступінь свободи і активності, вона може сама стати еталоном, використовуючи всі наявні ресурси куміризації і дискредитації. В ситуації конкуренції завжди є можливість або дискредитації, усунення конкурента, абсолютизації власних принад у вигравшій системі координат.

В багатьох дослідженнях велика увага приділяється принципу соціального порівняння у формуванні Я-концепції.

Зокрема, Г. Вуд вказує на три функції соціального порівняння: “1) самооцінку; 2) саморозвиток і 3) самопіднесення. У разі самооцінки індивід порівнює себе з іншими для діагностики й диференціації інформації про свої здібності” [6, с. 299]. Отримання такої інформації створює підстави для саморозвитку, останнє у свою чергу створює передумови для самопіднесення.

Порівняння є необхідною умовою саморозвитку й самозміни. З цієї причини, прогножуючи коректувальну роботу з розвитку тих або інших властивостей і якостей особистості, треба включати створення середовища порівняння, на якому людина може фіксувати позитивну динаміку. Якщо такого середовища немає, складно переконати людину в позитивних наслідках її дій.

На нашу думку, формування Я-концепції долучає процеси самопрезентації й самоверифікації. Формуючи певний образ власного Я, людина робить вивірку адекватності уявлень про себе, – моделює свій образ в уяві, потім – в презентації; тут антиципує можливі реакції на дане пред’явлення його з боку інших як основний критерій адекватності-неадекватності; потім порівнює антициповану реакцію з реальною й, у разі суб’єктивної констатації збігу, зміцнюється в усвідомленні адекватності, в разі неспівпадання – робить кроки із коректування власних уявлень про себе.

Ми вважаємо, що в міру накопичення людиною певної суми уявлень про себе й довкілля Я-концепція набуває стабільності, й людина переважно починає покладатися або на власну думку, або на стійкі оціночні шаблони, які зафіксовані в її досвіді.

У міру накопичення уявлень про особливості формування й прояву Я-концепції на перший план почали виходити дослідження, пов’язані з виявленням її структурної організації.

Так, М. Розенберг запропонував ієрархічну структуру, в якій “реалізується принцип супідрядності – вищестоящі елементи визначають нижчестоящі й зрештою – самосприйняття й світосприйняття особистості” [5, с. 775].

До ядра Я-концепції входять ті елементи, властивості, якості, соціальні ролі, які оцінюються як суб’єктивно значущі. Це своєрідні струни душі людини, до яких вона особливо чутлива. Такими є зовнішній вигляд або якась його деталь, інтелект, суспільне становище, матеріальна спроможність, багато тощо (кирпатий ніс, ластовиння, фірмовий одяг тощо). Причому в той або інший момент часу ця психологічна межа може бути домінантною, спрямовувати всі помисли людини, наприклад – прагнення до косметичної операції тощо. Психологічні центральності індивідуалізовані й володіють віковою специфікою. Якщо людина чутлива до своєї зовнішності, будь-яке критичне зауваження в її бік може викликати хворобливу реакцію. Якщо моральне Я знаходиться на периферії, будь-яке волення до совісті приречене.

Усі ці принципи не функціонують окремо, вони пов’язані один з одним, і домінування одного позначається на інших. На ідеї єдності й смислової інтегрованості в формуванні Я-концепції наголошував І.С. Кон, який підкреслював, що “поняття смислової інтеграції – більш ємне – підкреслює не тільки системність, цілісність “образу Я”, але й його ціннісно-смиловий характер, нерозривний зв’язок когнітивних аспектів “самості” (що, наскільки й завдяки чому усвідомлюється) із мотиваційними” [6, с. 240]. Сама смислова інтегрованість далеко не завжди описується в її проявах раціональністю й цілісністю; людина в своїх проявах часто демонструє діаметрально протилежні грані власного Я, а це створює труднощі в поясненні інтегрованості її образу.

Питання про те, як і коли виникає Я-концепція, досить важке для розгляду, перш за все унаслідок складності вищлення із самосвідомості дорослої людини своєрідності її еволюції, а у дитини – звільнення інтерпретації його проявів знову ж таки від теоретичного інтерпретаційного фрейму самого дослідника, який вбачає в тих або інших проявах або підтвердження, або спростування своєї моделі. Загальноновизнаною вважається точка зору про те, що образ власного “Я” первинно невіддільний від образу первинного вихователя.

У віці 9 місяців образ “Я” в дитини виступає невеликими окремими епізодами життєвих переживань. Повторюючись, вони

організуються й постають як генералізовані репрезентації взаємодій. За допомогою різного роду комбінацій вербальних і невербальних реакцій первинний вихователь формує реакції немовляти й фіксує їх. Ці фіксації називають афектними налаштуваннями, а сам тип цих взаємостосунків багато в чому схожий з «жестовим спілкуванням», за допомогою якого формується й уточнюється образ “Я”. Більшість дослідників дотримується погляду, що власне про самість можна говорити лише при появі здатності усвідомлювати роль інших, яка починається після першого року життя. Саме ця модель визначає зростаючу здатність дитини управляти переживанням світу. В дослідженнях вона одержала назву схеми самості, яка організовує репрезентації минулих життєвих переживань, вибірково впливає на переробку всього континууму інформації, на кодування, збереження, відтворення, виведення, планування і антиципацію, змінюючись і удосконалюючись у міру нових надходжень.

Загалом, на нашу думку, характеризуючи вікову динаміку розвитку Я-концепції, можна відзначити: збільшення кількості описових категорій; гнучкість і визначеність в їх використанні; підвищення рівня вибіркової, послідовності, складності та інтегрованості інформації; використання більш тонких оцінок і зв'язків між ними; здатностей аналізувати й пояснювати поведінку людей.

Таким чином, в процесі дорослішання образи Я стають більш диференційованими й багатокомпонентними; більш узагальненими, переходячи від фіксації випадкових, зовнішніх ознак до більш широких поведінкових характеристик й, нарешті, до глибоких внутрішніх диспозицій; більш індивідуальними й психологічними, підкреслюючи приховані детермінанти, мотиви поведінки, свої відмінності від інших людей; власне Я здається більш стійким; виникає й поступово посилюється розмежування й протиставлення наявного й ідеального (бажаного, належного) Я; змінюється питома вага й значущість усвідомлюваних компонентів і властивостей Я-концепції.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. Москва, 2001. 174 с.
2. Гуменюк О. Психологія Я-концепції. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
3. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://subj.ukr-lit.com/diagnostika-i-korekciya-ya-koncepci/97-molodshix-shkolyariv-spivak-l-m-modul-i-rozvitok-ya-koncepci>.
4. [Електронний ресурс]. Режим доступу :

[https://uk.wikipedia.org/wiki/Когнітивний десонанс](https://uk.wikipedia.org/wiki/Когнітивний_десонанс). 5. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. Учебное пособие для вузов. Минск : АСАР, 2005. 800 с. 6. Янчук В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклети́ческий подход. Минск : Бест-принт, 2000. 416 с.

З. Вознюк,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТУ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Етика ділового спілкування, є невід’ємною складовою професійної компетентності фахівця, завжди виступала важливою професійною рисою керівника закладу освіти, оскільки для нього спілкування – один із основних засобів реалізації професійних завдань. Лише керівник із високим рівнем етики ділового спілкування здатний грамотно, правильно, переконливо виражати власні погляди; налагоджувати сприятливі взаємини з педагогами, учнями, батьками, представниками громадськості; творчо і продуктивно вирішувати різноманітні проблеми та конфлікти; сприяти формуванню позитивного соціально-психологічного мікроклімату та гармонізації міжособистісних взаємин у шкільному колективі.

Ділове спілкування – це складний, багатоплановий процес установлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, що включає в себе обмін інформацією, формування єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини. Чим вище культура особистості, тим сильніше виявляється в неї потреба в спілкуванні. Саме в процесі спілкування і лише через спілкування може виявитися сутність особистості. «Окрема особистість, – писав Л. Фейєрбах, – як щось відособлене, не містить людської суті в собі ні як в істоті моральній, ні як в мислячій. Людська сутність виявляється тільки в спілкуванні, в єдності людини з людиною, в єдності, що спирається лише на реальні відмінності між Я і Ти» [3].

Проблема формування етикету менеджерів досліджувалась Н. Долгополовою, В. Лівенцовим, Ю. Ситниковою, В. Черевко та ін. Культура керівника навчального закладу стала об’єктом вивчення Л. Даниленко, Л. Карамушки, С. Королук, Р. Черновол-Ткаченко.

Проте зовсім мало уваги приділяється проблемі етикету ділового спілкування менеджерів освіти.

Внаслідок постійного розвитку виробничих стосунків парадигма міжлюдських відносин також зазнає змін. Сучасний керівник закладу освіти – це активна особистість, яка є суб'єктом професійних стосунків, а тому повинна знати і вміти застосовувати на практиці загальноприйняті правила етики спілкування. Виробничі, організаційні, фінансові завдання, вимагають від керівника освітнього закладу комплексу вмінь та навичок роботи з підлеглими, партнерами, керівництвом. Адже досвід розвинених країн світу підтверджує закономірність взаємозв'язку між досягненням матеріальних результатів праці і вмінням формувати ділові стосунки на етичних засадах. Філософська наука з розвинутим внутрішнім понятійним апаратом у сьогоденні тісно пов'язана із системою знань з історії культури, соціології, психології, культури усного та писемного мовлення, законів управління. Сучасні заклади загальної середньої освіти потребують фахівців із сформованою системою морально-етичних цінностей і здатністю розвивати їх протягом активного життя. Тому проблема визначення і обґрунтування етичних норм поведінки керівника закладу освіти залишається досить актуальною у сучасному процесі управління закладами освіти. Діяльність керівника закладу освіти опосередкована визначена знаннями і уміннями, тому в професіограмі – документі, що містить вимоги, які визначають його діяльність, – власне управлінські дії розміщені по об'єктах управління. Сформовані морально-етичні норми є результатом тривалого за часом процесу становлення взаємин між людьми. Без дотримання цих норм неможливі політичні, економічні, культурні відносини, тому що не можна існувати, не поважаючи один одного, не накладаючи на себе певних обмежень.

Сучасний етикет успадковує звичаї практично всіх народів від сивої давнини до наших днів. В своїй основі ці правила поведінки є загальними, оскільки вони дотримуються представниками не тільки якогось даного суспільства, але і представниками всіляких соціально-політичних систем, що існують у сучасному світі. Народи кожної країни вносять в етикет свою неповторність і доповнення, обумовлені суспільним ладом країни, специфікою її історичної будови, національними традиціями і звичаями.

Етика спілкування відіграє важливу роль у житті кожної людини, стаючи необхідним фактором ефективної комунікації, сприяючи

розвитку особистості, оптимізуючи міжособистісну взаємодію у професійній діяльності. На думку О. Яновської, сучасний педагогічний колектив – це комунікаційна система, що саморозвивається, динамічно реагує на актуальні зміни, що відбуваються в соціумі, й уможливорює розмаїття та альтернативність шляхів становлення особистості завдяки варіативності. У спілкуванні як особливому процесі, що забезпечує зближення індивідів, у встановленні контактів задля одержання оптимальних результатів професійної діяльності зацікавлені усі члени педагогічної спільноти.

Зокрема, ділове спілкування – багатофункціональний процес практичної взаємодії між людьми, що породжується потребами спільної діяльності [3].

У кожній ситуації ділового спілкування реалізується кілька функцій, завдяки яким мовець досягає поставленої мети:

контактна – налагодження стану обопільної готовності сприймати та передавати інформацію і підтримувати взаємний зв'язок;

інформаційна – обмін запитаннями та відповідями;

спонукальна – заохочення партнера до виконання певних дій;

координаційна – взаємне орієнтування й узгодження дій, коли йдеться про спільну діяльність;

пізнавальна – адекватне сприймання і розуміння змісту повідомлення, а також взаємне розуміння одне одного;

впливова – спрямована на зміну стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера.

За різних ситуацій ділового спілкування може переважати та чи інша функція або декілька з них. Успішним ділове спілкування стає тоді, коли, поряд із глибокими професійними знаннями, особистість демонструє вміння добирати стосовно свого комунікативного партнера найбільш адекватні способи поведінки, виявляє творчий підхід до вибору засобів впливу на співрозмовника [3].

Етика завжди стає зовнішнім виявом культури ділового спілкування, виступаючи важливою підсистемою моральної культури суспільства. Діяльність керівника закладу освіти проходить у постійній взаємодії з іншими людьми, тому важливу роль відіграє культура спілкування. Саме тут велике значення має службовий етикет, що є системою законодавчо закріплених, історично сформованих та природно встановлених правил поведінки і спілкування у різних сферах службової та позаслужбової діяльності.

Діловий стиль спілкування орієнтований на позитивний (конструктивний) результат. Діловий стиль виключає придушення чужої позиції. Основне питання етики ділового стилю спілкування можна сформулювати так: позиції сторін визначаються відношенням до обговорюваної проблеми (спірному положенню) чи відношенням до опонента.

Хочете перемагати в суперечці – вмійте аргументувати.

«Читайте» свого співрозмовника по міміці і жестам.

Психотерапія в спілкуванні: не перемогти суперника, а домогтися його розташування.

Намагайтеся не висувати необґрунтованих пропозицій і аргументувати свої дії. Аргументацією називають дійсність, що зв'язана з доказом, обґрунтуванням, твердженням, чи спростуванням критикою.

У повсякденному житті кожна людина в процесі спілкування затверджує власне «я», свою оцінку тих чи інших явищ, своє відношення до них. Завдяки досвіду, знанням, здібностям у людей складаються різні по глибині і ступеню розробленості особисті принципи і правила, що дозволяють вважати щось доведеним, а щось сумнівним. Але це буває доти, поки в суперечці не зустрінесться опонент, що володіє теорією і практикою аргументації, усім її арсеналом, або коли власна аргументація не стане об'єктом критики, чи спростування просто серйозного розгляду.

Потрібно відзначити, що практика аргументації, звичайно, багаче і різноманітніше будь-якої теорії, однак теорія повинна провести елемент систематичності і прогностичності результатів.

Перемога в суперечці – річ дуже мінлива. Може бути, і не потрібно прагнути перемогти, зруйнувати позицію супротивника, зламати оборонні ряди його доводів. Ніхто не любить програвати. І найчастіше перемога – це найкоротший шлях нажити собі ворога [1].

У всякому разі, один із законів спілкування говорить: при інших рівних охотнее усього приймається точка зору людини, що особисто симпатичніше, приємніше, робить враження «свого».

Що для цього потрібно? Чимало, але, насамперед, вміння ідентифікувати співрозмовника по психотипу, підбудуватися під нього, використовувати його лексичні обороти, манери. Тоді він підсвідомо буде вважати, що має справу з людиною, що близька до нього по багатьом параметрам.

Основними складовими професіоналізму етики ділового спілкування є чесність та порядність у ділових відносинах. Обман не гарантує нормального процесу, оскільки створює загрозу і для одного, і для другого співрозмовника. Адже розкритий обман в ділових справах спричиняє серйозні адміністративні й карні санкції.

В етичному плані співрозмовник повинен виявляти терпимість, довір'я, розуміння й бути відвертим зі співрозмовником. Потрібно бути тактовним, особливо до жінок, старих, інвалідів, виявляти до них гуманність і благородство, уважність і запобігливість. Якщо перед вами іноземець, будьте дуже делікатні, бо вам, напевно, мало що відомо про етику ділового спілкування на його батьківщині.

Нелегко набути репутацію доброго співрозмовника, а ось втратити її можна через дрібницю: нагрубити, обдурити його, не виконати обіцяне.

Ділова людина у спілкуванні повинна:

- поважати себе як особистість, з повагою ставитися до всіх відвідувачів;
- усвідомлювати, що професійна репутація понад усе;
- цінувати співпрацю;
- пам'ятати, що розгубленість тільки компрометує ділову людину;
- бути терпимим до недоліків відвідувача.

Професійний діловий співрозмовник повинен бути активним, що виявляється у різноманітності його прийомів. Його діяльність характеризується не тільки метою, але й мотивами, які спонукають до активності. Тому, керівник повинен бути зацікавлений в авторитеті своєї установи та менше думати про матеріальну винагороду [2]. А головна його зброя – це ділове спілкування. Ділові взаємовідносини з відвідувачами створюються не тільки в ході виконання службових обов'язків.

Безконфліктна поведінка ділових співрозмовників – це невід'ємна частина професійної етики. Вона впливає з умінь, навичок і знань у галузі того бізнесу, в якій обертаються співрозмовники

Так, дотримання законів спілкування, чесність, орієнтація на конкуренцію без порушення моралі – все це можна віднести до етичних норм ділового спілкування.

Етика ділового спілкування багато в чому залежить від того, як поведуться керівники відділів та установ, яким можна порадити дотримуватися таких правил:

- робіть людям добро, принаймні намагайтеся;
- станьте прикладом етичних взаємовідносин, запроваджуйте стандарти етики поведінки;
- говоріть завжди правду і не ухиляйтеся від відповідей;
- не уникайте відповідальності за невдачі та промахи, розділіть її зі своїми працівниками.

Етика керівника. Трохи незвичне поєднання слів. Адже, з одного боку, керівник повинен бути суворим та вимогливим у спілкуванні з підлеглими, а з іншого, - привітним та ввічливим у процесі взаємної комунікації. Він повинен цінити час відвідувачів, цікавитися їх проблемами. Якщо робота керівника побудована на ґрунті етичних норм, то обидві сторони зекономлять багато часу.

Діяльність керівника закладу загальної середньої освіти полягає в постійному спілкуванні з підлеглими у рамках трудових відносин та законів. Це спілкування здійснюється як у приміщенні, де керує керівник, так і в офісах інших фірм та організацій, їх виробничих підрозділів при проведенні перевірок на місцях. Отже, дуже багато залежить від поведінки сторін. Тут ані керівник, ані підлеглий не можуть вибрати партнера.

Тому, керівник у спілкуванні не повинен переоцінювати значення своєї діяльності, влади, власної посади. Він не повинен виявляти владу над підлеглими. У будь-якому випадку до підлеглого не слід виявляти ворожість.

Кожен керівник повинен усвідомити, що впливати на підлеглого можна не тільки за допомогою податкового законодавства та адміністративно, але й за рахунок особистих якостей, що забезпечують керівнику довіру й повагу підлеглого. Тут велике значення мають його інтелект, менталітет, здібності, знання механізмів менеджменту.

Ще один момент, про який необхідно пам'ятати керівництву, це дотримання межі добрих взаємовідносин з підлеглими. Це необхідне для того, щоб у потрібний момент виявити неупередженість, щоб інтереси справи не суперечили особистим інтересам керуючого та підлеглого.

Уміння продуктивно спілкуватися з підлеглими, реальними або потенційними, – важлива професійна якість ділової людини,

необхідний елемент його розмовної та психологічної культури. Адже часом важко бути ввічливим й уважним, коли перед тобою проходить багато людей, серед яких зустрічаються нервові, збуджені, ті, що погано чують, погано розуміють, повільні в рухах. Будь-яка взаємодія керівника з відвідувачем починається зі встановлення контакту. Якщо цього відвідувача ви бачите вперше, то особливе значення має перша емоційна реакція. Вона, безумовно, має бути позитивною, тобто словами, жестами, увагою до відвідувача необхідно виявити якщо не радість, то принаймні привітність і супроводити контакт усмішкою. Уміння професійно увійти в контакт створює основу успіху розмови і є цінною якістю керівника в очах співрозмовників. Контакт не стільки залежить від того, що говорить співрозмовник, скільки від того, як він поводить себе [4].

Таким чином, етика ділового спілкування керівників закладів освіти великою мірою залежить від зорієнтованості на основні риси бездоганного, зразкового мовлення, що характеризується такими найважливішими ознаками: правильністю, змістовністю, послідовністю, багатством, точністю, виразністю, доречністю та доцільністю, допомагаючи створювати і підтримувати в педагогічному колективі сприятливий морально-психологічний клімат задля одержання оптимальних результатів професійної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гах Й. Етика ділового спілкування: навчальний посібник; М-во освіти і науки України, Ін-т менеджменту та економіки «Галицька академія». Київ: Центр навч. літ., 2015. 158 с. Етика ділового спілкування: навчальний посібник / Т. Б Гриценко. Київ: Центр учб. літ., 2007. 344 с. Управління навчальним закладом: підручн. для студ. вищих навч. закл. / С. Г. Немченко, О.Б.Голік, О.А. Кривильова, О.В. Лебідь. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 516 с. Хміль Ф. Ділове спілкування : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014. 278 с. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Вікар, 2002. 223 с.

О. В. Гайдова,
викладач
(м. Хмельницький)

ЕКОЛОГІЯ ЛЮДИНИ ЯК КОМПЛЕКСНА НАУКА

Хоча визначення терміну «екологія» вперше було здійснено Ернстом Геккелем ще в 1866 р., дотепер спостерігається плутанина

між поняттям «навколишнє середовище» та «екологія». Нерідко можна зустріти вислови «погана екологія», «забруднення екології» або ж «екологія мислення» чи «екологія сфери чуттєвого». На початковому етапі свого розвитку екологія розглядалась як комплекс знань про природу з акцентом на вивчення всіх взаємовідносин живої природи між собою та з навколишнім неорганічним середовищем. Тобто екологія мислилась як виключно біологічна наука, що розглядає екосистеми.

Базовими рівнями екології є аутоекологія, що на рівні організму вивчає онтогенез, розмноження та поведінку, способи адаптації до навколишнього середовища відповідно до видових особливостей; демоекологія на рівні популяцій вивчає адаптації до навколишнього середовища в контексті внутрішньо- та міжвидових взаємовідносин, динаміку та еволюцію популяцій у зв'язку з їх генетичною структурою, умови їх існування та формування; синекоекологія вивчає угруповання або біоценози живих організмів, форми їх співіснування в контексті форичних, фабричних, трофічних і топічних зв'язків між ними, механізми їх утворення та функціонування, динаміку перетворень; екосистемологія розглядає екосистеми за їх структурно-функціональними властивостями, особливості їх розвитку, еволюцію та динаміку [1;2].

Вже в 20-х роках XX ст. в межах аутоекології та демоекології було запропоновано створити новий розділ екології, що вивчає людські угруповання як біоантропоценози в роботах Р. Парка та Е. Бюргесса. На початку 70-х років XX століття можна констатувати, що людина стала одним із головних об'єктів екологічних досліджень. Таким чином, екологія людини як фундаментальна наука розглядає людину як біотичний вид та на популяційному рівні вивчає основні біологічні закономірності взаємодії людини з навколишнім біотичним та абіотичним середовищем, механізми зв'язку середовище-здоров'я [6; 4]. Як зазначає В.І. Вернадський, з'явившись у біосфері, людина стає головною геологічною силою та рушієм змін як на поверхні планети, так і в атмосфері та її глибинах. Антропогенез призвів до перетворення екологічної ніші виду *Номо* в біосферу, що неминуче впливає на її функціонування та структуру [1; 5; 8].

Відповідно, в рамках екології людини виділяють три підрозділи: біологічну екологію, соціальну та прикладну екологію. В свою чергу до біологічної екології зараховують еволюційну, антропологічну, фізіологічну, морфологічну екологію, а також репродукційну та

онтогенетичну, генетичну та молекулярну. Соціальна екологія відповідно включає екологію особистості, сім'ї, релігії, демографічну, економічну, політичну тощо. До прикладної ж екології відносять сільськогосподарську, технологічну, ветеринарну, охорону навколишнього середовища, а також медичну екологію [3; 4; 6; 9].

Не складно помітити, що вищевказані аспекти екології не є самостійними науками, а швидше науковими напрямками, що інтегрують в своєму складі досягнення соціології, демографії та медичної географії.

С.С. Шварц, аналізуючи співвідношення понять «екологія» та «екологія людини», виділяє наступні компоненти: факторіальна екологія, популяційна екологія та біогеоценологія. Однак, хоча вплив факторів навколишнього середовища на людину не викликає сумнівів, слід констатувати, що факторіальна екологія вступає в конкурентні відносини з фізіологією людини, медициною та соціологією. Щодо закономірностей, які відкриті популяційними екологами, слід зауважити, що в першу чергу популяції тварин підкоряються біологічним законам, а популяції людей все ж таки соціальним. Тому екстраполяція еколого-популяційних спостережень з тварин на людські угруповання може призвести до сумних, а іноді і небезпечних наслідків. З іншого боку неможливо ігнорувати популяційні явища, які спостерігаються в поведінці людини – це і ефект групи, і популяційна домінанта. Не викликає сумнівів вплив стрес-реакцій на життя і здоров'я людини. Досліджується кореляція динаміки територіальної структури популяції з динамікою її генетичного складу, а також вплив вікової структури населення на його чисельність. Що ж стосується біогеоценології як складової частини екології людини, слід підкреслити, що діяльність людини є головною рушійною силою, що визначає структуру, властивості і функції біогеоценологічної оболонки Землі, а відповідно, і усієї біосфери планети. Таким чином, на думку С.С. Шварца, головним завданням екології людини є визначення загальних закономірностей, які б ілюстрували взаємовідносини між природою та суспільством в цілому, розробка комплексної програми розвитку стійких біогеоценозів в урбанізованому середовищі, ключовим елементом якої є встановлення гранично допустимих нормативів антропогенного впливу в межах різноманітних біомів [10].

Протилежний підхід розвиває М.В.Рац. На його думку екологічна проблематика визначається не стільки відносинами в системі людина – природа, скільки стосунками між людьми та їхніми

спільнотами, і успішність її подолання залежить від поєднання екологічної та соціальної складової, розробки розумної ресурсної політики та техногуманітарного балансу [7].

А.Л. Цикало та Ю.П. Чухрій інтегрують проблему поєднання біологічного та соціального аспекту екології людини із завданням комплексного збереження здоров'я населення в урбанізованому навколишньому середовищі, досліджуючи взаємозв'язок онтогенетичного розвитку людини як вітального циклу та заходів з підтримки та розвитку здоров'я та систем життєзабезпечення. При цьому біологічні закони розвитку біологічних систем підпорядковуються соціальним закономірностям, як законам першого порядку [8].

Залеський І. І. та Клименко М. О. вважають головним практичним завданням екології людини вивчення адаптивних можливостей як на рівні індивіда, так і на рівні популяції. Адаптованість розглядається як набір соціальних та біологічних характеристик які забезпечують існування певного організму в конкретних параметрах екологічного середовища. Поєднання цих умов створює антропоєкологічне напруження, тобто деякі ускладнення в функціонуванні організму людини, детерміновані соціально-психологічними факторами, виробничими і побутовими умовами, порушенням режиму праці і відпочинку, нераціональним харчуванням а також забрудненням навколишнього середовища. Результатом цих досліджень має стати розробка обґрунтованої екологічної політики, яка б охоплювала спектр науково-технічних та соціально-економічних, організаційних та інформаційно-виховних заходів, які б забезпечили збереження та поліпшення здоров'я населення та гармонійну взаємодію людини з навколишнім середовищем [3].

Таким чином, розвиток екології людини як комплексної науки хоча і викликає певні дискусії стосовно понятійного апарату, предмету та завдань, однак сприяє інтеграції наук, завданням яких є вивчення взаємозв'язку між впливом чинників навколишнього середовища та здоров'я населення. Результатом цього взаємовпливу є зростання ролі поглиблених біолого-медичних (морфологічних, біохімічних, генетичних, імунологічних) досліджень з метою вдосконалення методології гігієнічного нормування, розвитку і вдосконалення принципів та методів донозологічного обстеження, діагностики та характеристики адаптаційних можливостей систем організму,

встановлення кореляції між факторами навколишнього середовища та рівнем здоров'я або виникненням специфічних захворювань у різних категорій населення. Широко використовується біомоніторинг в складі різноманітних епідеміологічних досліджень, вивчаються біомаркери впливу, ефекту та чутливості як характеристик взаємодії біологічних систем з чинниками біологічного, хімічного чи фізичного походження, створюючи вагомі перспективи для подальших досліджень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Голубець М.А. Від екології до геосоціосистемології і середовищезнавства. Зб. наук. статей II Всеукр. з'їзду екологів з міжнародною участю (Екологія/Ecology): Україна, Вінниця. С. 23-26.
2. Гнатів П.С., Нечай О.С. Становлення і сучасна концепція екології людини // Вісник проблем біології і медицини. 2018. 1. 142 с.
3. Залеський І.І., Клименко, М.О. Екологія людини : підруч. Рівне, 2013. С. 8-23.
4. Ковальов В.О. Екологія людини та суспільство // Наукові записки КНТУ, 2011. Вип. 11. Ч. III. С. 207-241.
5. Крисаченко В. С. Людина і біосфера: основи екологічної антропології: підруч. К.: Заповіт, 1998. С. 282-307.
6. Рахманин Ю.А. Актуализация проблем экологии человека и гигиены окружающей среды и пути их решения // *Гигиена и санитария*, 2012. С. 5.
7. Рац М. В. Экология природы или экология человека? // *Общественные науки и современность*, 1999. С. 150-160.
8. Цикало А.Л., Чухрій Ю.П. Екологія людини : навч. посіб. Одеса: Одеська державна академія холоду, 2009. С. 6-26.
9. Чернікова, Н.В., Шепель І.М., Антонюк Є.С. Екологія людини як наука. Зб. наук. матер. XXVI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції el-conf. com. ua. 10. Шварц С. С. Проблемы экологии человека. *Вопросы философии*, 1974. № 9. С. 102-110.

В. С. Гжебінський,
магістрант
(м. Хмельницький)

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ, ЩО ОПІКУЮТЬСЯ ЛЮДЬМИ З ВАДАМИ ЗОРУ В СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ

Соціальна політика держави спрямована на допомогу різним групам населення, що з тих чи інших причин живуть у складних життєвих обставинах. Ключовими цілями держави є не лише підтримка належного рівня життя таких груп, але створення умов їх повноцінного соціального включення (соціальної інклюзії). Кожна з груп людей має свої специфічні потреби та інтереси, що визначають

не лише характер та цілі практичної соціальної роботи, але й соціальної політики загалом. Але з цього приводу варто зауважити, що забезпечення інтересів деяких груп населення пов'язані із іншими сферами державної політики, які на поверховий погляд мало пов'язані із соціальною роботою. Мова йде, зокрема, про містобудівну політику та архітектуру. Тобто, для тієї категорії людей, що мають різні функціональні порушення та, як наслідок, обмежені можливості пересування через просторову недоступність, актуалізується необхідність комплексного підходу до реалізації політики держави у соціальній сфері. Таким чином, необхідністю є наукова рефлексія місця соціальної допомоги сім'ям, що опікуються людьми з вадами зору в системі державної соціальної політики та її організаційних засад.

Одним з основних чинників успішної соціальної адаптації людей з вадами зору є сім'я. Але сама сім'я у якій здійснюється опіка над людиною з вадами зору (дітьми чи дорослими) теж знаходиться у непростих економічних, соціальних та психологічних умовах. Така сім'я знаходиться у подвійному становищі: по-перше, вона є однією з ключових ланок соціальної роботи із людьми з вадами зору; по-друге, сама потребує підтримки, а отже є також об'єктом соціальної роботи.

Таким чином, така подвійність становища сім'ї зумовлює і першочергові завдання соціальної роботи з нею. До них варто віднести наступні:

- формування умов для забезпечення соціально-психологічної стійкості, готовності сім'ї до сприйняття і подолання важких життєвих обставин;

- зростання соціалізуючої здатності сім'ї стосовно її членів;

- підтримка та відновлення активності сім'ї;

- підтримка у формування потреб сім'ї у зміні соціальних знань та їх адаптації;

- ліквідація необхідності для сім'ї соціальної підтримки [6, с. 147-151].

- забезпечення гендерної чутливості. Сучасна соціальна робота залежить від доглядальної праці в сім'ях, яка в цілому лягає на плечі жінок, для яких актуалізується проблема експлуатації та соціальної ексклюзії. Таким чином, соціальна робота з сім'ями повинна також орієнтуватися на забезпечення прав жінок [8, с. 13-29].

Соціальна робота з сім'ями, які опікуються людьми з вадами зору не є комплексним процесом, який має логічно зв'язані етапи. Поглядів на етапи соціальної роботи з сім'єю у сучасній науковій

літературі досить багато. Тому, узагальнивши погляди на організацію процесу соціальної допомоги сім'ї, можемо виокремити такі основні його стадії:

1) діагностичний етап. На цьому етапі здійснюється діагностика стану у якому перебуває сім'я. До ключових об'єктів цієї діагностики відносяться: 1) внутрішнє середовище сім'ї, яке складається із внутрішньосімейних відносин, їх характеру.

Якщо сім'я доглядає дитину із порушенням зору, то варто говорити про виховний потенціал сім'ї. Крім цього важливою складовою внутрішнього середовища сім'ї є соціально-психологічний клімат. Також варто відзначити характер опіки та піклування про слабозору або сліпу людину. Це може бути як гіперопіка, що не сприяє самостійності та пристосованості, так і недостатня опіка. Крім цього важливе значення має тип сім'ї: за віковим складом, повна / не повна, забезпечена / не забезпечена тощо. Також до об'єктів діагностики можна віднести й такі, як:

- матеріальне становище сім'ї;
- культура реабілітаційного процесу;
- активність в контексті реабілітації;
- ставлення до особливостей здоров'я людини [4, с. 76–82].

2) етап планування та здійснення соціальної допомоги. Цей етап логічно впливає із діагностичного, який дозволяє здійснити обґрунтоване планування та вибір необхідних технологій соціальної роботи.

3) етап рефлексії та звершення допомоги. На цьому етапі відбувається осмислення результатів допомоги та оцінки її ефективності. Якщо така допомога виявилась ефективною, тоді може бути прийняте рішення про припинення сторонньої допомоги сім'ї або її мінімізація.

Ключове значення для успішної соціальної роботи із відповідними сім'ями є застосування технологій соціальної роботи.

До найпоширеніших технологій соціальної роботи з сім'ями належать такі як: сімейна терапія, сімейна психопрофілактика, сімейне консультування, соціально-педагогічна робота з сім'єю, соціальне обслуговування сім'ї, соціально-реабілітаційна робота з сім'єю, соціально-профілактична робота з сім'єю, соціальний супровід сім'ї, соціальне інспектування [1].

Варто розглянути означені технології в контексті їх застосування в соціальній роботі з сім'ями, що опікуються людьми з вадами зору.

Сімейна терапія. Суть цього типу терапії заключається у використанні такого методу як бесіда із членами сім'ї, в якій опікуються людиною з вадами зору або з іншими сім'ями, що перебувають у подібних обставинах. Метою таких бесід є усвідомлення проблеми, що порушує нормальне функціонування сім'ї. Таким чином, сімейна терапія є діагностичним та терапевтичним методом. Застосування сімейної терапії дозволяє впливати на поведінку членів сім'ї, надаючи їй більш конструктивного характеру. Для людей з вадами зору це означає підвищення реабілітаційної компетентності сімейної опіки.

Поряд технологією, що опирається на бесіду як ключову методику, варто відзначити і таку технологію як *сімейне консультування*, яке спрямоване на корекцію внутрішньосімейних стосунків. Загалом, найважливішими напрямками сімейного консультування являються стосунки між шлюбними партнерами, а також їх батьками, між батьками та дітьми. Але найбільш важливим напрямом сімейного консультування є виховання дітей, що мають вади зору, адже від характеру виховання залежить успішність реабілітації, а також загальний рівень адаптивності дітей з вадами зору.

Часткова або повна втрата зору викликає значне емоційне і психічне напруження, виступає негативним чинником для соціально-психологічного клімату у сім'ї. Також варто зауважити психологічну складність переживання свого стану самою людиною з вадами зору, особливо дітей та підлітків. У цьому контексті актуальною технологією соціальної роботи є *сімейна психопрофілактика*, яка полягає у плануванні та реалізації профілактичних та терапевтичних заходів, покликаних змінити негативний соціально-психологічний клімат у сім'ї на більш конструктивний, а також покращити психоемоційний стан членів сім'ї. Такий вид технологій має значення і для збереження цілісності та стабільності сім'ї як малої соціальної групи.

Говорячи про сім'ю, яка опікується людьми із вадами зору варто зауважити те, що сім'я у першу чергу виступає в якості виховного середовища. Це особливо важливо для сімей, в яких виховуються слабозорі або сліпі діти. Таким чином, важливою

технологією соціальної роботи є *соціально-педагогічна робота*. Ця технологія спрямована на формування сприятливого виховного процесу в сім'ї. Часто така робота полягає у корекції існуючої системи виховання у сім'ї. Таким чином, важливим напрямом соціально-педагогічної роботи із сім'єю, яка опікується людиною з вадами зору є ліквідація та профілактика педагогічних помилок у сімейному вихованні. До типових помилок можна віднести наступні [7]:

- 1) попустительськи-поблажливе виховання;
- 2) стиль «кругової оборони» у вихованні;
- 3) демонстративне виховання;
- 4) педантично-підозріле виховання;
- 5) жорстко-авторитарне виховання;
- 6) стиль «умовляння»;
- 7) непослідовність у вихованні;
- 8) стиль «кумир сім'ї».

Також до технологій, що спрямовані на попередження проблем у вихованні та загалом неконструктивних взаємовідносин в середині сім'ї, відносяться технології *соціально-профілактичної роботи* з сім'ями, що опікуються людьми з вадами зору. У цих технологіях застосовуються як індивідуальні, так і групові форми роботи, в яких використовуються такі методи, як психологічні та педагогічні просвітницькі заходи, спрямовані на підвищення компетентностей щодо взаємодії з людиною з порушенням зору, а також на підвищення емоційної стійкості опікунів. Для цього активно можуть використовуватися лекції, просвітницькі семінари, тренінги тощо.

Сім'ї, що піклуються про людину з вадами зору часто стикаються із матеріальними складнощами через труднощі із стабільною зайнятістю опікунів. Це викликає потребу у застосуванні такої технології, як *соціальне обслуговування сім'ї*, що полягає у наданні сім'ї фінансової допомоги через різного роду державні виплати чи благодійну допомогу. Крім цього, матеріальна підтримка таких сімей передбачає також надання різного роду необхідних ресурсів: продуктів харчування, безкоштовних або пільгових послуг з оздоровлення та санаторного обслуговування, одягу та ін. До послуг, що можуть надаватися сім'ї в рамках соціального обслуговування також належить і психологічна, освітня, консультативна підтримка. Як бачимо, ця технологія є комплексною та включає в себе елементи інших технологій.

Важливо зауважити, що найголовнішим у соціальній роботі із сім'ями, що опікуються людьми з вадами зору є створення оптимальних реабілітаційних умов. Адже ключовою метою реабілітації є уможливлення людиною з вадами зору бути, наскільки це можливо, самостійною, здатною до самообслуговування та життя серед зрячих без сторонньої допомоги. Таким чином, варто говорити про *соціально-реабілітаційну роботу*, яка спрямована на сім'ї, у яких проживають люди, що потребують спеціальної реабілітаційної або медичної підтримки.

Серед основних форм реабілітаційної роботи з відповідними сім'ями є групові та індивідуальні. Індивідуальні форми передбачають здебільшого консультативні, психотерапевтичні заходи як із опікунами (наприклад, батьками), так і підопічними (наприклад, дітьми). До групових форм відносяться різного роду тренінги, наприклад, спільні тренінги для дітей та батьків, або для сімей, які стикаються з подібними проблемами. Для дорослих людей з вадами зору особливо важливою потребою є зайнятість. Таким чином, групова форма роботи з сім'ями передбачає також групові заходи із професійної реабілітації. Така робота, наприклад, може стосуватись професійної перекваліфікації та освоєння тих видів діяльності, які можуть виконувати люди, що мають проблеми із зоровим аналізатором.

Як показує аналіз, сім'я, що опікується людиною з вадами зору потребує комплексної підтримки в різних галузях життєдіяльності. Тому, у цьому контексті доречною технологією *соціального супроводу такої сім'ї*, який полягає у формуванні спроможності сім'ї до самостійного долання тих труднощів, що виникають перед нею, як групою, так і перед окремими її членами. Технологія соціального супроводу, як й інші комплексні технології засновується на наданні комплексу соціальних послуг та матеріальній допомозі. Загалом, варто відзначити, що соціальний супровід є на сьогодні базовою технологією соціальної роботи з сім'ями, в тому числі з сім'ями, що опікуються людьми з функціональними порушеннями зору. Соціальний супровід завершується із зникненням необхідності подальшої допомоги.

Поряд із соціальним супроводом варто окремо відзначити таку технологію, як *соціальний патронаж* [7]. Суть цієї технології полягає у тому, що соціальний працівник (соціальний педагог) перебуває у розпорядженні сім'ї фактично цілодобово. Таким чином, відбувається

повне занурення в життя сім'ї та окремих її членів. Патронаж сім'ї розгортається в 5 етапів:

1. Знайомство. Договір із сім'єю.
2. Вхідження в сім'ю. Мотивування до подолання кризи.
3. Діагностичний етап: збір інформації про сім'ю та її аналіз.
4. Подолання ізоляції сім'ї. Подальше планування роботи із сім'єю.
5. Вихід із сім'ї і завершення патронажу.

Також варто зауважити, що соціальна робота з сім'ями, які виховують слабозорих або незрячих дітей повинна здійснюватися також і в закладах освіти. Сьогодні вітчизняна практика має досить значні здобутки у цьому напрямі. Вона орієнтована на раннє втручання, а також на реабілітацію та адаптацію до соціальних умов [2, с. 15-22].

Сьогодні все більш актуальним питанням в організації соціальної роботи з сім'ями є підтримка сімей у громадах. Тому для цього відбуваються досить суттєві зміни, в контексті інституціональної та економічної підтримки соціальної роботи на рівні громад. Перш за все мова йде про можливості створення громадами своїх Центрів надання соціальних послуг, що дозволяє наблизити реальну соціальну роботу до потреб конкретної громади. Соціальна підтримка сімей у громадах впливає із їх повноважень, що визначені у Законі України «Про місцеве самоврядування» [3; 5, с. 114]. До них належать:

1) забезпечення здійснення передбачених законодавством заходів щодо поліпшення житлових і матеріально-побутових умов інвалідів, сімей, які втратили годувальника, багатодітних сімей, громадян похилого віку, які потребують обслуговування вдома, влаштування дітей, які залишилися без піклування батьків, на виховання в сім'ї громадян;

2) вирішення відповідно до законодавства питань надання соціальних послуг особам та сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, забезпечення утримання та виховання дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Таким чином, для громад є усі законодавчі та організаційні можливості для організації соціальної підтримки сімей, що доглядають людей з вадами зору.

Отже, зміст, технології і форми соціальної роботи з сім'єю, яка здійснює опіку над людиною з вадами зору підлягає впливу комплексу факторів, до яких належать, наприклад, глибина та ступінь функціональних порушень зору, характер відносин у сім'ї, її матеріальна забезпеченість, характер виховання, соціально-психологічний клімат та ін.

Сутність соціальної роботи з такими сім'ями, таким чином, полягає у комплексному наданні різноманітних соціальних послуг, метою чого є формування здатності сім'ї забезпечувати адекватні реабілітаційні умови для людини з вадами зору, а також у формуванні здатності сім'ї самотужки протистояти проблемам та викликам, сприяти її стійкості та виживанню, як групи. Кінцевим результатом є успішна адаптація людини з порушенням зору до соціального середовища зрячих та, в ідеалі, зникнення потреби у сторонній допомозі такі сім'ї. Усі ці обставини і зумовлюють вибір конкретних технологій соціальної роботи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Агарков О.А. Технології соціальної роботи: навч. посіб. Запоріжжя : Просвіта, 2013. 584 с. 2. Бойко О. Технології соціальної роботи в школі з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю // *Зб. наук. пр. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 1(3), ч. 1, 2020. С. 15-22. 3. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні». *Законодавство України*: веб-сайт. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 15.11.2021). 4. Закусило О. Ю. Прикладні аспекти соціальної роботи із сім'ями, що мають дітей з особливими потребами // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 2009. № 6(8). С. 76–82. 5. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. у 2-х ч.; Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології / З. П. Кияниця, Ж. В. Петрович. Київ: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с. 6. Рубчевский К. В. Соціалізація особистості: соціальна адаптація // *Суспільні науки і сучасність*. 2003. № 3. С. 147–151. 7. Соціально-педагогічна робота з сім'єю // *Всеосвіта*: веб-сайт. URL : <https://vseosvita.ua/library/socialno-pedagogicna-robota-z-simeu-396780.html> (дата звернення: 10.11.2021). 8. Ярошенко А., Семигіна Т. Феміністична соціальна робота як професійне інвестування в жіночу солідарність // *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 13-29.

А. А. Горпенко,
магістрантка
Науковий керівник: Є. В. Долинський,
доктор педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями.

Сучасне суспільство і конкурентоспроможний ринок праці як в Україні, так і в інших країнах світу, вимагають від викладачів англійської мови вживання в освітньому процесі нових інформаційних технологій. Тому перед освітянами постають завдання з підготовки таких професіоналів, які будуть спроможними скласти конкуренцію іншим працівникам, навіть досвідченим, проте не завжди обізнаним у використанні інноваційних технологій. Питання навчання писемного мовлення англійською мовою здобувачів вищої освіти висвітлювали в своїх наукових роботах такі відомі в Україні вчені, як Е. Васильєва, Т. Глазунова, С. Кожушко, О. Москаль, О. Тарнопольський, А. Шишко та ін. Науковцями досліджено велике розмаїття питань, пов'язаних з оволодінням студентами англomовним писемним мовленням.

Проте, сучасне життя вимагає від фахівців, зокрема вчителів-філологів, професійних знань і умінь, постійного підвищення власної кваліфікації, використання інноваційних технологій, своєчасної адаптації до мінливого інформаційного простору і активної участі фахівців у професійному іншомовному середовищі. Саме з цієї причини, увага до навчання англomовного писемного мовлення здобувачів вищої педагогічної освіти помітно підвищилася.

Під час підготовки майбутніх учителів англійської мови в педагогічних вишах необхідно розв'язати цілу низку дидактичних завдань з їх навчання писемного мовлення, як-от: формувати етикет писемного англomовного мовлення й оволодівати вміннями формувати, формулювати й оформлювати відповідним чином писемне повідомлення різних видів (приватний/офіційний лист, апіляційну форму, лист-подяку, лист-запрошення, лист-скаргу, E-mail повідомлення, есе, резюме, анотацію, заяву на працевлаштування та

ін.). Всі ці види писемної мовленнєвої діяльності передбачені програмою з англійської мови для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а відтак – є вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів.

Навчання англomовного писемного мовлення засобами використання Інтернет ресурсів є актуальним, адже продиктоване часом і викликане розбіжностями між запитами й інтересами здобувачів вищої освіти, їх вільним володінням навичками та вміннями оперувати комп'ютером та іншими сучасними технічними засобами, здобувати й використовувати будь-яку інформацію в мережі Інтернет, володінням вміннями україномовного друку – з одного боку; та їх практичною неспроможністю самостійно заповнити апікаційну форму англійською мовою на сайті Інтернет мережі, написати офіційного й неофіційного листа за місцем призначення, написати самостійно без зразків і шаблонів заяву на працевлаштування тощо, а відтак – неспроможністю в майбутньому навчити цього учнів.

Аналіз публікацій довів, що проблему використання Інтернет ресурсів в освітньому процесі, зокрема навчання іноземних мов, досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Використанню інтерактивних технологій в навчанні англійської мови майбутніх інженерів за допомогою комп'ютерної підтримки присвятили свої наукові доробки П. Г. Асоянц та О. С. Синєкоп. Науковцями теоретично обґрунтовано ефективність інтерактивного навчання англійського писемного мовлення з використанням Інтернет-ресурсів, розроблено й експериментально перевірено дієвість комп'ютерної інтелекткарти, блога і вікіпедії в навчанні англійської мови, зокрема писемного мовлення, майбутніх фахівців з інформаційної безпеки; визначено принципи навчання студентів англomовного наукового проблемно-тематичного повідомлення, досліджено і вдосконалено вимоги до створення та критерії оцінювання писемного твору такого виду, надано характеристику блогу як формі організації писемного повідомлення [1; 4].

Г. Задільська та Л. Комар вивчали англomовні ресурси Інтернету в навчанні англійської мови студентів мовних спеціальностей вищих навчальних закладів. Дослідниці розглянули можливості підвищення мотивації до вивчення англійської мови та соціокультурної компетентності студентів-філологів засобами використання в освітньому процесі сучасних комп'ютерних технологій. На особливу увагу в дослідженні заслуговують визначені Г. Задільською та Л.

Комар шляхи підвищення ефективності навчання англійської мови за допомогою ресурсів мережі Інтернет та методи і прийоми роботи з інформацією англомовних сайтів задля удосконалення навичок і умінь студентів-філологів у говорінні, письмі, аудіюванні і читанні англійською мовою [3].

М. Тищенко переконаний, що впровадження сучасних освітніх технологій в освітній процес підготовки майбутніх фахівців покликане створити умови для формування у здобувачів вищої освіти навичок і умінь працювати самостійно, надає викладачеві можливість реалізувати диференційований та індивідуальний підхід у виборі навчального матеріалу, визначенні темпу роботи окремих студентів та сприяє розширенню та поглибленню знань з фахових дисциплін [5].

І. Томко, досліджуючи ефективність використання Інтернет-ресурсів на заняттях з англійської мови, визначає вимоги до вивчення іноземних мов з використанням Інтернет-ресурсів, серед яких основною є створення взаємодії на занятті – тобто навчання повинне мати інтерактивний характер. На думку І. Томко, інтерактивний підхід у віртуальному просторі слугує засобом реалізації комунікативної мети заняття і допомагає студентам самовдосконалюватися через Інтернет: спостерігати за партнерами по спілкуванню/листуванню і копіювати їх використання мови, зразки поведінки, опановувати міжкультурну компетентність, тощо [6].

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячено статтю. Навчання студентів вищої школи англомовного писемного мовлення присвячено чимало сучасних наукових досліджень. Проте розпочата в 2018 році в Україні модернізація освіти, зокрема вищої, вимагає від науково-педагогічних працівників розробки і реалізації такої освітньої програми, яка забезпечить підготовку майбутніх фахівців в галузі «Освіта» із широким доступом до працевлаштування, підготує студентів до освітньо-професійної діяльності в сфері філології з можливостями викладання у загальноосвітній школі та подальшого навчання. Одним із завдань такої програми є підготувати майбутніх фахівців таким чином, щоб вони мали професійні знання та вміли застосовувати їх у своїй педагогічній діяльності. Навчання англомовного писемного мовлення є частиною оволодіння здобувачами англомовною комунікативною компетентністю і на сьогодні ще й досі залишається остаточно не вирішеною і потребує подальшої уваги.

Новизна дослідження полягає у пошуку найбільш ефективних шляхів навчання майбутніх учителів-філологів англomовного писемного мовлення за допомогою Інтернет-ресурсів, які б зменшили або взагалі ліквідували розбіжності між вимогами суспільства до освітньо-професійної діяльності в сфері англійської філології та методики навчання англійської мови та не завжди спроможністю сучасних студентів відповідати цим вимогам.

Методологічне значення. Отримані в дослідженні наукові данні можуть бути використані на заняттях з англійської мови викладачами, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів-філологів, з метою удосконалення освітнього процесу і формування в студентів професійних знань і умінь засобами використання інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. Інтернет створює умови для отримання необхідної викладачеві та студентам інформації, що знаходиться у будь-якому місці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет та журналів, необхідні літературні джерела, новини в режимі реального часу та інша корисна та цікава інформація. Можливості мережі Інтернет забезпечують студентів швидким доступом до Всесвітнього інформаційного простору, а викладачам допомагають реалізувати принципово новий підхід до організації аудиторної та самостійної роботи студентів з оволодіння комунікативною й професійною компетентностями [2].

Всі перелічені вище можливості виконують переважно освітню інформаційну функцію в навчанні. Проте, слід зазначити й навчальну й контрольну функції можливостей Інтернет мережі. Йдеться перед усім про навчальні сайти, які забезпечують студентів навчальними англomовними матеріалами рівня B2 для практики в аудіюванні, читанні, писемному мовленні тощо та контрольними завданнями у вигляді тестів, он-лайн іспитів для перевірки знань і визначення власного рівня володіння англійською мовою. Всі зазначені завдання передбачають відповіді у письмовій формі. Їх виконання зберігає час для реалізації англomовного спілкування на занятті, організації інших усних видів інтерактивної мовленнєвої діяльності – з одного боку, і забезпечує і викладачів, і студентів миттєвим результатом виконаних тестів з можливістю самостійного аналізу студентами всіх допущених помилок – з іншого.

Роль Інтернету в розвитку в здобувачів вищої освіти вмінь писемного англомовного мовлення надзвичайно висока. Для викладача оволодіння інноваційними технологіями роботи з Інтернет ресурсами – це можливість: урізноманітнити й покращити освітній процес; осучаснити методи та прийоми навчання писемного мовлення студентів; підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови та методики її викладання; щонайкраще підготувати здобувачів вищої освіти до складання державних іспитів, працевлаштування тощо.

Для студентів – це можливість:набути практичні навички і вміння, необхідні для реалізації майбутньої професійної діяльності; пройти тестування на будь-якому рівні; взяти участь у конкурсах, вікторинах, олімпіадах, які проводяться в мережі Інтернет у вигляді переважно письмових завдань; листуватися зі студентами з різних країн, брати участь у чатах чи форумах (висловлювати власну думку чи ставлення до порушеної проблеми також у письмовій формі); взяти участь у науково-практичних конференціях он-лайн (надавати результати власних наукових спостережень чи досліджень у друкованому форматі); надсилати офіційні листи до зарубіжних сайтів;отримувати доступ до друкованої інформації, аудіо- та відеоматеріалів; засвоївши навички роботи в мережі Інтернет, професійні знання та вміння, отримати відповідне робоче місце на ринку праці і не лише в Україні.

Розглянемо деякі з численних можливостей мережі Інтернет для навчання здобувачів вищої педагогічної освіти англомовного писемного мовлення.

Існує велика кількість сайтів на яких ви можете створити резюме он-лайн. Такі, як: LinkedIn, DoYouBuzz, Resume.com та інші. На сайті представлені варіанти найкращих резюме задля різних цілей, зокрема працевлаштування. Опрацювавши різні способи надання інформації про власну особу, студенти обирають свій стиль у викладенні своїх біографічних даних, використовують лексику зразків, що значно наближує написане ними резюме до оригіналів і збагачує словник студентів новими лексичними одиницями ділового письма.

Ефективним методом формування вмінь писемного мовлення за допомогою Інтернет-ресурсів є створення проєктів.

Студенти спільно працюють над проєктом і, одночасно, діляться своїми результатами з партнерами, навіть з інших країн. Вони обмінюються інформацією і за допомогою електронної пошти ведуть

міжнародні переговори, які закінчуються дебатами в системі реального часу.

Для формування або вдосконалення фонетичної, лексичної, граматичної компетентностей студентам можна звернутися на сайти, які пропонують курси вивчення англійської мови, як платні, так і безкоштовні випробування, тести. Студенти матимуть можливість швидко, легко і в зручному для них місці вивчати англійську мову самостійно. Все, що вимагається від тих, хто навчається, – це доступ до Інтернету за допомогою телефону, планшета чи комп'ютера, бажання вивчати англійську мову.

Для вдосконалення вмінь читання та писемного мовлення як видів мовленнєвої діяльності викладачам і студентам можна запропонувати скористатися відомими Інтернет-ресурсами «<http://www.english-to-go.com/index.cfm>», в яких запропоновано систематичні заняття з цікавими текстами для читання, вправами проблемного характеру, завдання на закріплення нової лексики. Заняття розраховані на різні рівні навчання.

У бібліотеці Конгресу США також можна дістати доступ до потрібної вам літератури. Викладачам слід порадити студентам звернутися до сайту «www.loc.gov» (сайт бібліотеки Конгресу США). Цей сайт пропонує різні відділи, які спрощують пошук необхідної для студентів інформації і надалі допомагають висвітлювати її в письмових творах різного формату.

Однією з найважливіших особливостей цього сайту є те, що здобувачі вищої освіти не тільки мають доступ до сторінок, що їх цікавлять, але й консультацію з різних питань.

На сайті «[MyLanguageExchange](http://MyLanguageExchange.com)» користувачі, які бажають практикувати навички іноземного спілкування, реєструються і надають інформацію про те, яка мова для них рідна, а які мови вони вивчають як іноземні, також є короткі повідомлення про коло інтересів та очікування від листування. Обравши собі друга за листуванням, можна в режимі реального часу спілкуватися з реальною людиною (носієм мови чи тим, хто також вивчає англійську як іноземну) і в такий спосіб учитися висловлювати свої думки письмово. На сайті є текстовий чат, інтерактивні заняття та навчальні ресурси. Сайт пропонує не тільки англійську, але й інші мови.

Сайт «engvid.com» надає відео уроки з різних аспектів писемного мовлення англійською мовою. Зайшовши на головну сторінку сайту і вказавши свій рівень володіння англійською мовою,

серед списку запропонованих сайтом тем слід виділити позначкою розділ письмо (writing) і з'являється понад сто відео уроків від різних учителів, в яких представлені різні аспекти, пов'язані з особливостями писемного мовлення англійською мовою (як правильно вживати знаки пунктуації; які структурні компоненти слід використовувати в діловому листі, резюме, e-mail; найтиповіші помилки англійського писемного мовлення, тощо). Крім удосконалення вмінь писемного мовлення, даний ресурс може забезпечити відеоматеріалами за такими аспектами, як вимова, граматики, говоріння, сленг, ділова англійська, підготовка до екзаменів з англійської мови.

В даній статті наведено лише окремі приклади використання можливостей мережі Інтернет в освітньому процесі з англійської мови, адже ресурси Всесвітньої мережі є невичерпними й весь час поповнюються новими корисними сайтами.

Основним нашим завданням було переконати викладачів англійської мови, що використання Інтернет-ресурсів у навчанні англомовного писемного мовлення – не бажання, а вимога майбутнього!

Проаналізувавши сучасний стан навчання студентів вищої школи англомовного писемного мовлення, ми дійшли до думки, що в разі комплексного застосування сучасних засобів навчання, зокрема можливостей мережі

Інтернет процес розвитку вмінь англомовного писемного мовлення, а відтак – і комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів матиме більш якісний та сталий результат.

Список використаних джерел та літератури:

1. Асоянц П. Г., Синєкоп О. С. Використання інтерактивних технологій з комп'ютерною підтримкою для навчання англійської мови студентів-майбутніх інженерів. Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу: матер. VII міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 вер. 2007 р. Київ, 2007. С. 245-246. 2. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів у професійному становленні. Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 квіт. 2014 р. Донецьк, 2014. 230 с. 3. Задільська Г., Комар Л. Англомовні ресурси Інтернету у навчанні англійської мови студентів мовних спеціальностей ВНЗ. Молодь і ринок. 2016. № 4 (135). С.45-48. 4. Синєкоп О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 26 с. 5. Тищенко М. А. Використання сучасних освітніх технологій в процесі навчання іноземній мові

професійного спрямування. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/980>. 6. Томко І.Є. Використання Інтернет-ресурсів на заняттях з іноземної мови у ВНЗ. URL: http://www.rusnauka.com/22_DNI_2014/Philologia/3_174928.doc.htm

О. В. Данько,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ У РОЗВИТКУ І ПОДОЛАННІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ

Сьогодні поняття стресу набуло особливої актуальності, а уміння справлятися з ним перетворюється на нагальну потребу.

Виникнення несподіваної та напруженої ситуації призводить до порушення рівноваги між організмом і навколишнім середовищем. Наступає неспецифічна реакція організму у відповідь на цю ситуацію – стрес.

Стресом прийнято називати стан, при якому людина перебуває в психічній напрузі, що виник у процесі важких життєвих умов. На сьогоднішній день існує багато теорій і підходів до визначення поняття стресу. Однією з найбільш правильних теорій запропонував Г. Сельє. Відповідно до даної теорії всім організмам властивий механізм, який відповідає за підтримання рівноваги і внутрішнього балансу. За умови дії зовнішніх подразників рівновага може порушитися. Відповідно, в організмі відбуваються захисно-приспосувальні реакції, які викликають підвищене збудження. Організм пристосовується до подразників за допомогою порушення, яке і є стресом. Відповідно, якщо подразник присутній, стрес стає більш вираженим. В організмі відбуваються відповідні реакції – таким чином він намагається захистити себе від впливу стресу. Але подолати стрес можна не завжди, тому подібний стан може спровокувати розвиток захворювань. Якщо стрес продовжується тривалий період, то зважаючи на занадто сильні роздратування нервової системи, виявляються різні захворювання: мігрень, болі в спині, гіпертонія, цукровий діабет [4].

Феномен стресу став об'єктом дослідження багатьох вчених. Зміст поняття стресу набув значних змін з моменту його появи, що пов'язано з розширенням сфери його застосування та більш детальним вивченням різних аспектів проблеми. Вивчавши стрес з позиції фізіологічного, психологічного і поведінкового рівнів, Р. Лазарус прийшов до висновку, що фізіологічний стрес – це

безпосередня реакція організму, що супроводжується «вираженими фізіологічними зрушеннями, на дію різних зовнішніх і внутрішніх стимулів фізико-хімічної природи». Тобто, при фізіологічному стресі реакції високостереотипні, при психологічному ж – реакції індивідуальні і не завжди можуть бути передбачені. Так, на загрозу одна людина реагує гнівом, а інша – страхом [8].

Періодично в житті людини відбуваються труднощі та події, які нелегко переносити. Відповідно на результат людина реагує емоційно, що супроводжує усілякі зрушення як фізіологічного так і психологічного характеру.

Фізіологічний стрес виникає від фізичного перевантаження організму чи впливу на нього шкідливих чинників навколишнього середовища а (зависока чи занижка температура в робочому приміщенні, сильні запахи, недостатнє освітлення, підвищений рівень шуму). Психологічний стрес є наслідком порушення психологічної стійкості особистості з низки причин: ображеного самолюбства; образи; роботи, що не відповідає кваліфікації. Крім того, такий стрес може бути наслідком психологічного перевантаження людини: виконання занадто великого обсягу робіт та відповідальності за якість складної й тривалої роботи.

Для стресу характерні певні ознаки. Фізіологічні ознаки стресу: «хекання», частий пульс, почервоніння або збліднення шкіри особи, збільшення адреналіну в крові, потіння. Психологічні ознаки стресу:

- неможливість зосередитись на чомусь (розсіяна увага);
- погіршення пам'яті (знижена працездатність);
- часте виникнення відчуття втоми (відчуття млявості, часто хочеться спати, просто лежати та нічого не робити);
- дуже швидке мовлення (під час хвилювання розмовляють швидше звичайного, рухи також можуть бути активніші);
- часті болі (спина, голова, ділянка шлунка – це найбільш вразливі органи до стресу);
- підвищена збудливість, роздратування; (бурхливо реагують на подразники);
- робота не приносить попереднього задоволення (те, що раніше задовольняло, надихало більше не приносить радості);
- втрата почуття гумору (реагування на жарти агресивно);
- різко збільшена кількість викурених сигарет;
- потяг до вживання алкогольних напоїв (бажання заспокоїтися в будь який спосіб);

- постійне відчуття недоїдання або втрата апетиту (тривожність завжди прямо впливає на процес харчування людини);
- неможливість вчасно завершити роботу. (причиною найчастіше є невміння організувати свій час) [5].

Особистісні ознаки стресу: повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поведінки, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння.

Зазначимо, що джерелом багатьох стресів людини є емоції, які провокують її на спонтанні реакції всупереч голосу розуму, що намагається спокійно та раціонально оцінити ту чи іншу ситуацію. Однак буває і так, що розум починає підігравати почуттям, знаходячи для оправдання нелогічних вчинків людини «псевдологічні» пояснення. По мірі освоєння середовища існування у свідомості кожної людини формується певна «віртуальна» картина оточуючого світу, яка описує та пояснює все, що відбувається з нею самою та іншими людьми, а також з усією природою. Якщо ж реальність вступає у протиріччя з уявленням про можливе та необхідне, то виникає стрес, причому досить сильний [12].

Для життя людини, її психічного та фізичного здоров'я, її щастя важливим є уміння долати стреси. Подолання – це мінливі психічні та поведінкові зусилля, якими людина відповідає на вимоги, що висуваються стресом. Подолання – це не одна стратегія, яка вживається за будь-яких обставин, у будь-який час. Люди долають стрес по-різному. Ефективна відповідь на стрес, яка веде до адаптації, – це вживання такої стратегії взаємодії зі стресором, яка значно знижує переживання стресу. Неможливо думати, що можна повністю уникнути стресу. Окрім того, стрес сам по собі не обов'язково щось погане. Певний обсяг чи рівень стресів в нашому житті є природним. Стрес часто є природним наслідком того, що ми живемо в реальному світі. Лише застосування неефективних способів боротьби зі стресами може виснажувати, приносити нещастя [7].

Неефективні способи подолання стресу – це ті, що протягом певного часу не приводять до зниження рівня стресу.

Коли не відбувається зниження стресового стану, то людина фіксується (“зациклюється”), продовжує реагувати однаково на той самий стресор. Фіксування рідко буває адекватною реакцією на стрес. Але це не означає, що треба негайно змінювати спосіб реагування. В

якийсь момент людина повинна бути готова відступити, відмовитися від старої послідовності дій і спробувати щось інше.

Різновидом фіксування є відкладання “на потім”. Приклад: Підготувати і здати через певний період наукову працю, дипломну роботу тощо. Замість того, щоб писати, починається небажання працювати над роботою. Якщо залишати все менше часу на її підготовку, то збільшується вірогідність сильнішого стресу.

Якщо людина не змінює свою поведінку або зовсім нічого не робить, то виникає одна з двох поширених реакцій на стрес: агресія або тривога. Відчуття тривоги, знервованість заважає нормальній адаптації до життя. Чим більше тривожності, тим більше неприємностей, дискомфорту та болю. Сильна і тривала тривога веде до душевних захворювань, депресивних невротичних станів.

Організм людини може протистояти стресові і керувати їм за допомогою

активних способів підвищення загальної стійкості. Їх можна спробувати розділити на такі групи:

- перша група – включає способи, що використовують фізичні фактори впливу – це фізична культура, загартовування організму, біг підтюпцем і т. д.

- друга група – аутогенне тренування, психотерапія, гіпноз.

- третя група способів підвищення загальної стійкості організму зв’язана з біологічно активними речовинами.

Отже, сучасне життя, безперервні інформаційні потоки, глобалізаційні зміни спонукають організм працювати на повну силу. Стресова сигналізація не відключається, і згодом людина виснажується. Симптоми стресового стану дуже різні й залежать як від обставин, так і особливостей самого організму. Тому важливо навчитися ними управляти, протистояти негативним наслідкам стресу, адже вони впливають на здоров’я та викликають захворювання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Перре. СПб.: Речь, 2004. 166 с.
2. Анциферова Л.І. Психологія повсякденності: життєвий світ особистості і «техніки» її буття // Психологічний журн. 1993. № 2.
3. Бодров В.О. Когнітивні процеси і психологічний стрес // Психологічний журн. 1996. Т. 17 № 4.
4. Валуйко О. М., Гошкодеря О. В. Управління професійним стресом керівників органів внутрішніх справ : навч. посіб. К.: Вид. дім «Скіф», КНТ, 2008. 106 с.
5. Варій М.Й. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. психол і педагог спец. Львів: Край, 2005.
6. Волкова Н.В. Coping strategies як умова формування

ідентичності // Світ психології. 2004. № 2. 7. Загальна психологія : навч. посіб. 3 – 14 / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. К.: А.Г.Н., 2002. 8. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій : навч. посіб. Луцьк: Волинський держ. ун-т, ім. Л. Українки, 1997. 9. Корольчук М.С. Психофізіологія: підручник для студентів вищ. навч. закладів / М.С. Корольчук. К.: Ельга; Ніка-Центр, 2003. – 400 с. 10. Наугольник Л.Б. Психологія стресу. / Л.Б Наугольник. Курс лекцій. Львів: Ліга- Прес, 2013. 130 с. 11. Панченко Л. Л. Диагностика стресса : учеб. пособ. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2005. 35 с. 109. 12. Прохоров О.О. Саморегуляція психічних станів: феноменологія, механізми, закономірності. Київ. 2005. 13. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. К.: Кондор, 2005. – 278 с. 14. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2008. 256 с. ил. (Серия «Учеб. пособ.»). 15. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій : навч. посіб. Луцьк: Волинський держ. ун-т, ім. Л. Українки, 1997.

Л. Л. Дика,
кандидат філологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

РОЗВИТОК ОСНОВНИХ КОГНІТИВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Однією з актуальних проблем в управлінській діяльності є вивчення особливостей та специфіки розвитку когнітивних характеристик у майбутніх фахівців освітньої галузі, зокрема менеджерів освіти.

Зазначимо, що термін «когнітивне» у різних стилістичних поєднаннях усе ширше входить у мовний арсенал. У початковому тлумаченні він позначав усе, що пов'язане з мисленням і знанням, у сьогоденні ж те, що є знанням, або ж входить до умов та складників його формування й функціонування. Поняття когнітивних структур філософи визначають як сталі інтелектуальні утворення, що знаходять своє вираження в різних джерелах інформації та роблять можливою подію знання, тобто дозволяють нам мати знання (або внутрішню впевненість у тому, що ми їх маємо) [1, с. 26].

Когнітивний розвиток (англ. *Cognitive development*, нім. *Kognitive Entwicklung*) – розвиток всіх видів розумових процесів, таких, як сприйняття, пам'ять, формування понять, вирішення завдань, уява та логіка. Теорія когнітивного розвитку була розроблена швейцарським філософом та психологом Жаном Піаже. Його епістемологічна теорія дала багато основних

понять в галузі психології розвитку та досліджує зростання розумових здібностей, яке, за Піаже, означає здатність точніше відображати навколишній світ і виконувати логічні операції над образами концепцій, що виникають у взаємодії з навколишнім світом. Теорія розглядає появу та побудова схем – схем того, як сприймається світ – у «стадії розвитку», тобто в той час, коли діти отримують нові способи подання інформації в мозку. Теорія вважається «конструктивістською» в тому сенсі, що, на відміну від нативістських теорій (які описують когнітивний розвиток як розвій вроджених знань та здібностей) або емпіричних теорій (які описують когнітивний розвиток як поступове набуття знання через досвід), вона стверджує, що ми самостійно конструємо наші когнітивні здібності за допомогою власних дій в навколишньому середовищі [1, с. 31].

Термін «когнітивний розвиток» використовується в роботах американського професора М. Коула. Відомий психолог Генрі Глейтман зі співавторами визначає когнітивний розвиток як «розумовий ріст людини від дитинства до дорослості» [3, с. 256]. У підручнику «Когнітивна психологія» (за редакцією В. Дружиніна й Д.В. Ушакова), когнітивний розвиток визначається як зміна інтелектуальних здібностей і знань про світ у міру розвитку дитини. При цьому підкреслюється, що аналізує й описує шляхи цих змін когнітивна психологія.

Монографія С. Міллера «Психологія розвитку: методи дослідження» взагалі не подає визначення поняттю «когнітивний розвиток». Не дає виразного окреслення названому поняттю відомий фахівець із когнітивної психології Р. Солсо. Він лише зазначає, що «з погляду розвитку, мислення дорослої людини – це складний результат його довгого росту, що починається із самого моменту народження» [4, с. 86].

Однак термін «когнітивний» у поєднанні з поняттям «розвиток» не одержав широкого поширення у вітчизняній психологічній літературі. Він асоціюється з назвою одного з напрямків сучасної психології, що зародились у США в 60-і роки XX століття – «когнітивною психологією». На думку відомого дослідника В. Дружиніна, цей термін є синонімічним до термінів «пізнавальний», «розумовий», «ментальний» [4, с. 90].

В когнітивній психології існують різноманітні підходи, спільним для яких є спрямованість на вивчення процесів пізнання та інтелекту. Когнітивна психологія підкреслює вплив інтелектуальних

процесів на функціонування особистості, але не працює над створенням теорії особистості. Так, когнітивні психологи вивчають принципи організації пізнавальних процесів та відмінності в тому, як люди сприймають, осмислюють й організують свій досвід, оцінюють його та користуються ним. Особистість при цьому цікавить їх не сама по собі, а як пояснювальний принцип.

Основне спеціальне поняття когнітивної психології – «схема». Вона являє собою наявні в голові людини план збору й програму обробки інформації про об'єкти й події, що сприймаються органами відчуттів. В організмі є безліч зв'язаних одна з одною у динамічну систему схем. Вони по своїй структурі й способу функціонування мало залежать від джерел і характеру інформації. Сприйняття, пам'ять, мислення й інші пізнавальні процеси визначаються схемами приблизно так само, як пристрій організму генотипом. Когнітивні схеми складаються в індивідуальному досвіді людини, але частково є вродженими. Вони дозволяють певним чином сприймати, переробляти й зберігати інформацію про минуле, дійсне і ймовірне майбутнє [5, с. 304].

Окрім того, у когнітивній психології немає завершеної теорії особистості. Модель особистості, яку пропонував Дж.Келлі у своїй теорії особистісних конструктів, презентує людину як мислителя.

Теорія П. Гальперіна підходить до когнітивного розвитку як штучному процесу. Вона виносить за дужки проблему механізмів і етапів когнітивного розвитку як природного процесу. У цій теорії стихійному або слабко керованому формуванню індивідуальної дії протиставляється альтернатива повністю контрольованого формування дії із заздалегідь заданими властивостями [5, с. 306].

Здатність психічної когнітивної структури людини виконувати різноманітні пізнавальні функції умовно названа нами «компетентністю». Вона характеризує актуальний стан когнітивної структури, виступає необхідною вимогою до когнітивної перебудови. Компетентність когнітивної структури можна характеризувати як зі змістовної, так і з формальної сторони.

Змістова характеристика компетентності когнітивної структури визначається тим конкретним колом повноважень, які вона виконує в пізнавальному процесі. З формальної сторони когнітивна структура має певний «ранг» в ієрархії когнітивних функцій і володіє тим або іншим «статусом» у пізнавальній діяльності.

Хоча останнім часом виникло багато альтернативних концепцій, теорія Піаже є своєрідним відправним пунктом для орієнтації у складному процесі розвитку мислення в онтогенезі. У концепції Піаже широко застосовуються поняття логіки і математики, а інтелектуальний розвиток подано у вигляді вчення про розвиток логічного мислення у дітей від народження до раннього юнацького віку.

Розвиток когнітивних характеристик часто аналізується як розвиток окремих пізнавальних процесів, серед яких провідним є мислення [1, с. 126].

Об'єктом когнітивного розвитку можуть бути також пізнавальні здатності. Когнітивні здатності – це такі властивості людини, які є умовою успішного здійснення окремих етапів когнітивного процесу як процесу опанування знаннями. В. Дружинін розробив концепцію розвитку таких когнітивних здатностей, як навченість, креативність й інтелект. Ці розумові здатності він відносив до загальних здатностей людини [1, с. 137].

Когнітивний розвиток об'єктивується в різних його показниках. Дослідники виділяють їх відповідно до теоретичних поглядів, що розвиваються.

Проаналізувавши теоретичні положення відомих науковців щодо креативного розвитку, можна виділити ряд основних креативних характеристик, які потрібно розвивати в особистості задля її успішної діяльності.

Так, показниками когнітивного розвитку як природного процесу виступають:

- узагальнене перенесення засвоєних знань на новий матеріал за власною ініціативою, застосування розумових операцій у нових умовах (Е. Кабанова-Меллер);
- розумові операції: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, порівняння, класифікація (Н. Менчинська);
- якості розуму: самостійність, глибина, критичність, гнучкість, вікова динамічність (З. Калмикова);
- навченість як сприйнятливість до навчання (Б. Ананьев, Н. Менчинська, З. Калмикова);
- «узагальнення з місця» як виділення принципу, закономірності безперебору конкретних варіантів (С. Рубінштейн, В. Крутецький);
- децентрація розумової діяльності (Б. Ельконин);

інтелектуальна ініціатива як пошук нового за межами необхідного (Д. Богоявленська);

– оборотність інтелектуальних операцій (Ж. Піаже); внутрішній план дії (П. Пономарів) [1, с. 140].

Серед показників когнітивного розвитку як результату проектування виділяються: спостереження, що аналізує, відвернене мислення, практичні дії (Л. Занков), сформованість компонентів навчальної діяльності; теоретичне мислення, що включає змістовне узагальнення, рефлексію й розумове планування [2, с. 79].

Враховуючи специфіку освітньої діяльності, ми вважаємо, що в успішній професійній діяльності важливу роль відіграють психічні пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення і мова). Саме ці когнітивні характеристики є основними для менеджерів освіти, тому їх формуванню та розвитку потрібно приділяти належну увагу ще під час навчання.

Так, засвоєння знань, вироблення переконань, практичні дії ґрунтуються на роботі психічних процесів, особливо мислення. Ефективність діяльності спеціаліста визначається не тільки властивостями його особистості, але і рівнем функціонування пізнавальних процесів.

Тому формування особистості спеціаліста передбачає активізацію та вдосконалення психічних пізнавальних процесів відповідно до вимог спеціальності і професійної діяльності в цілому.

Налагодження успішної взаємодії спеціалістів передбачає правильне сприймання ними якостей і дій один одного. Таке сприймання формується в процесі колективної діяльності, уточнюючої взаємооцінки та поглиблюючого за допомогою викладача взаєморозуміння. Разом із відчуттями і сприйманням у навчанні, і всій діяльності студента, велику роль відіграють уявлення [2, с. 93].

Мислення – складний психічний процес, що дозволяє пізнавати як наочні зв'язки, відношення об'єктів, явищ, так і їхню сутність. Воно може бути наочним, абстрактним, оперативним і т. д. Всі види мислення, як правило, виступають нероздільно, перевага того чи іншого з них у діяльності залежить від завдання, досвіду, знань, індивідуальних особливостей, інтересів і віку людини. Мислення починається з постановки завдання, запитання. Потім відбувається пошук, побудова попередньої відповіді (гіпотези), розумова або практична перевірка прийнятого розв'язку. Якщо він виявився неправильним, процес повторюється. Особливий характер носить

творче мислення, якому не властивий спосіб проб і помилок або найпростіший перебір відомих варіантів розв'язання, подібних задач. Творче мислення припускає вихід за межі вихідних даних, знаходження нових зв'язків і відношень між об'єктами, широко, але цілеспрямовано мобілізацію знань, досвіду.

Рівень мислення характеризується не механічним, пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різнобічністю підходу до проблем своєї діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю і точністю їхнього розв'язання. Найбільш загальне, що характеризує напрямки розвитку мислення з віком, – це підвищення можливостей оперувати абстрактними поняттями.

Розвиток основних когнітивних характеристик як умова успішності в управлінській діяльності полягає, на нашу думку, в оволодінні складними інтелектуальними операціями і збагаченні понятійного апарату особистості [1, с. 212].

Зазначимо, що не можна відокремлювати інтелект і особистість. Глибокий зв'язок між ними проявляється в залежності розумової діяльності від установок, потреб, ідеалів особистості і т.п. У свою чергу, активність характерологічних властивостей особистості і структура її мотивів залежать також від досвіду пізнання дійсності і загального розвитку інтелекту.

Отже, розвиток когнітивної сфери особистості – це не лише практично значима проблема, пов'язана з підвищення ефективності професійної підготовки керівників закладів освіти. Величезний вплив успішну діяльність мають інтелект і культура керівника, рівень професійної та політичної підготовки, особливості характеру й темперамент, етичні цінності керівника, вміння уважно ставитись до підлеглих, здатність вести за собою колектив, створювати атмосферу захоплення роботою, нетерпимості до недоліків і байдужості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні: методичний посібник / В. П. Казміренко та ін. ; за ред. В. П. Казміренка. Київ: Міленіум, 2011. 268 с. 2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2005. 308 с. 3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2004. 423 с. 4. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : у 2 ч. Київ : КНЕУ, 1999. ч. 1. : Психологія суб'єкта діяльності. 244 с. 5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 568 с.

СТАНОВЛЕННЯ ПОВЕДІНКОВОЇ СКЛАДОВОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ПІДЛІТКА

В наш час існує відносно велика кількість даних, отриманих у ході різноманітних досліджень, присвячених проблемам та особливостям підліткового віку. Враховуючи складність, багатогранність та виняткову значимість даного періоду онтогенетичного розвитку людини, психологи та педагоги вивчають проблеми становлення самосвідомості підлітка, розвиток рефлексії, міжособистісного спілкування, проблем відносин тощо. Але найбільший інтерес у дослідників викликає становлення образу «Я».

Інтерес до проблеми самопізнання особистості нашого часу дедалі зростає. Цей інтерес знаходить відображення у наукових дослідженнях, де ця проблема є центральною та аналізується у філософському, психологічному та соціальному аспектах.

На думку вітчизняних психологів, цілісне вивчення особистості неможливе без вивчення питання самопізнання. Так, «С. Рубінштейн зазначав, що проблема психологічного вивчення особистості завершується розкриттям питання про самопізнання, про особистість як Я, яке як суб'єкт привласнює все, що робить людина, відносить до себе всі вихідні від неї справи, вчинки і свідомо приймає на себе відповідальність за них у як їхній автор і творець [1]».

У психологічному аспекті специфіка самопізнання розкривається як особливий процес людської психіки, спрямований на саморегулювання особистістю своїх дій у сфері поведінки та діяльності. «Дослідження психологічної структури самопізнання дозволило виявити наявність у ній трьох об'єднаних компонентів – пізнавального, емоційно-ціннісного та регулятивного. З висунутого С. Рубінштейном положення про те, що самосвідомість людини не дано безпосередньо в переживаннях, воно є результатом пізнання» [1], можна припустити, що пізнавальний компонент самосвідомості представлений як вихідне: оскільки свідомість є результатом пізнання об'єктивної реальності, самосвідомість – результат пізнання людиною самого себе.

У ряді досліджень як чинники, що опосередковують процес самопізнання, розглядалися: стать, рівень освіти, самочутливість, ступінь розвитку потреби та здатності особистості до рефлексії, комунікативний потенціал особистості, особистість, ступінь її екстра- та інтровертності; рівень освіти батьків та соціально-економічний стан сім'ї, зовнішні оцінки значущими особами [2].

Перераховані вище фактори є другорядними по відношенню до такого важливого чинника, як соціальне посередництво пізнання людиною самого себе. У російській психології пізнання себе і пізнання іншої людини розглядаються як дві сторони єдиного процесу, заснованого на існуванні тісного внутрішнього зв'язку і взаємозалежності між людиною і суспільством.

Розкриваючи положення про соціальну природу самопізнання, Рубінштейн писав: «Я» справді не може бути розкрито лише як об'єкт безпосереднього усвідомлення, через ставлення до самого себе, відокремлено від ставлення до інших людей, іншим конкретним «Я» [3].

Б. Ананьєв розглядав цей процес як результат комунікативного зв'язку особи з іншими людьми. Автор підкреслював, що ставлення себе завжди переплетено з ставленням до інших, навіть у найвищих стадіях.

«Характерною особливістю взаємодії людей у спільній діяльності є «перехід вчинку однієї людини в обставини життя інших людей», внаслідок чого людина постає як об'єкт та суб'єкт розуміння не лише стосовно іншої людини, а й стосовно самої себе. Що відбиває соціальну опосередкованість самопізнання особистості» [3].

Подолання психологічних складностей самопізнання, пов'язаних з тим, що індивід виступає одночасно і суб'єктом, і об'єктом пізнання, можливе завдяки існуванню взаємозв'язку самопізнання особистості з пізнанням інших людей.

«А. Бодальов зазначає, що здатність особистості правильно налаштовуватися іншу людину і вибирати найбільш відповідальний обставинам спосіб поведінки обумовлюється знанням особистості як іншу людину, а й передусім себе. Цей момент також фіксує Г. Андрєєва: «Багатство уявлень людини про саму себе, визначає і багатство його уявлень про іншу людину» [4].

Підлітковий вік – це один із найскладніших періодів в онтогенезі людини. Оскільки в цей період відбувається корінна перебудова психологічних структур, що склалися раніше, виникають

нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки. Цей період також характеризується початком активною роботою над собою, формуванням моральної свідомості, ідеалів, розвитком самопізнання особистості.

Л. Виготський розробив культурно-історичну концепцію, у якій виклав специфіку підліткового віку та відзначив новоутворення цього віку: розвиток рефлексії та її основи самосвідомості. Розвиток самопізнання сильніший, ніж будь-яка інша сторона душевного життя, на думку Л. Виготського залежить від культурного змісту середовища. Визначення даного феномену можна сформулювати так: самосвідомість – це образ себе і ставлення себе. У зарубіжній літературі ми можемо знайти інший термін даного феномену - «Я» - концепція. «Я»-концепція – це «сукупність всіх уявлень індивіда про себе» [5].

Таким чином, у процесі спілкування з однолітками здійснюється пізнання підлітком інших людей (своїх товаришів), а через них і за їх допомогою – пізнання самого себе. Пізнання ж призводить до спроб активно будувати і переробляти свою особистість «за зразком», яким служить для підлітка улюблений товариш.

При всьому своєму прагненні утвердити себе серед однолітків підлітки відрізняються крайнім конформізмом. Група формує почуття «Ми», яке зміцнює внутрішні позиції підлітка.

Спілкування звертає увагу людини до партнера та її відношення до себе. Він отримує про себе нові відомості, можливість побачити себе очима іншого та сприймає їх з максимальною гостротою. Завдяки спільному обговоренню людина може найповніше і чітко уточнити уявлення себе, усвідомити своє «Я».

Список використаних джерел та літератури:

1. Асланян В.Ю. Типологія особистості: методика типологізації у психології. АНІ: педагогіка та психологія. 2019. №2 (27). С. 285-290.
2. Бандура Г. Теоретичні аспекти вивчення емоційних проявів у підлітків. Актуальні питання гуманітарних наук. 2013. Вип. 4. С. 226-231.
3. Калюжна О. М. Психологічні особливості формування Я-концепції у старшому шкільному віці // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. № 2. 2016. с. 1-9.
4. Калюжна О. М. Психологічні особливості формування Я-концепції у старшому шкільному віці // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. № 2. 2016. с. 1 – 9.
5. Мойсеева О. Агресія підлітків: причини виникнення та можливості психокорекції / О. Мойсеева URL:<http://www.naiu.kiev.ua/psychped/images/documents/vupysk-1-2015/ua/16.pdf>.

Т. В. Ішук,
старший викладач
Н. І. Мазуренок,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Потреба теоретичного осмислення та якісного оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України зумовлює посилення уваги до проблеми культури спілкування. У цьому контексті значно зросла актуальність розв'язання таких питань як впровадження інноваційних технологій навчання та виховання, удосконалення змісту та якості освіти, побудова її на засадах гуманізму. Це вимагає від майбутніх фахівців високої професійної культури та етики спілкування.

Комунікація є основним засобом життєдіяльності особистості в суспільстві. Реалізуючи свої матеріальні й духовні потреби, людина вступає в різні відносини – політичні, виробничі, побутові, моральні тощо. Спілкування учасників освітнього процесу у закладах вищої освіти виступає специфічною формою їхньої активності, передбачає встановлення прямих і опосередкованих контактів між тими, хто вступає у взаємостосунки, дає змогу реагувати і впливати на дії та інформацію інших, сприймати один одного [3].

Актуальність проблеми пояснюється й тим, що спілкування є однією з центральних проблем, крізь призму якої вивчаються питання сприймання й розуміння людьми один одного, лідерство й керівництво, згуртованість і конфліктність, міжособистісні взаємини та ін. Культура спілкування допомагає глибше розглянути процес суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії.

В останні десятиліття інтерес до проблеми культури спілкування надзвичайно зріс. Це пов'язано, насамперед, з розробкою питань етики ділового спілкування й посиленням її впливу на різні сфери життєдіяльності людини. Проте питання культури спілкування має ширше значення. До нього звертаються такі галузі психологічних знань, як психологія праці, інженерна, медична, педагогічна, юридична психологія тощо, здобутки яких, у свою чергу, збагачують

загальну теорію формування компетентностей людини і розвитку її як особистості. У системі професійної підготовки проблема формування умінь культури спілкування пов'язана з розвитком критичного мислення майбутніх фахівців, їхньої мовленнєвої культури, комунікативної толерантності [6, с. 15].

Аналіз наукових досліджень свідчить, що при досить високому рівні зростання якості організації комунікативних процесів у суспільстві, у тому числі й освітній сфері, забезпечення ефективних комунікаційних процесів у закладах вищої освіти має низку проблем і суперечностей. Обмін інформацією входить у всі види освітньої діяльності, тому спілкування є тим процесом, який об'єднує викладачів і студентів у єдине ціле, забезпечує порозуміння, попереджує конфлікти, бар'єри у взаємодії [2, с.306].

Проблема культури спілкування була предметом уваги філософів, педагогів, психологів. У науково-психологічній літературі ідеї комунікаційних процесів досліджувалися М. Мартиненко, О. Баєвою, Л. Карамушкою, В. Гуменюк, Л. Даниленко та ін. Вивченню природи, змісту, форм і засобів спілкування присвячені праці В. Войтко, Є. Донченко, В. Заслуженюк, О. Савченко, В. Семиченко, М. Стельмаховича та ін. Цікаві дослідження в аспекті дистанційного спілкування здійснили Т. Кошманова, В. Кудін, які переконливо засвідчують його позитивні й негативні вияви. Науковці Т. Чмут, Л. Орбан-Лембрик, Г. Чайка важливою характеристикою комунікації визначали саме культуру спілкування. На думку вчених культура спілкування є цілісною системою, яка складається із взаємопов'язаних моральних та психологічних компонентів, кожен з яких вносить своє в характеристику цілого [6, с. 25]. Вони акцентують увагу на тому, що в основі комунікації лежить мораль як форма суспільної свідомості й вид професійних відносин, спрямованих на утвердження самоцінності особистості та професійної самореалізації.

Теоретико-методологічну основу культури спілкування становлять моральні цінності, моральні норми і принципи, які регулюють діяльність, поведінку людей, їх взаємодію. Вони встановлюються у суспільстві на певному етапі його розвитку, є зразком поведінки та обов'язкові для виконання. Саме у спілкуванні якнайкраще виявляються моральні якості людини, відповідність її дій та вчинків загальноприйнятим моральним нормам та принципам. Професійна діяльність майбутнього фахівця галузі освітійно пов'язана з культурою спілкування, сферу якого становлять моральні

відносини, у яких відображаються різноманітні проблеми. Важливими є не лише знання принципів і норм гуманістичних відносин, правильна оцінка людей і обставин, але й уміння діяти відповідно до цих знань і принципів [2, с. 307].

Культуру спілкування розкривають і через систему якостей та форм поведінки учасників комунікативного процесу. Найважливішими з них є: широта поглядів і глобальний підхід до проблем; перспективне передбачення та гнучкість; ініціативність та рішучість, особливо в умовах ризику; професійну компетентність та безперервне самовдосконалення. Серед особистісних якостей учені виокремлюють уміння чітко формулювати цілі та установки; готовність вислуховувати думки інших; неупередженість; особиста привабливість; здатність згуртовувати учасників комунікації і створювати їм сприятливу атмосферу спілкування [6, с. 38].

У закладах вищої освіти значний потенціал щодо формування умінь культури спілкування мають заняття з іноземної мови, які передбачають роботу з різноманітними джерелами інформації, їх аналіз, обговорення, створення на основі почутого або прочитаного власного повідомлення у вигляді монологічного або діалогічного висловлювання в усній чи письмовій формі. В залежності від завдань висловлювань і від ситуації студенти використовують різні види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання і письмо. Формування умінь культури спілкування майбутніх фахівців відбувається шляхом виконання комунікативних вправ, які моделюють ситуації реального спілкування.

Учені розглядають комунікативні вправи як ціль, поставлену в певних умовах спілкування, з яких зрозуміло, хто, що, кому, за яких умов і навіщо говорить. Вони допомагають викладачеві розширити межі навчальної діяльності, спонукають студентів до вирішення нових завдань спілкування за допомогою мовних засобів, завдяки створеній мовленнєвій ситуації [5, с. 47].

Основним принципом використання комунікативних вправ є активна й добровільна участь кожного студента у спільній мовленнєвій діяльності. Для цього необхідно забезпечити такі умови:

- стимулювання у студентів, які вчаться спілкуватися іноземною мовою, можливості вільного висловлювання своїх думок у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування;
- створення ситуацій, за яких кожен учасник є у центрі уваги викладача, своїх одногрупників;

– залучення студентів до виконання таких комунікативних вправ і завдань, невід’ємною частиною яких є знання мови і самовираження особистості;

– створення на занятті з іноземної мови позитивного психологічного клімату, коли учасники спілкування, не боячись припуститись помилки, вільно висловлюють свої думки; побудова міжособистісних взаємин на засадах толерантності, співпереживання, емпатії, розумінні іншого;

– підбір такого мовного матеріалу, який відповідає мовленнєво-мисленнєвим можливостям тих, хто спілкується [5, с. 48].

Підготовка та формулювання завдань до комунікативних вправ вимагає від викладача високого рівня компетентності, креативності, уміння побудувати їх на цікавому матеріалі реальної дійсності, стимулюючи пізнавальну активність, уяву, мовленнєву творчість студентів. У педагога повинен накопичуватися «банк фактів», своєрідна колекція цікавих, неординарних випадків, які можуть бути перетворені на такі завдання, що формують уміння культури спілкування. Переважна більшість комунікативних вправ ґрунтується на драматизації, яка є моделлю справжнього спілкування, що зберігає його основні риси. Сутність драматизації полягає в тому, що найрізноманітніші ситуації, навіть якщо вони занадто фантастичні і казкові, занадто надумані, з професійної точки зору завжди вмотивовані й актуальні. В них усе відбувається тут і тепер, а це, в свою чергу, наповнює їх життям і сприяє міцному засвоєнню мовного матеріалу. У комунікативних вправах можна використовувати постійні персонажі: репортер, автор, лідер, песиміст, оптиміст, скептик, популярні казкові персонажі, улюблені герої літературних творів. Їх мовленнєва поведінка визначається професією, характером або «попереднім життям» у творі. Інколи доцільним є співставлення різних персонажів, які опинилися в одній ситуації. Наприклад: яким би чином оптиміст, песиміст і скептик оцінили виступ рок-ансамблю, який вони відвідали втрьох [1, с. 6].

Розвитку умінь культури спілкування майбутніх фахівців на заняттях іноземної мови сприяють такі комунікативні вправи, як-от: «рольова гра», «скетч», «круглий стіл», «дискусія», «мозковий штурм» та ін.

Рольові ігри допомагають подолати комунікативні бар’єри, дають змогу моделювати ситуації реального спілкування і відрізняються, перш за все, свободою і спонтанністю мовленнєвої і

немовленнєвої поведінки персонажів. Рольова гра передбачає наявність певної кількості учасників, а також ігрової проблемної ситуації, в якій вони діють. Кожен учасник у ході гри організовує свою поведінку залежно від того, як себе ведуть партнери, і від своєї комунікативної мети. У рольові ігри на заняттях іноземної мови доцільно включати елементи соціального тренінгу (вправлення у спілкуванні). Прикладами подібних завдань можуть бути:

- студенти намагаються якнайшвидше вишикуватися в шеренгу відповідно до запропонованої ознаки;

- кожен учасник отримує свою фразу і намагається швидше відшукати місце в колективно складеному «оповіданні»;

- студенти підходять один до одного і з «обов'язковою» посмішкою обмінюються репліками;

- учасники утворюють зовнішнє і внутрішнє коло і, рухаючись за годинниковою стрілкою, обмінюються репліками за пропонованою тематикою);

- учасники підходять один до одного і вчаться вдало розпочинати бесіду;

- кожен висловлює задоволення від спілкування, робить іншому компліменти, говорить приємні слова на адресу співбесідника;

- учасники намагаються уявити, що думають про них інші студенти;

- оволодіння навичками уважного слухання партнера, позитивно хитаючи головою, чим виражають певне ствердження, згоду з ним [4, с. 51].

Скетч – це коротка сценка, що розігрується згідно із запропонованою проблемною ситуацією, де вказуються дійові особи, їх соціальний статус, рольова поведінка. Скетч, на відміну від рольової гри, характеризується меншою складністю мовленнєвої поведінки персонажів. У вигляді скетчів можуть бути розіграні невеличкі сюжети соціально-побутової сфери.

Круглий стіл являє собою обмін думками з будь-якого питання, проблеми, що цікавить учасників спілкування. Той, хто бере участь у «круглому столі», навчається висловлюватися від свого імені. Проблеми, що обговорюються за «круглим столом», можуть бути найрізноманітнішими: соціальними, країнознавчими, морально-етичними тощо. Участь у «круглому столі» вимагає від студентів високого рівня володіння мовою і наявності певних знань. Тому його

використовують після закінчення роботи над темою або декількома сюжетними темами [5, с. 48].

Однією із ефективних форм розвитку умінь культури спілкування, організації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях іноземної мови є дискусія – обмін думками щодо будь-якого суперечливого питання з метою досягнення єдності у поглядах з певної проблеми. Для успішного проведення дискусії учасники повинні мати знання про предмет обговорення, вміти висловити власну думку, володіти етичними прийомами впливу на партнерів і мистецтвом ведення бесіди.

«Мозковий штурм» може використовуватися на стадії актуалізації знань з теми, що вивчається, та постановки мети для пошуку. Здобувачам освіти пропонується укласти списки того, що вони знають або думають, що знають, про предмет подальшого обговорення. Усвідомлення характеризується більш складними для виконання завданнями і займає основну частину заняття. На цьому етапі студенти переходять до безпосереднього ознайомлення з інформацією та її обробки, розвиваючи не лише комунікативні уміння, а й уміння порівнювати, аналізувати, оцінювати. «Мозковий штурм» може проводитися в індивідуальному, парному або груповому режимах з фіксуванням ідей на дошці, у зошитах. Обов'язковою умовою цього прийому є прийняття всіх ідей незалежно від їхньої коректності. Важливо, щоб викладач утримувався від висловлення власних коментарів якомога довше і дав можливість студентам висловити свої думки. Роль викладача полягає у спрямуванні роботи, узагальненні думок студентів та уважному ставленні до їхніх ідей [5, с. 49].

Таким чином, комунікативний характер організації освітнього процесу на заняттях з іноземної мови, використання комунікативних вправ дає можливість усвідомлено оволодівати мовним і мовленнєвим матеріалом та забезпечує формування умінь культури спілкування здобувачів вищої освіти з метою подальшого використання в умовах реальної професійної комунікації.

Водночас, в умовах сучасних суспільних викликів, обумовлених дистанційним навчанням майбутніх фахівців, розвитком інноваційних засобів комунікації, актуалізується необхідність вивчення іноземної мови не лише в аспекті формування умінь культури спілкування, але й загальної, інформаційної культури. Адже саме на педагога суспільство покладає відповідальність за формування духовності підростаючого

покоління, якому належить творити культуру моральних відносин, цінностей, сприяти досягненню міжнаціонального взаєморозуміння.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бим И. Л., Миролюбов А.А. К проблеме обученности иностранным языкам выпускников средней школы. *Иностранные языки в школе*. 2001. №3. С.3–10. 2. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. Львів, Норма, 2005. 344 с. 3. Кисляк Н. Культура спілкування. *Директор школи*. 2010. №21. С.39. 4. Слезенко А. Місце рольових ігор у вивченні англійської мови. *Рідна школа*. 2006. №5. С.50–52. 5. Столяренко О. Використання нетрадиційних методів комунікативного спілкування у навчанні англійської мови. *Рідна школа*. 2006. №5. С.47–49. 6. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: навч. посіб. 6-те вид., випр. і доп. К.: Знання, 2007. 230 с.

А. В. Коваленко,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: С. І. Тафінцева,

кандидат педагогічних наук

(м. Хмельницький)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ТРИВОЖНОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сучасна наука демонструє підвищений інтерес до проявів тривожності. Цей інтерес відображено у наукових дослідженнях, де означена проблема займає центральне положення і аналізується в психологічному, соціальному, філософсько-культурному та інших аспектах. Тривожність, протягом останніх десятиліть, зазнала активних експериментальних, емпіричних та теоретичних досліджень. Раніше вона була позначена в різних філософських концепціях та припущеннях. Починаючи з кінця XIX століття, завдяки роботам З. Фрейда [15], тривожність та її вплив на життєдіяльність особистості стає ключовою в психоаналізі та психіатрії.

У психологічній літературі термін «тривожність» містить значну кількість трактувань. Різні тлумачення поняття «тривожність» зумовили виникнення різних напрямів і підходів у вивченні цього явища. Зокрема, тривожність визначають як емоційний стан та як стійку властивість людини.

Дослідження тривожності представлені в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених: А. Адлера, Г. Габдрєсової,

В. Долгової, Г. Гольєвої, С. Гроф, К. Ізарда, М. Кордуелла, Н. Крижановської, Г. Льдокової, Я. Лятушина, Р. Немова, А. Прихожан, М. Скворцової, З. Фрейда, О. Царькової та ін.

У межах психоаналітичного напрямку поняття «тривожність» досліджена досить різнобічно. Вперше виокремив цей стан З. Фрейд. Він характеризував його як емоційне переживання, що стосується очікування й невизначеності, відчуття безпорадності. Психоаналітик вказує на те, що проблема тривожності є вузловим пунктом, у якому об'єднуються найрізноманітніші та найважливіші питання, «це – таємниця, рішення якої повинно пролити яскраве світло на наше душевне життя» [15].

Згодом А. Фрейд трактує тривожність як безпредметний стан очікування невизначеної загрози [15], а К. Хорні говорить про очевидну ірраціональність тривоги і відчутті безпорадності тривожності. На її думку, тривожність як страх, є адекватною реакцією на небезпеку, але в разі страху небезпека очевидна, об'єктивна, а в разі тривожності вона прихована і суб'єктивна. Інакше кажучи, інтенсивність тривоги пропорційна тому змісту, який для даної людини несе конкретна ситуація. Причини ж її тривоги по суті їй не відомі [17, с. 243].

Р. Немов розрізняє тривожність як стан, який ґрунтується на негативній самооцінці, а це у свою чергу призводить до неадекватної поведінки. При цьому розрізняються два види тривожності: тривожність дискомфорту і «Я – тривожність» [10].

Психолог психоаналітичного напрямку С. Гроф стверджує, що тривожність логічно і природно супроводжує процес народження з погляду на те, що пологи є критичною для виживання ситуацією, що включає надзвичайний фізичний і емоційний стрес [14, с. 613].

У своїх роботах А. Адлер розглядав тривожність як рису характеру, що супроводжує індивіда протягом життя. Дослідник зазначає, що тривожність значною мірою пеє життя особистості, не дозволяє повноцінно контактувати з іншими людьми і розбиває її надію прожити своє життя у мирі й подарувати світові плоди своєї праці. Адже страх може торкнутися будь-якої сфери людської діяльності [1, с. 81].

На думку К. Хорні, тривожність поряд з іншими емоціями (надією, розчаруванням, полегшенням) робить вирішальний вплив на вибір, отже, на подальше закріплення способів поведінки. При цьому основні емоції підкріплення – тривожність і сподівання.

А тривожність – це негативний емоційний стан, що супроводжується безпричинним очікуванням несприятливого розвитку життєвих ситуацій та нервовим напруженням [17].

Також, тривожність – індивідуальна властивість індивіда, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на суб'єктивну думку, неприємностями, невдачами, фрустрацією тощо.

Психолог К. Ізард вважає, що тривожність – це поєднання стану страху з однією або декількома іншими емоціями: гнівом, соромом, цікавістю [7]. Таким чином, тривожність завжди містить у своїй основі суб'єктивний фактор.

Г. Габдреева трактує тривожність як особистісну властивість, що є значущим ризик-фактором, який призводить до нервово-психічних захворювань у молоді. Крім того, у своєму дослідженні автор вказує, що висока тривожність, підвищена чутливість до стресу зменшує інтелектуальну діяльність у психічно напружених ситуаціях, особливо під час іспитів; знижує рівень розумової працездатності; викликає невпевненість у власних силах; є однією із причин низького соціального статусу особистості [2].

Дослідник В. Пацявічус розуміє тривожність як стан, що є унікальною формою емоційного передчуття неуспіху [11, с. 6]. Таким чином, проживання тривожності та схильність до тривожних станів властиві індивідам із мотивацією уникнення невдач.

Науковець В. Давидов трактує тривожність як індивідуальну психологічну особливість, що проявляється у підвищеній схильності відчувати занепокоєння у будь-яких різних життєвих ситуаціях, у тому числі і таких суспільних характеристиках, які до цього не припускають [3].

На думку дослідниці А. Прихожан, тривожність – це стійке особистісне утворення, що виявляється у схильності переживати суб'єктивно нейтральні ситуації, які містять загрозу самооцінці, уявленню про себе, особистісним інтересам та цінностям. Також дослідниця вказує на те, що тривожність є переживанням емоційного дискомфорту, пов'язаним з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки [12, с. 39].

Доктор психологічних наук Р. Немов означає тривожність як властивість людини входити у стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх та тривогу у специфічних соціальних ситуаціях, які суб'єктивно сприймаються нею як загрозливі, невизначені [10].

Психолог та викладач М. Кордуелл пропонує розглядати тривожність як почуття страху та негативні передчуття, які супроводжуються підсиленою та довготривалою фізіологічною активізацією усіх процесів. Також він вказує на те, що прояв тривожності може бути присутнім у психологічних розладах особистості [7].

Дослідник О. Захаров визначив тривожність через відчуття емоційного дискомфорту, яке пов'язане із очікуванням неблагополуччя (морально-психологічного, фізіологічного, соціального, матеріального тощо), передчуттям майбутньої загрози [5].

Науковці В. Долгова, А. Прімеров та Я. Латюшин вважають, що тривожність – це стала особистісна психологічна особливість, яка обумовлена слабкістю нервових процесів, які, власне, проявляються в емоційному дискомфорті, що пов'язаний з очікуванням неблагополуччя, загрозової небезпеки та переживанням занепокоєння [4].

М. Скворцова називає тривожністю особистісну властивість, яка загострює ірраціональну генералізовану реакцію психіки на невизначену загрозу та робить людину схильною до переживання тривоги в тих випадках, коли більшість людей її не відчувають [13]. Такий підхід ще раз підкреслює суб'єктивний характер переживання тривожності індивіда як особистісного стану.

Г. Льдокова розглядає тривожність як багатозначний психологічний термін, яким описує як відповідний стан індивіда в певний момент часу, так і стійку властивість особистості будь-якої людини [9].

Вивчивши наукову літературу з проблеми тривожності, дослідниці О. Царькова О. та С. Радченко прийшли до висновку про те, що тривожність – це стан людини, який характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоюванням і неспокою [16]. Також О. Царькова вказує на те, що тривожність – це негативний емоційний стан, який у ситуаціях небезпеки проявляється в очікуванні негативного розвитку подій [16, с. 479].

М. Кричфалушій визначає тривожність як емоційний стан людини, який виникає за умови можливих несподіванок як при відстроченні, затримці приємних ситуацій, так і при очікуванні неприємностей [8, с. 19]. Також дослідник вказує на те, що як і будь-яке комплексне психологічне утворення, тривожність

характеризується складною будовою, що включає когнітивний, емоційний, і операційний аспекти, при домінуванні емоційного.

Отже, аналіз та узагальнення наукових досліджень, які означають зміст терміну «тривожність», ми дійшли до таких висновків: більшість авторів використовують його при описі особистісної якості та властивості особистості (А. Адлер, Р. Габдреева, Р. Льдокова, Р. Немов, М. Скворцова та ін.) або стану суб'єктивного дискомфорту (Р. Долгова, М. Кричфалушій, Р. Льдокова, О. Царькова та ін.); як почуття страху (М. Кордуелл) або як поєднання стану страху з однією або декількома іншими емоціями (К. Изард). Також було встановлено, що тривожність як така не є лише негативною рисою особистості, яка провокує більш часте (в порівнянні з нормою) проживання емоції страху, а в певних ситуаціях навіть може бути корисною для індивіда при виконанні його соціальних функцій. Виявилося, що «тривожні» люди краще справляються з виконанням не дуже складних логічних завдань, а ось важкі завдання краще вирішують менш тривожні.

Саме із психологічної точки зору вираження тривожності помітне в емоційній, поведінковій і когнітивній сферах життєдіяльності індивіда. Таким чином, можна стверджувати, що стан тривожності впливає як на фізичне та психічне здоров'я особистості, так і на особистісну продуктивність та ефективну життєдіяльність.

Список використаних джерел та літератури:

1. Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург, 2000. 253 с.
2. Габдреева Г. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности. Москва, 1990. 224 с.
3. Давидов В. Психологический словарь. Москва, 1983.
4. Долгова В., Напримеров А., Латышин Я. Формирование эмоциональной устойчивости личности. Санкт-Петербург, 2002. 167 с.
5. Захаров А. Как преодолеть страхи у детей. Москва, 1986. 112 с.
6. Изард К. Эмоции человека. Москва, 1980. 439 с.
7. Кордуелл М. Словарь-справочник. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
8. Кричфалушій М. Самооцінка стану тривожності у студентів третього курсу заочної форми навчання в реальних умовах навчальної діяльності: Луцьк, 2015. 19-23 с.
9. Льдокова Г. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом. Москва, 2006. 160 с.
10. Немов Р. Общие основы психологии. Москва: Гуманит, 1997. 688 с.
11. Пацявичус И. Соотношение индивидуально-типических характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности: Москва, 1996. 307 с.
12. Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва, 2000. 304 с.
13. Скворцова М. Самоактуализация и тревожность как факторы межличностных отношений

студентов гуманитарных специальностей. Самара, 2004. 215 с. 14. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия: Грофф Станислав. Москва, 2005. 672 с. 15. Фрейд З. Тревога и тревожность. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 16. Царькова О., Радченко С. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. 479–491 с. 17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Москва, 2004. 464 с.

О. Л. Ковальчук
старший викладач
(м. Хмельницький)

ПОЛІТИЧНА СВІДОМІСТЬ І ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ДЛЯ УКРАЇНИ

Політична свідомість і політична культура виступають необхідними елементами будь якої політичної системи суспільства. Будучи відповідними різновидами суспільної свідомості і культури, що мають власний предмет і механізм формування, вони характеризують духовну здатність людини до спеціалізованої політичної діяльності. За допомогою політичної свідомості та політичної культури індивід спроможний адаптуватися у політичному просторі і здійснювати у ньому специфічні функції соціальної взаємодії, політичної участі й управління [1, с. 421].

Складова політичної свідомості – політична психологія, яка є відображенням конкретних, чуттєво зафіксованих фактів політичного життя та їх оцінки людьми на основі власного безпосереднього життєвого досвіду і своєї практичної вигоди.

Найчастіше політична психологія виявляється у політичних настроях. Реальний зміст політичних настроїв, емоційно забарвлених ставлень та оцінок громадян є радше відображенням духовної консолідації класу, нації, держави як суб'єктів політики, їх спроможності виконувати ті чи інші політичні функції, ніж наслідком ідеологічних впливів [4].

Неабияк на масову політичну свідомість суспільства впливає його архетип. Архетип – це первинний глибокий пласт колективно-підсвідомого, який через символи, образи та міфи відображає попередні образи історичних нашарувань. Архетип часто як неусвідомлена сила визначає людські почуття, думки, дії у політичній сфері, особливо в кризових ситуаціях.

На думку вчених О. Донченка та Ю. Романенка, навіть в умовах сучасної України постійно присутній вплив архетипу переваги уречевленого над процесуальним (минулого над майбутнім), що виявляється в некритичному традиціоналізмі, консерватизмі вчинків, пасивності; архетип анігілятивної рівності – байдужість, нехтування стратегічними інтересами, конформізм; архетип «героїзованого злочинця» – авантюризм, зрадливість, етичний «хамелеонізм» (стрибокоподібна зміна ціннісних орієнтацій та поведінки, навіть у зрілому віці); архетип долі, що, насамперед, виявляється у виразній аполітичності [2, с. 116].

Досить часто в політичній діяльності для впливу на масову свідомість вдаються до використання міфів. Політичний міф — це форма колективної психіки, яка пояснює політичну реальність цілісними чуттєво-образними засобами.

У політичні міфі люди вірять, оскільки це дає змогу зрозуміти невідоме або віддалене минуле, не вдаючись до детального його аналізу, а спираючись на ірраціональні засоби віри.

Основні типи політичних міфів: головні, або провідні; за структурою «ми і вони»; героїчні; псевдоміфи.

Головні, або провідні міфи, дають змогу в той чи інший спосіб формувати, спрямовувати колективну, загальнонародну свідомість. До них належать міфи про окремі нації (наприклад, про великі переваги американської нації), держави, політичні устрої, режими, форми правління.

Міфи за структурою «ми і вони» створюють та використовують винятково з метою виокремлення окремих структур, їх протиставлення. Наприклад, політичні партії, групи тиску надто часто використовують міфи «ми і вони» під час виборів, референдумів, опитувань громадської думки з однією метою – подати себе у виграшному вигляді, кращій ситуації, ніж своїх опонентів.

Героїчні міфи пов'язані насамперед із конкретними політичними лідерами, яких подають у масовій свідомості як непересічних особистостей, що мають стати взірцями для наслідування.

Псевдоміфи – це міфи короткотривалої дії. Скажімо, під час виборів багато політичних діячів та політичних сил формують і поширюють думку, що «лише вони» здатні вирішити проблему безробіття (підвищити заробітну платню та пенсії; подолати корупцію тощо) [3, с. 421].

Велику роль у сприйнятті політичних явищ та процесів відіграє стереотип. Політичні стереотипи – це схематичні, стандартизовані, стійкі образи чи уявлення про політичні стосунки і способи вирішення політичних проблем, які утворилися на основі минулого досвіду і сприймаються людьми некритично. Вони виникають з консервативної масової політичної свідомості, яка не встигає адекватно оцінювати нову політичну ситуацію. У стереотипах можуть переплітатися як істинні, так і хибні, спрощені або викривлені образи політичного минулого, що можуть мати як позитивне, так і негативне навантаження.

Невід’ємною рисою стереотипізованої політичної свідомості є спрощення складної та суперечливої політичної дійсності, що не дозволяє індивіду адекватно реагувати на перехідні та проміжні етапи розвитку ситуації або явища. Стійкість стереотипів створює бар’єр для сприйняття нової інформації, особливо якщо вона пов’язана з необхідністю відмовитися від конкретного стереотипу або навіть від системи стереотипних уявлень. Поведінкові реакції, які виникають у таких ситуаціях, є ірраціональними і навіть сприяють утворенню таких специфічних політичних груп, як натовп, маса.

Політична культура України теж багато в чому визначена історією її розвитку. За довгі роки перебування на перетині західної та східної політичних культур власна політична культура українського народу, його ментальність сформувались як неповторний симбіоз різних компонентів культур (з перевагою все-таки західних компонентів). Проте у посткомуністичному українському суспільстві поширені та мають помітний вплив уявлення, ідеї, ідеали, орієнтації, настрої, стереотипи мислення та поведінки, культивовані радянським режимом, з одного боку, а, з другого, – одвічною мрією українського народу про незалежну власну державу. Це надає політичній свідомості громадян певної амбівалентності: вони вимагають повноти всіх політичних прав і свобод, але не заперечують проти відновлення авторитаризму; прихильно ставляться до ідеї ринкової економіки, проте вірять, що лише планова система народного господарства зможе вивести країну з кризового стану [3, с. 421].

Нинішня політична культура українського народу є постколоніальною. Це доводить мовна проблема, комплекси національної меншовартості, нездатність до адекватної оцінки власних національних інтересів, схильність більше розраховувати на зовнішню допомогу, ніж на власні сили, Проте характер сучасних

соціально-політичних процесів дозволяє твердити, що політична культура українського суспільства стає національною та незалежною. За ставленням до демократії і держави політична культура України залишається авторитарною, етатистською, патерналістською. Але, як наголошують провідні українські дослідники політичної культури, за умов суверенного існування відроджуються такі традиційні риси української політичної культури, як народоправство, толерантність, ліберальне ставлення до держави (не людина і нація для держави, а держава для людини і нації). За ідеологічною спрямованістю для політичної культури України характерний розкол суспільства на прихильників комуністичних і соціалістичних цінностей, з одного боку, та консервативно-ліберальних – з іншого. Сучасній Україні загалом властива прихильність, як вже відмічалось, прихильність до західноєвропейських політичних цінностей, але помітними є риси ментальності та культури східних народів, зокрема орієнтація на харизматичних лідерів, етатизм, патерналізм, підпорядкованість церкви державі. Політична культура українського народу на сьогодні ще не є цілісною, бо відсутні окремі компоненти культури, а багато з існуючих мають ще несформований характер. Багато політико-культурних елементів не відповідають національному характеру, традиціям української нації, тобто політичній культурі властива неорганічність. Інерційна радянська політична культура залишається домінуючою у нашому суспільстві, хоча дедалі потужнішими стають українські політичні цінності та орієнтації. Сьогодні для України актуальною є проблема радикального оновлення, трансформації посткомуністичної політичної культури в національну, суверенну, демократичну як за змістом, так і за духом.

Становлення того чи іншого типів політичної культури зумовлене сукупністю соціально-політичних і економічних відносин, особливостями історичного розвитку політичної системи, специфікою державотворчих процесів, національними, релігійними та іншими чинниками.

Для українського менталітету загалом та політичної культури зокрема притаманні такі риси:

- інтраверсія (тяжіння до малих груп – родина, громада);
- ірраціональність (перевага емоційності над прагматичністю, потребою керуватися нормативною поведінкою);
- екстернальність (нетерплячість до своїх політичних опонентів);

- екзекутивність (перевага споглядального способу життя перед активним, схильність до апатії);
- сенсорність (любов до комфорту, несприйняття конфліктів, терплячість та вміння лавірувати).

На формування перелічених рис політичної культури впливали такі чинники:

- багатовіковий період бездержавності, коли політична діяльність (за винятком певних періодів) була відсутня;
- розчленування України між країнами з різними культурними та політичними системами, що призвело до відчуження між різними частинами народу;
- денаціоналізація провідних верств;
- панування комуністичного режиму, що зумовило деформацію рис індивідуалізму і прагматизму, формування патеріалістських та колективістських цінностей [4].

Для більшості громадян України сучасна політична культура має елемент невідповідності між очікуваннями і реальністю, або є своєрідним розщепленням дійсності. При цьому такий високий рівень очікувань насамперед був зумовлений ейфорією після проголошення незалежності України та демонтажу старої політичної системи.

Чимало населення висловлює невдоволення діяльністю партій, громадських рухів та владних структур. Реакцією на це є постійні пошуки «винних» за небажаний перебіг розвитку політичний подій, пошуки внутрішніх та зовнішніх ворогів, подальша поляризація населення.

Поза сумнівом, таке становище впливає на політичну культуру України, де поєднуються тоталітарні та демократичні компоненти. Характерними для неї є маргінальність (вона складається з культур різних соціальних груп, які ще не інтегрувалися в єдину політичну спільноту) та регіональність (орієнтація насамперед на місцеві, регіональні, за винятком низки місць, інтереси).

Регіональні відмінності у виявах окремих політичних компонентів політичної культури не випадкові: вони зумовлені об'єктивними чинниками: історичними, соціально-економічними, духовними, психологічними, мовними тощо.

Проте досвід незалежної Української держави сприяє усвідомленню необхідності створення базових елементів політичної культури на ґрунті спільного способу життя, мови, навичок, традицій. Компоненти такої ненасильницької політичної культури сприятимуть

еднанню певних регіонів України, націй та етнічних груп на ґрунті консолідуючої політичної ідеї в модерну українську політичну націю.

Інтегрованим показником структурних змін у базових елементах політичної культури є зміна статусу особи. При цьому в перехідні періоди посилюється власна активність усього населення, що дає змогу обирати народу України із запропонованого спектра політичних партій та орієнтирів ті, що відповідають його внутрішнім переконанням. Специфіка політичного життя України диктує необхідність культивування найважливіших елементів нової політичної культури у свідомості її населення:

- національно-класову та ідеологічну толерантність як гарантію стабільності та недопущення збройного протистояння;
- забезпечення дотримання прав та свобод громадянина над державними та груповими інтересами;
- руйнування стереотипів неповноцінності, хуторянства, перемога віри у можливість незалежного розвитку, який є основою для рівноправних стосунків з іншими країнами та створення іміджу України як держави, відкритої для всебічних стосунків із рештою світу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Надольний І.Ф. Філософія: навчальний посібник. Київ: Вікар, 2002. 516 с. 2. Кравчук Л.В. Кравчук С.Л. Політологія: семінар. Тернопіль: Навч. книга Богдан, 2012. 208 с. 3. Розенфельд Ю.М. Герасіна Л.М. Осипова Н.П. Політологія: підручник. Харків: Право, 2011. 4. [Електронний ресурс] https://pidru4niki.com/18211001/politologiya/ideya_derzhavnosti_politichniy_du_mtsi_ukrayini.

О. С. Ковтун,

кандидат соціологічних наук

Д. М. Старцун,

магістрант

(м. Хмельницький)

СОЦІАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК НАПРЯМ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Демографічні тенденції, що спостерігаються сьогодні в розвинених країнах досить однозначні. Відбувається стрімке старіння населення тобто збільшення частки людей похилого віку у віковій структурі населення при зменшенні частки молодів. Означені

тенденції сьогодні стимулюють наукові дискусії щодо нової ролі людей похилого віку в умовах глобального старіння. Подібні проблеми актуальні і для України. Але у нашій країні вони набувають особливого значення. Так, якщо західні країни компенсують втрату молодих робочих ресурсів трудовою міграцією (в тому числі з України), то наша країна сьогодні стоїть перед надзвичайно великим ризиком депопуляції, адже не має економічних можливостей залучати в свою економіку молодих мігрантів.

Тим не менше, і країни, які мають можливості такої демографічної компенсації за рахунок трудової та освітньої міграції все більше орієнтуються на створення умов підтримки та реалізації соціального потенціалу людей похилого віку. Це намагання виявляється не лише в оптимізації існуючої системи соціального захисту та підтримки, але й знаходить вираження і теоретичних концепціях, що обґрунтовують необхідність та шляхи відтворення та реалізації соціального потенціалу. В загальному розумінні у соціальних науках потенціал визначається як сукупність засобів, можливостей, сил в певній сфері життєдіяльності суспільства. Поняття соціального потенціалу в контексті літніх людей відома дослідниця відповідної проблематики М. Кухта визначає, як «сукупність характеристик співдіючих суб'єктів, що за певних умов, будучи актуалізованими, можуть стати ресурсом різнобічного, насамперед, соціоекономічного розвитку суспільства. Причому цей ресурс стосується і внутрішнього розвитку, тобто саморозвитку груп-носія потенціалу, і зовнішнього – розвитку за його рахунок решти соціальних груп [4, с. 60–65]».

Як було наголошено, збільшення частки людей похилого віку у віковій структурі населення спричиняє не лише до збільшення тиску на економічно активну молодь та економіку загалом. Відбувається переосмислення соціальної ролі літніх людей. Теорії, які розглядають старість як негативний процес, що призводить до зниження соціальної активності та соціального виключення (наприклад, теорія роз'єднання) літніх змінюються на теорії, що розглядають позитивні аспекти старості. У цьому контексті варто відзначити й те, що зміна концептуальних парадигм має й ідеологічне вираження: обґрунтування необхідності підтримки літніх людей у стані повноцінної економічної активності. Але з іншого боку, розвиток медицини та збільшення тривалості здорового життя в країнах заходу

сприяють появі нових теоретичних осмислень старості та старіння в умовах сучасного суспільства.

До такої теоретичної альтернативи варто віднести у першу чергу теорію активної старості, в рамках якої обґрунтовується необхідність забезпечення для людей похилого віку їх прав на підтримку та збереження фізичного та психічного здоров'я (з метою зменшення витрат на систему соціальної допомоги та медицини), продовженні трудової активності (з метою зменшення навантаження на пенсійні фонди). Важливим наслідком цієї теорії також є обґрунтування необхідності створення умов для повноцінної участі і соціально-політичному житті [3, с. 205] та стимулювання активних життєвих стратегій (активної участі у власному житті, вирішенні власних потреб, а також активної участі у житті спільноти чи загалом суспільства) у людей похилого віку, які є впливовим чинником підтримки здоров'я та соціальної активності. Активна стратегія передбачає не тільки певну життєву позицію, але й усвідомлену перспективу діяльності на майбутнє. Таким чином, літні люди отримують додатковий внутрішній ресурс для відстрочення соціальної старості та соціального виключення через вікові обмеження.

Із теорією активного старіння досить добре узгоджуються поширені у сучасній соціальній роботі концепції, що орієнтовані на сильні сторони клієнтів, які обґрунтовують не лише індивідуальну практику соціальної роботи, але й парадигмальні основи державної соціальної політики. Якщо, практикувана в Україні дефіцитна модель надання соціальних послуг (послуга надається тоді, коли проблема уже існує), орієнтована на подолання наслідків, а не причин життєвих складнощів, з якими стикається людина, то альтернатива такому підходу: попередження проблеми. Подібний принцип організації соціальної роботи характерний для універсальних моделей соціальної політики. Щодо орієнтації на сильні сторони клієнтів, то тут варто зауважити, що соціальна робота в такому разі спрямована на перенесення відповідальності на самого клієнта. Її метою є допомогти допомагати собі самотужки. Таким чином, фокус зміщується на ідентифікацію здібностей, талантів, можливостей самої особистості та спільноти, членом якої вона є. До головних складових підходів орієнтованих на сильні сторони клієнтів належать наступні [6, с. 13-17]: 1) орієнтація на цілі; 2) оцінка сильних сторін; 3) ресурси навколишнього середовища/оточення людини; 4) оцінка сильних

сторін з огляду на поставлену ціль; 5) взаємовідносини, розвиток сподівань / очікувань клієнтів; 6) свідомий вибір.

Таким чином, отримувач соціальних послуг виступає не лише в якості пасивного об'єкта дослідження, але й активно співпрацює із соціальними працівниками. Загалом, підходу, що орієнтовані на сильні сторони клієнтів не мають жорсткої прив'язки до категорії клієнтів за життєвими складнощами чи віком. У цьому контексті вони є універсальними, тому принципово застосовні і до літніх людей як об'єкту соціальної роботи і покликані не лише скоротити економічні витрати на систему соціального забезпечення, але й активізувати соціальний потенціал літніх людей, чия чисельність невідпинно збільшується через негативні демографічні тренди.

Узагальнюючи сучасні дослідження з означеної проблематики, варто виділити декілька ключових аспектів, що досліджуються.

1. Трудовий потенціал людей літнього віку. Трудовий потенціал людей літнього віку у сучасній українській соціальній роботі ще не користується значною науковою увагою.

Сьогодні демографічна ситуація з одного боку створює додаткові ризики, але з іншого, трудовий потенціал і продовження економічної можливості літніх людей перебувають у залежності від багатьох соціальних факторів: таких як освіта, стан здоров'я літньої людини, розвиток системи охорони здоров'я, місце проживання (велике місто чи сільська місцевість, наприклад), відсутність цифрових нерівностей тощо. В умовах розвиненої системи соціального захисту, доступності якісної медицини, можливостей для продовження навчання та перекваліфікації не лише сприяють продовженню трудової активності літніх людей, але й створює умови для збільшення кількості працюючих людей, в умовах зменшення економічно активної молоді. Адже збереження фізичного і психічного здоров'я, розширення можливостей для гнучкої зайнятості сприяють не лише продовженню періоду економічної активності, але й збільшенню кількості працездатних людей у похилому віці. У таких обставинах відповідна вікова група не лише спроможною підтримувати свій трудовий потенціал, але й збільшувати його. З огляду на розвиток медичних технологій, а також усвідомлення в результаті пандемії важливості інвестицій у людину та соціальну сферу, перспективи продовження соціально та економічно активного життя виглядають досить позитивними. Звичайно, при сприятливих умовах [7].

Важливим зауваження у цьому контексті буде також те, що сьогодні трудовий потенціал літніх людей часто досі розглядається крізь призму потреб індустріальної економіки. Втім, в умовах постіндустріальної економіки, для якої характерна орієнтація на більш гнучку організацію праці, розвиток віддаленої зайнятості знижує актуальність модерного підходу до старості та літніх людей. Це означає й те, що і можливості для зайнятості розширюються, сприяючи стиранню різниці між молодими та літніми працівниками.

Таким чином, зростання актуальності досліджень проблем трудового потенціалу літніх людей підвищується по мірі загострення демографічної кризи та зміни вікової структури населення в бік старіння. Такі дослідження торкаються великої кількості проблемних питань, до яких перш за все необхідно віднести такі [8]: 1) ринок праці і його доступність для літніх людей; 2) трудова та економічна мотивація; 3) ризик бідності та пенсійне забезпечення; 4) особливості способи життя літніх людей; 5) перегляд вікових меж; 6) підвищення пенсійного віку; 7) соціальні нерівності між віковими групами та ін. Отже, головною ознакою сучасного підходу до старіння та активності літніх людей є відхід від архаїчного погляду на обов'язковість припинення трудової та навчальної діяльності та виходу на пенсію, що впливає і на модернізацію держаної політики. Особливо це актуально для західних країн, де наслідком підвищення тривалості життя є тривале збереження працездатності, що позитивно відображається на трудовому та соціальному потенціалі. Таким чином, створюються передумови для того, щоб літні люди могли продовжувати економічну діяльність відповідно до своїх бажань та можливостей.

В дослідженнях трудового потенціалу літніх людей особлива увага приділяється перевагам та конкурентоспроможності відносно молоді та людей середнього віку. Результати досліджень, наприклад, демонструють, що літні працівники більш віддані роботі, схильні рідше брати лікарняні та загалом більше часу проводять на своєму місці роботи. Також літні люди залишають схильність до активного навчання. Але старший вік має і свої ризики для працівників. Маючи дохід від пенсії літні люди більш схильні погоджуватись на низькооплачувану роботу, знецінюючи свою робочу силу та досвід. Орієнтуючись на поширені стереотипи та упередження літні люди також схильні заповнювати малопривабливі вакансії. Тим не менш, сьогодні набувають актуальності різні способи покращення ситуації

літніх людей на ринку праці. Одним з них є, наприклад, поетапний вихід на пенсію, який дозволяє людині поступово адаптовуватись, змінюючи повний робочий день на роботу з гнучким графіком або опановувати дистанційну форму зайнятості.

2. Стереотипізація старості як перешкода соціальній активності людей похилого віку. Виникнення багатьох стереотипів стосовно літніх людей і як наслідок масштабна дискримінація літніх людей та стигматизація старості своїм корінням сягають становлення індустріального капіталізму. В цей період виникнення стереотипів щодо літніх, таких, наприклад, як неефективність, нездатність та небажання навчатись, відсутність мотивації пов'язані із змінами виробничих технологій, зокрема, використання конвеєрного виробництва, роботи зі станками, що вимагало постійного тону та значних фізичних зусиль [7].

В сучасній Україні проблема негативної стереотипізації старості стоїть надзвичайно гостро. В таких обставинах не виникає належних соціальних умов для актуалізації та реалізації соціального потенціалу літніх людей, а також підвищуються ризики ейджизму (дискримінації за віком). Проблема стереотипізації полягає не лише у стереотипних уявленнях про літніх та старість з блоку молодших вікових груп, але у ставленні літніх людей до себе. В таких обставинах стимулів до соціальної та трудової активності значно менше. Але результати сучасних досліджень показують, що для боротьби із негативною стереотипізацією старості мають виконуватися деякі умови. Перш за все це стосується таких факторів як: 1) наявність активної життєвої позиції, відкритості новому досвіду та бажання вчитися; 2) мінімальні навички роботи із сучасними технологіями та хоча б поверхове знання про них; 3) наявність вищої освіти. При поєднанні цих факторів літні люди схильні ставитись до себе позитивно, а не стереотипно. Таким чином, фактор освіти виявляється важливішим, ніж фактор вік, адже рівень освіти свідчить про характер трудового та соціального досвіду, а мінімальні цифрові навички розширюють можливості працевлаштування, а також позитивно впливають на характер дозвілля. До комплексу цих факторів також необхідно віднести й наявність працевлаштування. Коли названі фактори діють, рівень стереотипів знижується [7]. У цьому контексті варто зауважити, що і стереотипізація і соціально-економічна активність перебувають у відносно жорсткій залежності від умов життя літніх людей та різного роду соціальних факторів.

3. Подолання цифрових нерівностей як фактор підвищення соціального потенціалу літніх людей. Як було зазначено вище, доступ до цифрових технологій у сучасному суспільстві має фундаментальний вплив на економічні, соціальні, освітні можливості. При цьому, цифрові технології як ресурс не однаково доступними для усіх. Так чи інакше, в структурі суспільства ми можемо розрізняти ті соціальні або вікові групи, що мають доступ до цифрових технологій та активно використовують їх, і ті, які такого доступу не мають або він є надзвичайно обмеженим. Феномен нерівного доступу до цифрових технологій називається цифровими нерівностями. Загалом, під цифровими нерівностями розуміється обмежений доступ до можливостей у різних сферах життєдіяльності (соціальній, культурній, освітній, економічній) через обмеженість доступності комп'ютерних технологій [5]. З цього приводу варто зауважити, що відсутність можливостей для отримання необхідних цифрових навичок варто також розглядати у контексті цифрових нерівностей.

При цьому, доступність цифрових технологій та цифрова грамотність, на думку фахівців ООН, є важливою умовою для становлення електронної демократії, а також активізації участі громадян у суспільному житті. Таким чином, розширення доступу до цифрових технологій та формування необхідних цифрових навичок є важливим фактором побудови інклюзивного суспільства.

Але у контексті літніх людей, проблема цифрових нерівностей надзвичайно загострюється. Доступність цифрових технологій і тих можливостей, які вони надають пов'язан із дією низки факторів, до основних з яких можемо віднести, такі як наявність комп'ютерної техніки чи мобільних пристроїв, місце проживання, можливість отримати необхідні навички (наприклад, наявність дітей чи онуків, як допомагають опановувати цифрові технології), усвідомлення необхідності опановувати цифрові технології та ін.. Дослідження вмотивованості та усвідомлення літніми людьми важливості та необхідності набуття хоча б мінімальних цифрових навичок в країні показали низький рівень такої вмотивованості та усвідомлення [2].

У сучасному суспільстві цифрові технології, що дозволяють комунікувати мають пряме відношення до соціального потенціалу літніх людей. Адже саме безперервність комунікації, опанування нових форм суспільної, економічної та громадсько-політичної участі є вагомими чинниками подолання соціального виключення. Таким чином, сучасна соціальна робота сьогодні фокусується все більше на

«цифровій інклюзії» та «цифровій ресоціалізації» літніх людей [2, с. 91-92].

Отже, підсумовуючи можемо сказати, що сьогодні відбувається зміна соціальної ролі літніх людей у суспільстві, що є результатом збільшення частки цієї групи у віковій структурі населення. Ключовим же напрямком сучасної соціальної роботи з людьми похилого віку все більше стає розвиток соціального потенціалу відповідної вікової групи. Для підтримки та реалізації цього потенціалу необхідним є створення належних соціальних, економічних умов життєдіяльності літніх людей. Все більш значиму роль відіграє подолання цифрових нерівностей, що особливо актуально для літніх людей. В Україні також все більше значення набуває і такий фактор, як підвищення спроможності громад, які перебирають на себе велику частку обов'язків у сфері соціальної підтримки літніх людей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Визначення віку, з якого особа може вважатися особою похилого віку: огляд міжнародного досвіду та національні практики. *Громадським простір*: веб-сайт. URL : <https://www.prostir.ua/wp-content/uploads/2018/12/%D0%9E%D0%B3%D0%BB%D1%8F%D0%B4-%D0%BC%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%83.pdf> (дата звернення: 12.08.2021).
2. Каркач А., Семигіна Т. Подолання цифрової нерівності як виклик для сучасної соціальної роботи з літніми людьми. *Сучасні теорії соціальної роботи. Антологія*. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. С. 91-92.
3. Кухта М. Моделі актуалізації соціального потенціалу людей старшого віку у країнах Заходу. *Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти*. 2018, №1. С. 201-210.
4. Кухта М. Соціальний потенціал старшого покоління як ресурс суспільного розвитку. *Габітус, Причорномор. наук.-дослід. ін-т екон. та інновацій*. 2017. Вип. 4. С. 60-65.
5. Піпченко Н. Вплив цифрової нерівності на розвитку е-демократії у країнах ЄС. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2011. Вип. 96 (2). С. 81-88.
6. Семигіна Т. Розвиток у сучасній соціальній роботі підходів, орієнтованих на сильні сторони клієнтів. *Сучасні теорії соціальної роботи. Антологія*. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. С. 13-17.
7. Смолькин А. Трудовой потенциал пожилых людей. *Социологические исследования*. 2014. № 5. С. 97-103.
8. Ткаченко Л. Захист трудових прав людей похилого віку. *Інститут демографії НАНУ*: веб-сайт. URL : https://www.idss.org.ua/arhiv/2013_14-15_11_Tkachenko_materjaly.doc (дата звернення: 04.09.2021).
9. Удовик О., Москаленко О., Килимник Є. Подолання цифрового розриву в Україні: людиноцентричний підхід. *ООН*

Україна: веб-сайт. URL :
<https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/blog/2020/bridging-the-digital-divide-in-ukraine--a-human-centric-approach.html> (дата звернення: 12.11.2021).

Н. В. Кондратюк,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Розвиток емоційного інтелекту, має вагоме значення у нашому існуванні. Вчені зауважують, що наш емоційний інтелект є набагато важливішим ніж розумовий, адже саме «EQ» є провідним у повсякденному житті індивіда.

Ще у період античності формувався дослідницький інтерес щодо єднання розуму і почуттів. Аристотель розглядав емоції, як дещо, що настільки сильно перетворює людський стан, що це впливає на здібності до міркування і супроводжується задоволенням та стражданнями людини. Пов'язавши емоції і почуття він наполягав на тому, що сам процес пізнання незалежно від зовнішніх практичних мотивів, з якими він може бути і не бути пов'язаний, саме дослідження теоретичної істини, складають джерело дуже сильних емоцій [4, с. 4].

На сьогоднішньому етапі, існує два напрями, один з яких стверджує, що емоційний інтелект є вродженою, генетично закладеною властивістю мозку. Інший, що це набута якість у процесі індивідуального розвитку особистості.

В першу чергу, розглянемо теоретичні підходи, які розглядають поняття «емоційний інтелект», саме з генетичної точки зору.

Так, Г. Айзенк переконує наукову спільноту, що базою розвитку інтелекту є прояв «ментальної швидкості», яка в свою чергу обумовлена біологічними здібностями нервової системи, що відповідає за точність передавання нервових імпульсів [1, с. 5].

Окремі наукові дослідження підтримують когнітивно-кореляційний підхід, який базується на елементарних пізнавальних функціях [11, с. 27].

Натомість, Г. Айзенк, свої експериментальні дослідження проводить в контексті когнітивно-компонентного підходу, опираючись на те, що ретельний аналіз цього процесу, можливо здійснити лише за допомогою інтелектуальних тестів [1, с. 1].

Д. Векслер у свій час, визначає поняття емоційний інтелект, як спосіб індивіда мислити раціонально, діяти ефективно та злагоджено, а також легко спілкуватися з соціумом. Це поняття включає в себе не лише раціонально-діючі складові, але й комунікативно-соціальні навички особистості. На жаль, тоді суспільство не приділило належної уваги цій складовій, і більшість опиралися саме на перший фактор, який виокремив дослідник [13, с. 14].

Злиття таких понять як «емоції» та «інтелект» викликали суперечливі думки у багатьох науковців. Вони вважали, що варто замінити слово «інтелект», на «компетентність».

«EQ» – термін досить новий, перші згадки про нього датуються 1990 року, такими вченими як Дж. Майєром, та П. Сіловеєм. В своїх наукових розвідках вони вперше запропонували визначення емоційного інтелекту, та довели, можливість його виміру [11].

Згідно з уявленнями авторів оригінальної концепції емоційного інтелекту – це група ментальних здібностей, які сприяють розпізнаванню своїх емоцій, та емоцій інших людей. Емоційний інтелект, вважали підструктурою соціального, яка включала спосіб розпізнавання емоцій, та дозволяла використовувати отриману інформацію для контролю мисленням та діями. [11].

Емоційний інтелект містить у своїй структурі такі складові:

- 1) Ідентифікація та вираження емоцій.
- 2) Регуляція емоцій.
- 3) Використання емоційної інформації у діях та мисленні [12].

Кожна складова, на думку авторів, поділяється ще на декілька різновидів. Так, наприклад, здібність до ідентифікації і вираженню емоцій ділиться на два компонента: один з яких направлений на власні, інший на емоції ближнього. Перший компонент вмістив в собі невербальні і вербальні підструктури, наступний – емпатію та невербальне сприйняття.

Спосіб до регуляції має також два компонента: регуляція своїх та чужих емоцій.

Остання властивість, використання емоційної інформації в діях та мисленні, має такі складові: планування, творче мислення, мотивація, та направлена у інше русло увага.

Пізніше Дж. Майер із однодумцями допрацювали означену модель. Змінений варіант характеризувався тим, що інформацію про зв'язок людей з іншими людьми чи предметами, несуть саме емоції. Саме наш емоційний світ дає уявлення про характер цих зв'язків [11].

Якщо ж узагальнювати все описане, то емоційний інтелект – це спосіб переробки інформації, яку ми, накопичуємо в емоціях, розуміємо її значення, і взаємозв'язок, використовуючи отриманий досвід для прийняття рішень та мислення [11, с. 20].

Інший погляд на емоційний інтелект був сформований у 1990 р. він також відрізнявся від попередньої моделі. Найпопулярнішою стала інтерпретація таких науковця як Д. Гоулмен [7, с. 245].

Д. Гоулмен, створюючи модель емоційного інтелекту, опирався на трактування Дж. Майєра та П. Сіловея, доповнивши свою ідею, запропонованої вченими структури, а саме включив такі компоненти як: ентузіазм, соціальні навички та наполегливість.

У своїй моделі Д. Гоулмен з'єднав когнітивні та особистісні характеристики індивіда. Лідерами у своїй концепції науковець вважав саме особистісні навички, (самооцінка, впевненість в собі, самоконтроль, відкритість, воля ті інші) та соціальні (емпатія, вплив, взаєморозуміння, вміння налагодити відносини та вийти з конфлікту) [7].

Натомість К. Голдберг розширив модель «EQ», вмістивши у ній такі складові:

1. Самопізнання;
2. Навички міжособистісного спілкування;
3. Здатність до адаптації;
4. Стресостійкість;
5. Оптимістичне налаштування [6, с. 9].

Основою для вище представленої моделі є емоційний досвід такого російського науковця як Д. Люсіна. Вчений відштовхуючись від уже відомих концепцій Дж. Майєра та П. Сіловея, розуміє емоційний інтелект, як навичку розуміти власні та чужі емоції. Уміння розуміти емоції, несе в собі такі показники індивіда:

- може розпізнати емоцію, хвилювання у себе або у іншої людини;
- може ідентифікувати емоцію, та визначити, який саме емоційний стан супроводжує його дії, охарактеризувавши його словесно;
- розуміє причини, які викликали саме цю емоцію [9].

Уміння контролювати власні почуття, означає, що людина може контролювати інтенсивність вираження емоцій, їх зовнішні прояви, а також при потребі викликати ту емоцію, яка актуальна для такого моменту [10, с. 35].

Дещо інше пояснення емоційного інтелекту як здатність, і у той же час як рису, представлено у інших наукових дослідженнях, де модель «EQ» має не стільки теоретичне пояснення, скільки використання самих вимірюючих конструктів [4].

Крім того, розглядаючи емоційний інтелект як рису, ми також маємо розглядати його у контексті оцінки стійкості поведінки у різних ситуаціях, тому для його виміру, доцільно застосовувати опитувальники. Якщо ж нам потрібно дослідити «EQ» як здатність, то ми використовуємо найбільш актуальні задачі, проєктивні завдання, та інтелектуальні тести [9].

У вітчизняній психології основні ідеї, які сприяли розвитку поняття емоційного інтелекту, були висвітлені у роботі таких вчених як Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва.

Л. Виготський, у своїх працях стверджував, що існує певна динаміка, яка полягає у взаємозв'язку інтелектуальної і емоційної сторони свідомості. Цей взаємозв'язок виявляється в першу чергу, у взаємному впливі цих сторін психіки, на різних рівнях її розвитку. По-друге, це те, що кожному періоду розвитку мислення, співвідноситься певний період розвитку афекту [13].

Але, описані вченим ідеї, не отримали визнання на сучасному етапі розвитку психології. Це підтверджено іншими дослідженнями, які стверджують, що недоліком психічного розвитку дитини, у справжній час, є саме розрив між процесами розумового розвитку та емоційного [7; 8].

І. Андрєєва, розглядає емоційний інтелект, як сукупність ментальних здібностей», та доводить, що рівень розвитку емоційного інтелекту, невід'ємно пов'язаний з індивідуальними проявами самоактуалізації в юнацькому віці. Також, вона вказує на такий факт: внутрішньо-особистий EQ, сприяє виявленню істинних емоцій та позитивному відношенню до своєї особистості, ці навички індивіда дають йому можливість встановити хороші та міцні взаємовідносини з іншими людьми [2, с. 31].

За результатом одного із дослідження, вчена виявила, що рівень емоційного інтелекту у дитини, відповідає антологічній якості його матері, але з батьківськими характеристиками ця закономірність не

спостерігається. Тому цей факт дає нам можливість сумніватися у «генетичній» теорії, і надавати перевагу «виховній», адже як відомо, гени успадковуються дитиною від батьків рівномірно [3].

Вітчизняні психологи, так як і зарубіжні намагалися вивчати емоційний інтелект, у зв'язку із можливостями його впливу на якості лідера. Саме такий науковець як О. Білокінь, вказує на цей взаємозв'язок. Лідери, у яких простежувався високий EQ, здатні не лише налагодити дружні та альтруїстичні стосунки в колективі, а й мотивувати колег на вирішення нових задач, поставлених організацією [5, с. 46].

Але, існують і люди, які погано володіють своїм емоційним інтелектом. Вони є алекситиміками Вперше, таке поняття, ввів доктор Пітер Сіфнеос, психіатр Гарвардського університету. Науковець зазначає, що у алекситиміків виникають відчуття, що вони інші, неземні істоти, які походять із цілком іншого світу, але тепер живуть у суспільстві, де панують почуття. Алекситиміки, дуже рідко плачуть, але якщо і почнуть, то їм дуже важко зупинитися, та і питання чому вони це роблять, може завести їх у глухий кут. Незважаючи на це, ми, не можемо сказати, що алекситимія, це поняття, яке характеризує відсутність емоцій. Насправді, такі люди просто не можуть пояснити свої почуття, і через це, у них виникають складнощі у повсякденному житті. Їм важче встановити взаємозв'язок із іншими, побудувати стосунки, чи кар'єру, адже емоційний інтелект, як ми уже зазначили вище, напряму пов'язаний із лідерськими якостями особистості [8].

Отже, усе життя супроводжується емоціями, тому вони є невід'ємним компонентом існування особистості. Як показують дослідження, між розумовим коефіцієнтом і успіхом, немає нічого спільного. І досі між вченими тривають різні суперечки щодо людського EQ, його вимірів та проявів. Питання емоційного інтелекту стає все більш популярним у сучасному, науковому світі. Таким чином проблема дослідження EQ залишається відкритою, та недостатньо дослідженою експериментально і теоретично, незважаючи на те, що має практичну значущість, тому його подальше дослідження є майбутньою перспективою для науковців.

Вважаємо, що прийнятною є концепція щодо об'єднання розуму і почуттів особистості. Емоційний інтелект, при цьому, є такою здатністю, яку можна розвивати протягом життя, це дозволить людям не лише добре розумітись у своїх емоційних станах, але й почуттях

інших, а також легше встановлювати міжособистісні зв'язки, та взаємодіяти у соціумі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Eysenck H. J. A model for intelligence. N.Y., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 1982. 2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации. Москва, 2009. С. 31-39. 3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с. 4. Бенькевич Г. А. Витоки емоцій (екскурс в античність): соціокомунікаційний аспект. Теорія та історія журналістики. 2018. № 13. С. 4-9. 5. Белоконь А. В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. Москва, 2009. 352 с. 6. Голдберг К. Чому Гамлет не міг любити: Психоданаліз. Інтелект. Київ, 1999. 434 с. 7. Гуулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва, 2005. 302 с. 8. Гуулман Д. Емоційний інтелект: Харків: Віват, 2020. 512 с. 9. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических изменений. Москва, 2000. 10. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36 с. 11. Майер Дж., Ді Паоло М., Саловей П. Сприйняття афективного змісту в неоднозначних візуальних стимулах. Житомир, 1990. 404 с. 12. Тхостов А. Ш., Колымба И. Феноменология эмоциональных явлений. Москва, 1999. С. 3-14. 13. Холмогорова А. Б. Роль идей Л. С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждения перспектив. Москва, 2015. Т. 11. № 3. С. 25-43.

І. О. Крачковська,

магістрантка

Науковий керівник: С. І. Тафінцева,

кандидат педагогічних наук

(м. Хмельницький)

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК СКЛАДОВА ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ

Гендерні відносини пронизують усі сфери людської життєдіяльності, виступаючи одночасно метою, регулятором, засобом, каталізатором і результатом активності чоловіків і жінок. Гендерна проблематика фундаментальна для наук про суспільство і відноситься до тих «вічних» тем, які супроводжували усі періоди становлення

наукового знання і залишаються актуальними в умовах сучасності. Трансформації, що відбуваються в системі гендерного суспільного устрою протягом двох останніх століть і мають стабільну динаміку, дослідники називають «тихою революцією у світовому масштабі». Закономірне ускладнення механізмів міжстатевих взаємодій, регулятивів рольової поведінки вступає в протиріччя зі сформованою соціокультурною системою цінностей, які не встигають адаптуватися до стрімких змін.

Виникає необхідність у переосмисленні традиційного змісту гендерної культури особистості і суспільства, пошуку актуальних змістоутворюючих її компонентів. Варто відзначити імпліцитний стан самого поняття «гендерна культура». Як суспільний феномен гендерна культура мала місце з часів зародження цивілізації, оскільки представляла собою культурну репрезентацію мужності і жіночності у порівнянні з тим, що дано природою. Але як наукова категорія вона не має чіткого визначення і використовується, як правило, для опису найбільш загальних характеристик гендерного суспільного устрою – гендерних стереотипів.

Характерно, що у наукових дослідженнях, де заявлений гендерний аспект, автори виходять з позиції біологічного детермінізму, багато положень якого були спростовані результатами емпіричних досліджень, і будуються на основі гендерних стереотипів. У повсякденному житті люди постійно зустрічаються з різними типами стереотипів. Це відбувається, коли за певним шаблоном якостей дається узагальнююча характеристика людині або групі. Так проявляється стереотипне сприйняття тієї чи іншої національності. Наприклад, стереотип – про спокій, повільність і незворушність естонців, про експресивність італійців, про гарячий темперамент кавказців тощо. Такі судження називаються етнічним стереотипом. Аналогічним чином формуються расовий стереотип, стереотипи по відношенню до груп людей, що мають загальний соціальний статус або які належать до однієї вікової категорії. З стереотипів суспільного сприйняття: вищий соціальний статус більш розвинений і розумний, ніж нижче; військові – грубуваті і прямолінійні; лікарі цинічні, старше покоління – консерватори, а юнаки – максималісти.

Таким же чином соціумом формуються та нав'язуються стереотипні схеми сприйняття чоловіків і жінок. Вони відображають судження про те, які якості і властивості притаманні представникам різних статей і які існують між ними. Будь-яка людина щодня

стикається з такими типовими шаблонами. Отже, ми підійшли до означення поняття гендерного стереотипу.

На думку М.Ткалич гендерні стереотипи – це зумовлені культурою спрошені, стійкі, емоційно забарвлені образи поведінки, риси характеру чоловіків та жінок [11, с. 179]. О.Семиколенова означає гендерні стереотипи як стійкі для даного суспільства в конкретний історичний період уявлення про відмінність між чоловіком та жінкою, про їх місце і роль у родині та суспільстві [8, с. 30].

Гендерні стереотипи – це стійкі сценарії сприйняття людей, установок їх дій, поведінкових аспектів, створені на основі певного соціо-культурного пласту правил і норм життєдіяльності щодо того чи іншого представників статі [1].

Гендерні стереотипи – це, по суті, соціальні норми. У всіх нас є уявлення про те, що чоловікам і жінкам притаманні певні набори конкретних якостей і моделей поведінки, яких переважна більшість людей дотримується цієї точки зору. Іншими словами, завдяки гендерним стереотипам відбувається становлення гендерної ідентичності. З'являючись у результаті процесу взаємодії свого «Я» з іншими, гендерна ідентичність проявляється як суб'єктивний досвід психологічної інтеріоризації чоловічих або жіночих рис [9].

Як зазначають дослідники, існує значна узгодженість гендерних стереотипів у багатьох культурах. Образи чоловіків сприймають як агресивні, автократичні, зухвалі, домінуючі, винахідливі, сильні, незалежні, грубі, розумні; образи жінок – як емоційні, мрійливі, чутливі, покірні і забобонні [3].

Таким чином, гендерні стереотипи формують світогляд індивіда, наповнюють оновленим змістом його цінності та формують соціально прийнятні образи жіночності та мужності.

Як і багато інших соціальних норм, стереотипи про чоловіків і жінок індивід набуває в процесі дорослішання. Дослідники виділяють різні джерела таких ідей – це і батьки, інші значущі для дитини дорослі (на зразок учителів і наставників в спортивних командах). Гендерні стереотипи транслуються в книжках, в мультфільмах, в медіа, вони весь час присутні в інформаційному полі, всередині якого зростає дитина. Поступово вона їх інтеріоризує, тобто привласнює, і починає орієнтуватися в навколишньому світі за допомогою цих установок.

Вітчизняні психологи [4; 5; 11], які спеціалізуються у гендерній проблематиці, при трактуванні поняття «гендерний стереотип» акцентують увагу на уявленнях про типові моделі поведінки, властивості і риси характеру, які в суспільній свідомості відповідають образу чоловіка і жінки.

Аналіз та узагальнення наукових напрацювань за темою дослідження [1; 11] резюмувати, що гендерні стереотипи:

- мають на увазі характеристики і якості для стандартного опису чоловічого / жіночого;
- містять нормативи сценаріїв поведінки, програми-зразки, які за традиціями приписуються або чоловічій, або жіночій статі;
- відображають узагальнені судження, думки, уявлення соціуму про відмінності між чоловіками і жінками;
- існують в залежності від контексту культури і того соціального середовища, в якому функціонують та застосовуються.

На думку Є. Ільїна гендерні стереотипи стосуються тієї ролі, яку суспільство нав'язує індивідам жіночої та чоловічої статі у різних сферах життєдіяльності. Це, перш за все, стереотипи, що стосуються розподілу сімейних ролей: для жінки більш значущою є роль домогосподарки, матері. Приватне життя для неї важливіше, ніж професійна або політична кар'єра. Чоловікам приписується матеріальне забезпечення родини, але при цьому для них важливим є включеність у суспільне життя, професійна успішність [6, с. 77].

Друга група стереотипів стосується професійної сфери: жінкам приписується виконавська та обслуговуюча діяльність (освіта, охорона здоров'я, торгівля, соціально-побутова сфера), для чоловіків більше підходить інструментальна сфера діяльності, техніки, творча та керівна робота, а також важка фізична робота [6, с. 78]. І нарешті, третя група стереотипів, що стосуються політичної діяльності: більшість людей вважають, що політика – не жіноча справа [6, с. 78].

В. Большакова пропонує класифікувати поширені гендерні стереотипи за такими критеріями [2]:

І група – стереотипи, що стосуються зовнішнього прояву мужності і жіночності:

1) стереотип кольорової гами (блакитний, синій як бажані кольори для хлопця/чоловіка; рожевий, червоний – для дівчинки/жінки);

2) стереотип про одяг (жінка повинна залишатися жіночною у будь-якому одязі);

3) стереотип про увагу до свого зовнішнього вигляду (жінка повинна ретельніше стежити за зовнішнім виглядом, особливо з віком);

II група – стереотипи про особистісні якості характеру, що визначають поведінку чоловіків і жінок.

1) стереотип «чоловіком/жінкою не стають, а народжуються» стосується уявлень про чоловічі і жіночі якості характеру;

2) стереотип чоловічої та жіночої поведінки у спілкуванні («серйозна чоловіча розмова», «жіночі побрехеньки»);

3) стереотип про міжособистісне спілкуванні (дівчата більше спілкуються з дівчатами, а юнаки з юнаками) і про можливість дружби між чоловіками і жінками (справжня чоловіча дружба, іронічне «жіноча дружба»);

III група – стереотипи про роль і поділ праці в сім'ї:

1) стереотип «чоловік – голова сім'ї»;

2) стереотип про наявність дітей в сім'ї (діти – запорука щасливого шлюбу);

3) стереотип про розподіл обов'язків в побутовій сфері і сім'ї;

IV група – стереотипи про професійні ролі:

1) стереотип про суму заробітку чоловіка та жінки (чоловік має забезпечувати родину, жінці має вистачати її заробітку на хобі та забаганки);

2) стереотип про чоловічі і жіночі професії (він – поліцейський, політик, керівник, економіст, вона – вихователька, прибиральниця, секретарка, касирка тощо);

3) стереотип про жіночу кар'єру (не має сім'ї, дітей, то реалізується в професії);

V група – стереотипи про ставлення до здорового способу життя та краси:

1) стереотип про ідеал фігури: дівчата = «90-60-90», юнаки = атлетична будова;

2) стереотип про ставлення до здорового способу життя (жінки займаються організацією правильного харчування, збалансованості смаків, дієтами);

3) стереотип про види спорту для чоловіків і жінок (тяжка атлетика, бокс, боротьба без правил татуюються для жінок, для чоловіків менш привабливими є художня гімнастика, бальні танці тощо);

4) стереотип про те, що природна краса краще «штучної».

Окремої уваги у науковій літературі заслуговує класифікація показників гендерних стереотипів А. Самохвалової, яка базується на комунікативних характеристиках [10].

Таблиця 1

Гендерні стереотипи стосовно жінок та чоловіків за комунікативними характеристиками

Комунікативні характеристики	Жінки	Чоловіки
Провідні тенденції у спілкуванні	Висока потреба у спілкуванні, у доброзичливих стосунках; властива турбота про інших, поступливість, емоційна чутливість, хороша інтуїція, довірливість, нерішучість; впливає на співрозмовника за допомогою вмовлянь, навіювань.	Схильність до лідерства, змагання та маніпуляції у спілкуванні; проявляє цілеспрямованість, відкритість, енергійність та методичність, важко визнає помилки та рефлексує власні комунікативні дії.
Спрямованість комунікації	Спрямованість на створення гармонійних стосунків з оточуючими, підтримка психологічної близькості та рівноваги у спілкуванні.	Спрямованість на досягнення успіху у комунікаціях, на задоволення власних потреб та ігнорування потреб партнера.
Вербальні засоби спілкування	Мовлення емоційне, непослідовне, розслаблююче, оціночне, більш повільне та тихе. Буває занадто балакуча.	Мовлення логічне, ясне, орієнтоване на зміст проблеми, владне, емоційне, швидке, чітке та голосне.
Невербальні засоби спілкування	Характерні розслаблена поза, плавні рухи, дзеркальна поведінка, мінімальна соціальна дистанція, доброзичлива посмішка.	Домінують впевнені рухи, широкі виразні жести, ненапружена поза, непроникний вираз обличчя, стиснуті губи, проникливий погляд, владне рукоутискання.
Індивідуально-типологічні особливості особистості	Холодність до оточуючих, байдужість, надмірна суворість в оцінці людей, конкретність мислення,	Відкритість, доброзичливість, емоційність, де зорганізованість мислення,

	низька толерантність, дратівливість, незалежність, самовпевненість, авторитарність, емоційна стриманість, точність, ділова спрямованість, практичність, активність у соціальних контактах, реалістичність суджень, черствість по відношенню до оточуючих, егоцентризм, прямолінійність, високий самоконтроль.	підвладність емоціям, поступливість, обережність, гнучкі установки по відношенню до соціальних норм, сором'язливість, м'якість, прагнення до підпорядкування, підозрілість, орієнтація на свій внутрішній світ, наївність, вразливість, низький самоконтроль.
Самооцінка особистості	Невпевнена у собі, нерішуча, усвідомлення нестабільності положення у соціумі.	Висока самооцінка, тенденція до самоствердження, високий рівень домагань на визнання.
Особливості планування ділових комунікацій	Усі комунікативні дії обдумуються та плануються; характерна раціональність, продуманість у прийнятті рішення з опорою на суттєві положення та значущу інформацію.	У плануванні комунікації враховується думка оточуючих про себе, характерна орієнтація на демонстративність, підкреслення своєї статті, тенденція до самоприкрашання та самовиправдання; поверховість суджень, легковажність у висновках, імпульсивність у прийнятті рішень.

Найбільш поширеними функціями гендерних стереотипів є захист, регулювання, диференціація, ретрансляція:

а) регулювання. Функція відмінностей, яка розводить нормативи поведінки для представників різних статей. Це стосується майже всіх фактів повсякденності, наприклад, дотримання правил дорожнього руху. Жінки по-різному поведуться у разі явного порушення (проводився експеримент, при якому відстежувалися реакції людей різної статі при переході дороги на червоне світло).

Частота порушень у жінок, які перебувають у створених умовах на самоті, була нижче, ніж у жінок, які переходять слідом за іншим порушником. Дисциплінованість представниць жіночої статі пояснюється конформною слухняною поведінкою і готовністю добровільно слідувати загальноприйнятим нормам. І в той же час, конформізм жінок пояснює повторення порушення слідом за іншими (вони проявляються в ситуації впливу, тиску групи, відходу від запропонованих правил). В даному прикладі гендерного стереотипу жіночий конформізм та дисциплінованість виконує регуляторну функцію поведінки[7].

б) диференціація. Функція не є власне гендерною, диференціююча функція є загальною для всього комплексу стереотипів. Вона служить для розподілу окремих індивідів в соціальних зв'язках на основі усереднених загальних ознак. У нашому випадку – це розподіл людей на дві глобальні групи чоловіків і жінок. При цьому загальні ознаки стирають приватні відмінності між конкретними особистостями, відмінні ознаки між групами максимізуються. Наприклад, градація груп чоловіків і жінок часто ґрунтується на різниці в соціальному статусі: у чоловіків статус високий, у жінок – низький. Високий статус чоловіка – синонім ділової успішності, компетентності. Низький статус для жіночої групи наділений такими якостями як доброта, гуманність, розуміння. Деякі психологи інтерпретують типово приписувані жінкам позитивні здатності до співпереживання, емоційної підтримки, поступливості, теплому відношенню у якості компенсаторного елемента за неможливість досягнення чоловічого – силової якості статусності [7].

Функція диференціації породжує протиставлення рис, що приписуються жінкам і чоловікам (слабкість/сила, поступливість/напористість, м'якість/агресивність тощо). Диференціація в звичайних контактах в соціумі може не проявлятися яскраво. Але у фольклорних елементах культури (наприклад, в анекдотах, афористичних висловлюваннях про відмінності між чоловіками і жінками) різні категорії виглядають досить яскраво, часом гротескно, а тому дуже наочно [7].

в) ретрансляція. Цю функцію здійснюють традиційні інститути, відповідальні за соціалізацію. Агенти, що включають групи в культуру даного соціуму (сім'я, заклади освіти, колективи однолітків, твори мистецтва, література і ЗМІ), беруть участь одночасно у формуванні, трансляванні, закріпленні гендерних стереотипів. Це

виражається в наборі очікувань з боку суспільства до представника певної статі. Очікування соціуму мають приписи, і з їх допомогою здійснюється моделювання соціальної статі і ролі індивіда [7].

г) *захист (або виправдання)*. Найбільш консервативна функція, яка виправдовує існуючу в суспільстві дискримінацію за статевою ознакою. Як приклад можна привести чинники нерівності жінок і чоловіків у сім'ї та професійній сфері. Сприймати жінку як «призначену» для виконання домашньої роботи, в силу її біологічної схильності, досить зручно в суспільстві, в якому домінує чоловіча стать. Дослідники пояснюють, що захисні функції гендерних стереотипів виступають як спосіб усунення небажаної конкуренції і перешкоди на шляху Відсилання до «природних властивостей» допомагає виправдати явні і приховані форми домашнього насильства, а також подвійну мораль по відношенню до різних статей[7].

Таким чином, гендерні стереотипи, виконуються одночасно всі вищезазначені функції, знаходять важливе значення при формуванні, «конструюванні» статево-рольової поведінки людини у соціальних групах та визначають зміст гендерної культури. Стереотипи, впливаючи на оцінку особистості з боку соціуму та самооцінку, багато в чому залежать від прагнення індивіда виправдати очікування суспільства, які орієнтовані на гендерні схемами й гендерну культуру та кліше-сценаріїв поведінки. Тобто, чим більше представлено стереотипів у життєдіяльності особистості, тим нижче рівень її гендерної культури, і навпаки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрусик О., Марущенко О. Гендерні стереотипи «зараз» - реальні трагедії «потім»: прогулянкові спостереження. *Я гендер. Активізм*. 2018. № 2 (45). С. 25-27.
2. Большакова В. В. Классификация гендерных стереотипов и профессиональный выбор молодежи. *Клуб и Мы*. 2015. URL: <https://psy.su/club/forum/post/16968>.
3. Введение в гендерные исследования. Ч. I :учебн. Пособие/под ред. И. А. Жеребкиной. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 708 с.
4. Гендерний педагогічний альманах / за ред. О. Марущенко, О. Андрусик, Т. Дрожжиної. Харків: Планета-Принт, 2017. 68 с.
5. Говорун Т., Кікінежді О. Гендерна «матриця» української педагогічної думки. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2017. №5. С. 8-16.
6. Ильин Е. П. Пол и гендер. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 688 с.
7. Клецина И. С. Гендерная психология: практикум. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 496 с.
8. Ми різні – ми рівні. Основи культури гендерної рівності: навч. посіб. / за ред. О. Семиколенової. Київ: К.І.С., 2007. 176 с.
9. Рождественская Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 69-77.
10. Самохвалова А. Г. Гендерные различия делового общения.

Вестник Костромского государственного университета им. Н. Некрасова. Гендерная психология. 2006. № 1. С. 109-112. 11. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2016. 248 с.

Т. В. Лєнь,
кандидат філософських наук
А. В. Безкровна,
здобувачка вищої освіти
(м. Херсон)

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ: ВІДКРИТТЯ “Я”

Вимоги сьогодення ставлять молодь у вкрай невизначену ситуацію з баченням майбутньої професії, сфери зайнятості взагалі.

Часто, обираючи навчальний заклад, молодь спирається на поради старшого покоління. Але, пошук свого місця в житті у сучасної молоді займає набагато більше часу, ніж колись у їх батьків.

Аналізуючи підходи до самовизначення у професійній сфері хочемо зробити акцент на дослідженні професійної орієнтації К. Платонова, як системи психолого-педагогічних, методичних і державних заходів [9,с.81]. За О. Петровським, професійна орієнтація є комплексом психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді відповідно до бажань, схильностей та сформованих здібностей із врахуванням потреби в спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому [6]. В. Аванесов, В. Григор'єв, М. Захаров, В. Кожокар, А. Сазонов, В. Симоненко вважали, що профорієнтація – це орієнтація на певні професії; надання допомоги молодим людям у виборі професії; система заходів, які допомагають людині, що вступає в життя, обґрунтовано вибрати професію, або система виховної роботи з метою розвитку професійної спрямованості, допомога учням у професійному визначенні; це цілеспрямована діяльність по підготовці молоді до обґрунтованого вибору професії відповідно до особистих схильностей, інтересів, здатностей та водночас – до суспільних потреб у кадрах різних професій і різного рівня кваліфікації [5].

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури, присвяченої проблемам самовизначення молоді, дає змогу зробити висновок про те, що поняття

“самовизначення” багато авторів пов’язують із процесами “пошуку себе”, “відкриття Я”, “усвідомлення Я” тощо.

Найбільш наближено до нашого розуміння процесу самовизначення у професійній сфері ми знайшли у дослідників цієї проблеми (Р. Бернс, І. Бех, М. Гінзбург, Е. Діксон, І. Кон, П. Шавир та ін.).

Саме формування образу “Я” (або “Я-концепції”) є психологічною основою для подальших процесів самовизначення [6; 7; 9; 11].

Мета даної статті – проаналізувати складові “відкриття Я”, “усвідомлення Я” у контексті сучасного підходу до професійного самовизначення особистості.

Отже, одним із найважливіших кроків у житті людини є вибір професії. Від того, яким буде вибір залежить, як складеться подальше життя та як в ньому буде особистість себе почувати, – така традиційна думка нашого суспільства.

Для прийняття правильного рішення при виборі професії необхідно враховувати ряд факторів – власні побажання, психологічні особливості та можливості й потреби ринку праці.

Розглянемо докладніше кожен з компонентів необхідних для самовизначення у майбутній професії.

Отже, особистість – дуже складне ціле, але в ній умовно можна виділити три основні блоки. Це спрямованість особистості (система її ставлення до навколишнього світу – мотиви, потреби, почуття, інтереси); можливості особистості (здібності); психологічні особливості поведінки особистості (темперамент, характер) [11].

Спрямованість особистості – поняття, що позначає сукупність домінуючих у людини мотивів і потреб, які визначають головну лінію її поведінки, діяльності і спілкування з людьми. Спрямованість має свою структуру, до якої входять усвідомлені та малоусвідомлені мотиви. За домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основних види спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість). Крім того, мову про неї можна вести залежно від змісту і сфери її виявлення: трудова, суспільно-політична, пізнавальна, культурна та ін. У даному разі розглядаються види соціальної активності, можливість конкуренції та суперництво яких в різних сферах суспільної діяльності людини і визначається її орієнтованістю і спрямованістю. В іншому значенні

слід розрізняти позитивну та негативну спрямованість активності всередині одного і того ж виду її виявлення [1].

Форми прояву спрямованості: потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали, переконання, світогляд.

Під інтересами розуміють стійке вибіркове емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих об'єктів. Інтереси виникають на ґрунті потреб, але не зводяться до них. Потреба виражає необхідність, а інтерес завжди пов'язаний з особистою зацікавленістю об'єктом, із прагненням більше його пізнати, оволодіти ним. Інтерес може виявлятися в симпатії та прихильності до людини, у захопленні певною діяльністю і т.п. [8].

Переконання – система мотивів особистості, що спонукають її діяти відповідно до власних поглядів і принципів. Підґрунтя переконань становлять знання, які для людини є істинними, незаперечними, в яких вона не має сумніву. Особливість переконань полягає в тому, що в них знання постають в єдності з почуттями, захоплюючи всю особистість [8].

Ідеал – образ реальної людини або створеного особистістю взірця, яким вона керується в житті протягом певного часу і який визначає програму її самовдосконалення на майбутнє. Ідеали людей формуються під впливом суспільних умов життя, у процесі навчання та виховання [8].

Під установкою розуміють – неусвідомлюваний особистістю стан готовності до діяльності, за допомогою якої людина може задовольнити ту чи іншу потребу. Установка може виявлятися у стандартизованих судженнях, некритично засвоєних людиною під час спілкування з іншими людьми, в упередженості, виокремленні того, що має для неї важливе життєве значення. Особистість може бачити в об'єктах те, що вона хоче бачити, а не те, що є насправді. Є негативні та позитивні установки. Особливою формою установки є внутрішньо групова навіюваність як неусвідомлена думка групи [8].

До другого аспекту формули вибору професії ми можемо говорити про характер особистості

Важливе місце при виборі професії займає характер, - сукупність стійких рис особистості, що визначають ставлення людини до інших, до роботи, яку вона виконує. Характер виявляється в діяльності, тобто в особистостях діяльності, якими людина переважно займається, та спілкуванні – манері поведінки, способах реагування на дії і вчинки людей.

Знаючи характер людини, можна передбачити як вона буде поводитися за тих чи інших обставин.

Найважливішими моментами в характеру є ставлення до природи, культури, суспільства, своєї справи, іншої людини та до самої себе. В характері людини закладена програма типової поведінки у типових обставинах. Тим часом характер – прижиттєве надбання особистості, її внутрішній портрет, в якому відбивається суть особистості.

Серед основних рис особистості, що складають характер, виділяють:

- Властивості особистості, які визначають вчинки людини у виборі мети діяльності (наприклад, раціональність).
- Риси, відносяться до дій, спрямованих на досягнення цілей (наприклад, наполегливість, цілеспрямованість тощо).

Інструментальні риси, безпосередньо пов'язані з темпераментом (стриманість – імпульсивність, спокійність – тривожність тощо) [2].

Структура рис характеру виявляється в тому як людина ставиться:

- до інших людей, демонструючи уважливість, принциповість, прихильність, комунікативність, миролюбність, лагідність, альтруїзм, дбайливість, тактовність, коректність або протилежні риси;
 - до справ, виявляючи сумлінність, допитливість, ініціативність, рішучість, ретельність, точність, серйозність, ентузіазм, зацікавленість або протилежні риси;
 - до речей, демонструючи при цьому бережливість, економність, акуратність, почуття смаку або протилежні риси;
- до себе, виявляючи розумний егоїзм, впевненість у собі, нормальне самолюбство, почуття власної гідності чи протилежні риси [2].

Деякі риси характеру можуть бути розвинуті надміру, і це призводить до формування так званих акцентуйованих рис характеру. Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми характеру як результат підсилення його окремих рис. Акцентуації характеру можуть спричинювати неадекватні дії, вчинки людей.

Виділяють такі основні типи акцентуації характеру:

- інтровертний тип, якому властиві замкненість, утруднення в спілкуванні та налагодженні контактів з оточуючими;

- екстравертний тип, якому притаманні жага спілкування та діяльності, балакучість, поверховість;
- некерований тип – імпульсивний, конфліктний, категоричний, підозрілий;
- неврастенічна акцентуація – з домінуванням хворобливого самопочуття, подразливості, підвищеної втомлюваності;
- сенситивний тип – з надмірною чутливістю, лякливістю, сором'язливістю, вразливістю;

демонстративний тип, якому властиві егоцентризм, потреба в постійній увазі до себе, співчутті [1].

Характер формується з перших днів життя людини до останніх його днів. У перші роки життя провідним фактором розвитку характеру стає наслідування дорослим; у молодшому віці поряд із наслідуванням на перше місце виступає виховання. А починаючи з підліткового віку важливу роль у формуванні характеру відіграє самовиховання. Характер може свідомо, цілеспрямовано вдосконалюватися самою людиною завдяки зміні соціальної поведінки, спільної діяльності, спілкування з іншими людьми. Треба знати, що характер можна змінювати протягом усього життя людини [10].

Усвідомлення людиною світу не зводиться до відображення лише зовнішніх об'єктів. Фокус свідомості може бути спрямований й на самого суб'єкта, на його власну діяльність, його внутрішній світ. Таке усвідомлення людиною самої себе отримало в психології статус особливого феномена – самосвідомості.

Самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – уявлення, а потім у поняття свого власного “Я” як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів [11].

На відміну від свідомості самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість є знанням про іншого, то самосвідомість – знання людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона виступає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання [10].

Самосвідомість пов'язана зі здатністю до рефлексії, до погляду на себе немовби “збоку”. Як об'єкт самопізнання особистість – це людина, якою вона відчуває, спостерігає, почуває себе, якою вона відома собі і якою вона сприймається, мислиться, з її точки зору, іншими. Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи та інших людей. Вона стає наявною не тільки для інших, а й для себе.

Самосвідомість має свою власну структуру. З одного боку, в ній можна виділити систему психологічних процесів, що пов'язані з самопізнанням, переживанням власного ставлення до себе й регулюванням власної поведінки. З іншого боку, можна говорити про систему відносно стійких утворень особистості, що виникають як продукти цих процесів. Так, через самопізнання людина приходить до певного знання про саму себе. Ці знання входять у зміст самосвідомості як її серцевина. Спочатку вони виступають у вигляді окремих ситуативних, нерідко випадкових образів себе, які виникають у конкретних умовах спілкування та діяльності. Далі ці образи інтегруються у більш або менш цілісне й адекватне поняття про власне “Я” [9].

Самопізнання, як і будь-яка інша форма пізнання, не приводить до кінцевого, абсолютно завершеного знання. Відносність знань про себе зумовлена постійними змінами у часі реальних умов життєдіяльності й самої людини. Часто простежується розбіжність між реальними змінами людини й тим, що відображено нею в образі самої себе, коли нове у психічному розвитку ще стало змістом її знання. Недостатньо ясно усвідомлюючи те нове в собі, що з'явилося, людина немовби із запізненням його “відкриває” і до того часу користується старими знаннями про себе, старими оцінками, хоча вони насправді вже не відповідають змісту нового психологічного утворення й об'єктивному його прояву.

Самопізнання завжди пристрасне. Відбиваючи реальне буття особистості, воно робить це не дзеркально. Це ще одна причина того, чому уявлення людини про саму себе не завжди адекватне. Саме тому, необхідно звертатися за порадами до людей, які адекватно можуть оцінити, виявити особливості особистості.

Проаналізувавши важливі складові самовизначення особистості у контексті професійного, враховуючи суб'єктивні та об'єктивні умови здобуття обраних професійних орієнтацій, маємо зазначити, що в сучасному світі спостерігається швидка зміна

тенденцій у професійній діяльності, змінюється економічна становище, відбувається трудова міграція, але в цій невизначеній економічній ситуації особистість має віднайти себе.

Через саморозвиток, отримання навичок, вмінь та знань, адже дуже складно визначитись з тим, що потрібно буде завтра. Людина не може знати та вміти все, але вона може знати свої сильні сторони та вдосконалювати їх. Сучасні життєві реалії засвідчують, що перша професія, - не остання. І все ж таки добре, якщо людина після кількох років пошуку віднаходить себе у професійній сфері. Але часто трапляється, що пошук так і не завершився.

Чи є це проблемою, чи довічний пошук себе є запорукою розвитку, мобільності особистості, – тема нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2001. № 3. С. 57-62.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. К.:ІЗМН,1998. 204с.
3. Вітковська О. І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вітковська Оксана Ігорівна; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2002. 21 с.
4. Загребнюк Ю. В. Теоретичні підходи до трактування поняття “професійне самовизначення” у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / Ю. В. Загребнюк // Зб. наук. пр. “Психолого-педагогічні проблеми сільської школи”. Педагогічні науки. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 50. С.97-101.
5. Закатнов Д. О. Технологія підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: [монографія] / Д. О. Закатнов. К. : Педагогічна думка, 2012. –160с.
6. Концепція профорієнтації учнівської молоді / [Є. Павлютенков, В. Зінченко, М. Тименко, М. Янцур] // Психолого-педагогічні новини. 1994. № 3. С.5-7.
7. Корсун Г. О. Роль батьків у процесі професійного самовизначення старшокласників в Україні та Німеччині / Г. О. Корсун // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. К., 2013. Вип. 17, кн. 1. С. 353-362.
8. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; сост. Л. А. Карпенко. М. : Издат. полит. литературы, 1985. 430 с.
9. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. 2-е изд. доп. / К. К. Платонов. М.:Медицина,1970. 264 с.
10. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: учеб. Пособие / В. Ф. Сафин. Свердловск : Свердл. пед. ин-т., 1986. 142 с.
11. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика : навч. посіб. / [С. Бекер, Дж. Бьорер та ін. ; упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба]. К. : Центр інновацій та розвитку,2001. 255 с.

12. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А.Шавир. М.,1981. 96 с.

Н. О. Магльована,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ШЛЮБ І СІМ'Я ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Складна соціально-економічна ситуація в країні, різкі зміни, що відбулися в житті мільйонів українців за останні роки, вкрай загострили проблему сімейних взаємин. Життя сучасної української сім'ї протікає не просто у ситуації соціально-економічної нестабільності, але саме у ціннісно-нормативній невизначеності. Престиж сім'ї за останні роки впав нижче за будь-яку допустиму межу. Шлюб перестав бути довічний: розлучення, неповні сім'ї, матері-одиначки із винятків, стали нормою.

Залежність стану суспільства від міцності сім'ї породжує потребу дослідження всіх аспектів формування, розвитку та функціонування цього соціального інституту. Вирішення завдань стабілізації сім'ї передбачає більш глибоке вивчення закономірностей та протиріч її розвитку у відносинах між подружжям, батьками та дітьми, виявлення особливостей успішних, благополучних, щасливих шлюбів. Запити практичного консультування гостро вимагають поглибленого комплексного дослідження особливостей розвитку взаємовідносин молодого подружжя, визначення етапів становлення молодої сім'ї. Виявлення особливостей розвитку подружніх відносин у молодому шлюбі входить до ряду нагальних проблем сучасної психологічної науки та практики [1].

Основною інтегральною характеристикою, що виявляє ставлення подружжя до свого шлюбу, якість подружніх відносин, а тим самим успішність шлюбу, є показник задоволеності шлюбом. Задоволеність шлюбом складається з відносин кожного з подружжя до різних сторін їх взаємодій (господарсько-побутовим, духовним, сексуальним), його задоволеності умовами життя, характером дозвілля, залежить від якості їх спілкування, міжособистісних та емоційних відносин, сімейно-рольової узгодженості, спільності установок та ціннісних орієнтацій [2].

Подружні відносини у процесі їх розвитку, становлення та функціонування в молодому шлюбі зазнають значних змін на психологічному, соціально-психологічному та незначному – на психо-фізіологічному та соціо-культурному рівнях.

Становлення молодого подружжя залежно від шлюбного стажу має певні етапи: адаптацію (до 3 років), трансформацію (4-5 років), стабілізацію (від 6-7 років) подружніх відносин. Активно фаза адаптації проходить у перші три роки спільного життя подружжя, а 4-5 років – це фаза активної трансформації, період крихкості, особливої складності, якісної зміни, переусвідомлення, поглиблення у відносинах подружжя. Саме в цей час кардинально визначається майбутнє шлюбу та подружніх відносин. У разі, якщо шлюб розвивається як благополучний, то надалі відбуваються значні якісні зміни у змісті психологічного, соціально-психологічного та незначні – у змісті соціокультурного рівнів взаємодії подружжя: посилення та покращення емоційних, міжособистісних та рольових відносин, переорієнтування жінок на сімейні цінності, а чоловіків – на соціальну активність, збільшення подібності у сімейних установах та інструментальних цінностях. Часто саме в цей період шлюб може перестати існувати або посилено розвиватися деструктивні відносини. З 6-7 років подружжя, якщо період трансформації пройдено, починається період стабілізації подружніх відносин. Особливо значущим для благополуччя подружніх відносин є етап трансформації, що характеризується інтенсивною розбудовою багатьох аспектів подружньої взаємодії та визначальним подальшу долю молодого шлюбу [3].

Психофізіологічна сумісність та соціокультурна (духовна) спільність подружжя в основному формуються спочатку і є стрижневими та більш стабільними. Благополуччя та неблагополуччя подружжя в основі своєї визначається узгодженістю відносин на цих рівнях. Зміст психологічних та сімейно-рольових відносин піддається великим змінам у процесі розвитку подружніх відносин, вимагає більшого усвідомлення, координування самим подружжям відносин на цих рівнях

Важливою функцією сім'ї є забезпечення психологічного комфорту і емоційна підтримка людьми один одного. Ця точка зору підтверджується емпіричними даними вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, наприклад, переважна більшість самотніх людей у віці від 25 до 50 років, які бажають вступити в шлюб, назвали

позбавлення від самотності в якості основної причини свого прагнення до сімейного життя. В якості другої причини називалося бажання мати і виховувати дітей. Однак репродуктивна функція не є основною. Ці причини вказують, перш за все, на потребу в емоційних контактах, оскільки від дітей чекають, перш за все, не матеріальної підтримки в старості, а емоційного тепла і любові [4].

Взаємини між батьками і дітьми завжди тісно пов'язані з характером взаємин між самими батьками, способом життя сім'ї, здоров'ям, благополуччям, її щастям. Щасливе дитинство можливе тільки в щасливому будинку. Найбільше благополуччя дитини сприяють доброзичлива атмосфера і така система сімейних взаємин, яка дає відчуття захищеності і одночасно стимулює і направляє її розвиток.

Отже, сім'я – це справжня школа людських взаємовідносин, у якій людина росте, розвивається і вдосконалюється.

Список використаних джерел та літератури:

1. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку. К.: ТОВ «Основа-Принт», 2009. 248 с. 2. Ткаченко В. Є. Благополуччя подружніх відносин і його психологічні детермінанти: теоретичний аналіз // *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 113-116. 3. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. / Р. П. Федоренко ; Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 362 с. 4. Психологія сімейних взаємин : навч. посіб. / [М.С. Корольчук, П.П. Криворучко, В.І. Осьодло та ін.] ; за заг. ред. М.С. Корольчука. К. : Ніка-Центр, 2012. 296 с.

Н. М. Малюта,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ РЕКЛАМИ

Глибоко проникнувши в світову культуру, реклама стала її частиною. Усім відомо, що вона допомагає дізнатися про нові товари і послуги, зорієнтуватися в безмежному просторі пропозицій товарів, послуг, певних дій і споживання запропонованого. Вона спонукає нас купувати бажані, а іноді і не бажані продукти та послуги, жертвувати на благодійні цілі, голосувати за політичних кандидатів та змінювати наш спосіб життя, пов'язаний зі здоров'ям. Реклама постійно «супроводжує» людину і незалежно від її бажання впливає на її поведінку, стиль життя, ціннісні поняття [1].

Технологічний прогрес і підвищення попиту та пропозиції на ринку товарів та послуг закономірно породив попит на професіоналів-психологів з боку рекламного бізнесу. Психологи стали виступати в якості дослідників, викладачів, тренерів і консультантів. Ця тенденція руху реклами і психології назустріч один одному стала набувати виразні риси [1].

Особливості людської психології успішно використовуються в рекламі, яка пропонує численні техніки впливу на свідомість потенційних споживачів.

За ефективними рекламними кампаніями стоять практичні психологи. Вони постійно вивчають та удосконалюють так звану психологію реклами, предметом якої є поведінка споживача, тобто всі дії людини, що прямо пов'язані з придбанням та використанням благ та послуг, у тому числі процесів прийняття рішень, які передують їм.

Варто зазначити, що психолог не займається безпосередньо розробкою і створенням рекламної продукції, однак може грати найважливішу роль в оцінці та підвищенні ефективності рекламного впливу [2].

Психолог-консультант на основі знання принципів ефективного впливу аналізує, які недоліки в рекламному роликуні або оголошенні, що послаблює його ефект і що в ньому слід змінити, щоб цей ефект посилити. Це проводиться на основі наукових даних з психології сприйняття, уваги, при врахуванні мотиваційних, емоційних і когнітивних факторів поведінки особистості. Відтак така консультативна діяльність вимагає великих і різнобічних психологічних знань і вміння їх аналітично використовувати в прогнозах. Однак не потрібно відкидати суб'єктивізм, смаки і науковий інтерес конкретного консультанта, і тому краще, коли працює невеликий колектив експертів, які проводять, крім консультацій, також і емпіричні дослідження [3].

Практичні дослідження є важливою сферою діяльності психологів в розвитку реклами. Такі дослідження можуть бути кількісні і якісні. Результатом перших є показники поширення уявлень про рекламований товар або послугу серед населення, а також про ступінь його популярності в порівнянні з товарами фірм-конкурентів. Різниця в цих показниках до і після проведення рекламної кампанії свідчить про досягнення необхідного ефекту. Якісні методи орієнтовані головним чином на з'ясування причин популярності товару [2].

Психолог-рекламіст повинен вирішити три найважливіші завдання: як привернути увагу; викликати інтерес; спонукати до дії. Ці завдання досягаються різними методами та способами: переконування, наслідування, навіювання, зараження, стереотипізація, ідентифікація, НЛП, маніпулювання свідомістю. Наприклад, при методі переконування інформація адресується до розуму людини, до її рефлексивних, критичних здібностей.

Наслідування ж проявляється у відтворенні особистістю рис та зразків поведінки, яку демонструє хтось інший. Цей метод ефективно діє в тому випадку, коли рекламується те, що для людини є престижним, те, що купується, щоб бути схожим на відому, популярну, авторитетну особистість.

Метод «зараження» визначається як несвідома, мимовільна схильність людини до певних психічних станів. Проявляється він через передачу певного емоційного стану. Людина діє не за власним розсудом, а копіює поведінку інших. У практиці рекламного впливу такий механізм особливо дієвий при проведенні заходів, в яких бере участь велика кількість людей [3].

Отже, створюючи рекламу, її творці завжди мали на меті досягнення певних цілей – спонукати споживача «споживати» рекламний продукт. Саме психологічні аспекти процесу сприйняття рекламного звернення пояснюють, як саме інформує і переконує реклама.

Список використаних джерел та літератури:

1. Психологічні аспекти реклами як інструменту міжнародного маркетингу в умовах глобалізації [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://revolution.allbest.ru/marketing/00141232_1.html.
2. Психологічне консультування у сфері реклами. Навчальні матеріали онлайн [Електронний ресурс]. Режим доступу (pidru4niki.website).
3. Практичні напрямки соціально-психологічних робіт в області реклами // *Введення в практичну соціальну психологію* / під ред. Ю. Жукова, Л. Петровської, О. Соловйової. М., 1994. С. 12.

А. Е. Маринюк,
магістрантка
Науковий керівник: О. П. Біницька,
кандидат економічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЩОДО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

Соціально-економічні трансформації, нестабільні глобальні зміни, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства, визначили спрямованість модернізації та реформування системи вищої освіти, визнали в якості пріоритету не лише необхідність оволодіння випускником ЗВО професійними знаннями, вміннями і навичками, а й обов'язковий розвиток таких особистісних якостей студента, як відкритість для постійного розвитку, готовність до перегляду своїх поглядів і знань, здатність до позитивного сприйняття і творчого осмислення власного професійного іміджу як значущого фактору успішності майбутньої діяльності. Сьогодні професійний імідж майбутнього викладача ЗВО як принципово значуща, нова стрижнева характеристика особистості, покликана забезпечити не лише презентацію та ствердження унікальності випускника сучасного закладу, але визначити успішність у працевлаштуванні і професійній діяльності, а також просування до вершин професіоналізму.

Вітчизняна та зарубіжна наукові думки по різному інтерпретують суть та зміст професійного іміджу, відповідно до специфіки, цілей, завдань соціології, психології, культурології, педагогіки. Таким чином, поняття іміджу виступає як міждисциплінарне та використовується у різних сферах наукового знання, у тому числі і в педагогіці вищої школи.

Різні аспекти іміджу, іміджування та професійного іміджу є предметом досліджень у психології, педагогіці, філософії, соціології, культурології та інших науках. Психологічні аспекти формування іміджу зміст професійного іміджу ділової людини представлено у дослідженнях О. Вакуна, С. Синиці, Н. Пруса, Т. Фурси та ін.; особливості професійного іміджу педагога представлено у наукових розвідках А. Бабошко, І. Бушлі, Г. Євтушенко та ін.; специфіку формування професійного іміджу майбутнього педагога розглядають Т. Волосюк, Т. Гребеник, О. Козлова та ін.

Узагальнення зростаючого інтересу до педагогічної іміджології та аналіз практики підготовки майбутнього викладача ЗВО демонструє, що становлення професійного іміджу у закладі вищої освіти у багатьох випадках відбувається стихійно, відсутня єдина цілісна система його формування. Незважаючи на наявність низки публікацій, присвячених дослідженню професійного іміджу педагога, малодослідженим залишається такий аспект даної наукової проблеми як особливості професійного іміджу майбутнього викладача ЗВО під час навчання у магістратурі. Актуальність проблеми у її теоретично-прикладному аспекті та проблеми педагогічної практики мету написання нашої статті – аналіз уявлень слухачів магістратури стосовно сформованості їх професійного іміджу.

Ми з'ясували зміст уявлень слухачів магістратури стосовно формування професійного іміджу майбутнього педагога ЗВО. Висновки ми зробили після проведення анкетування серед здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Проаналізуємо результати анкетування. До анкетування було залучено 24 особи.

На запитання «Як ви розумієте зміст поняття «імідж»? ми отримали наступні відповіді, які згрупували за принципом подібності:

- поєднання якостей професіоналізму і зовнішнього вигляду;
- стиль, авторитет;
- уявлення про людину як представника певної професії;
- штучне створення неперевершеного образу;
- поєднання якостей професіоналізму і зовнішнього вигляду;
- штучна імітація або поєднання зовнішніх форм будь-якого об'єкта;
- мислене уявлення про людину, що складається із зовнішнього образу (одяг, міміка, жести) та внутрішнього (вміння спілкуватися, розуміти людей, справляти враження);
- уявлення про людину як представника певної професії.

Таким чином, результати опитування показали, що слухачі магістратури мають уявлення про сутність та особливості іміджу, проте у більшості відповідей запропоновано означення лише через якусь одну складову іміджу (наприклад, зовнішність, авторитет, образ тощо), що демонструє відсутність цілісності уявлення стосовно досліджуваного поняття.

Аналіз відповідей на друге питання анкети «Як ви розумієте зміст поняття «професійний імідж викладача?»» показав, що слухачі магістратури орієнтуються у змісті запропонованого поняття, проте характеризують однозначним змістом. При поясненні свого розуміння поняття професійного іміджу магістранти зазначали наступне:

- мати професійні сучасні знання (головний орієнтир на практико-орієнтовані знання стосовно ефективних педагогічних технологій, методик, технік та ін. для здійснення успішного та ефективного освітнього процесу в закладі);

- це індивідуальний образ педагога: як носій знань (мудрий, роз'яснюючи, любить свою професію, послідовний), як приваблива особистість (добрий, здоровий, цілеспрямований, оптимістичний та ін.), як партнер для суб'єктів освітнього процесу (розуміючий, справедливий, ввічливий, комунікабельний, впевнений у собі тощо);

- професійні якості (власне професійні вміння, знання т. зв. жорсткі навички, або *hard skills*) та особистісні якості, які сприятимуть успіху на посаді учителя (т. зв. універсальні навички, або *soft skills*);

- це індивідуальний образ професії, який відображає особливості особистості, професійної діяльності і спілкування, поведінки й зовнішнього вигляду педагога;

- це не тільки візуальний образ, але й спосіб мислення, дій, уміння спілкуватися, мистецтво говорити й особливо слухати;

- уміння спілкуватися, мати професійні сучасні знання, бути «на одній хвилі» з суб'єктами освітнього процесу;

- індивідуальний образ педагога (щасливий, вміє бути партнером, працює в команді, критично мислить, гнучкий та адаптивний, вмотивований, відкритий до нового, лідер та експериментатор)

- індивідуальний образ педагога, сформований на основі якостей особистості (комунікабельний, толерантний до невизначеності, мотивований, здатний до самоудосконалення та ін.), фахової компетентності та практики реалізації професійних знань;

- уміння спілкуватися, мати професійні сучасні знання, які відображають тенденції розвитку педагогічної науки у світовому масштабі.

Таким чином, слухачі магістратури виявляють розрізненні уявлення про професійний імідж майбутнього викладача ЗВО, характеризуючи дане поняття та його складові. Значну увагу

приділяють внутрішнім індивідуальним якостям особистості (комунікабельність, відповідальність, активна життєва позиція, позитивне сприйняття, самостійність, адекватна гнучкість, самокритичність тощо), та менше характеризують зовнішні прояви (засвоєння соціальної ролі «магістрант», «професіонал», норм спілкування, професійні уміння, культура професійної діяльності, самоіміджування тощо).

При аналізі відповідей на запитання «Чи вважаєте необхідним формування професійного іміджу майбутнього викладача у освітньому процесі, чому?», ми з'ясували, що 95,84 % опитаних майбутніх викладачів однозначно відповіли «так». Наведено деякі розгорнуті відповіді респондентів: «звичайно, адже викладач – центральна та важлива фігура в освітньому процесі»; «професійний імідж формувати необхідно, оскільки викладач – займає провідне місце в освітньому процесі»; «основа професійного зростання закладена саме в освітньому процесі»; «так, це є важливим для гармонійного розвитку кожного майбутнього спеціаліста. Саме в освітньому процесі мають закріпити поняття «іміджу», «професійного іміджу» тощо. Проте 4,16 % здобувачів вищої освіти не вважають за необхідне приділяти увагу формуванню професійного іміджу майбутнього викладача в освітньому процесі, зазначаючи, що якості професійного іміджу є якостями особистості, які не можливо сформувати. Таким чином, у більшості випадків слухачі магістратури усвідомлюють необхідність формування професійного іміджу через визнання цієї якості як необхідної для майбутньої професійної діяльності.

На питання «Перерахуйте складові професійного іміджу викладача, які, на вашу думку, є першочерговими (не менше п'яти)», ми отримали наступні відповіді від майбутніх педагогів: організаторські здібності, креативність, сучасні знання, наполегливість, енергійність; креативність, цілеспрямованість, любов до дітей, ініціативність, творчість; компетентність, вміння керувати своїми емоціями, відповідний зовнішній вигляд, йти в ногу з часом, синтез усіх необхідних людських якостей; професіоналізм, любов до дітей та того предмету, який викладає, творчість, креативний підхід, справедливність, цілеспрямованість, енергійність, вміння тримати увагу дітей; педагогічна майстерність, професійна підготовка, педагогічна культура, візуальна привабливість, мовлення; об'єктивність, тактовність, усебічний розвиток, принциповість та

вимогливість, почуття національної гідності, організаторські задатки, уміння працювати з дитячим колективом; сучасні знання, розвиненість та обізнаність в інших галузях, вміння бути прикладом, бути доступним для студентів, використання інтерактивних методів; здатність застосовувати інноваційні педагогічні технології, вміти будувати ефективну комунікацію з суб'єктами освітнього процесу, креативність, наполегливість у досягненні мети, навички роботи з комп'ютером; професіоналізм, упевненість у собі, уміння спілкуватися, гнучкість поведінки, конкурентноздатність, цілеспрямованість, рішучість, енергійність, ініціативність; наполегливість у досягненні мети, об'єктивність, адаптивність, стресостійкість тощо.

Усі опитані слухачі магістратури продемонстрували уміння представляти найбільш привабливі індивідуальні, особистісні якості, переваги у освітній та квазіпрофесійній діяльності. Проте, хочемо зазначити, що знову фокус уваги опитаних був спрямований саме на особистісні якості. У окремих відповідях є усвідомлення ерудованості, широти світогляду, цінностей як компонентів професійного іміджу педагога. І взагалі не ведеться мова про зовнішність, стиль поведінки, мову та мовлення, дикцію, міміку тощо.

На питання «Що повинно міститися у змісті освітньої роботи ЗВО з формування професійного іміджу майбутнього викладача?» слухачі магістратури зазначили наступне:

- впровадження технології іміджування;
- поширення мистецтва створення персонального іміджу педагога;
- розробленні імідж і кодекс зовнішнього вигляду педагога закладу вищої освіти;
- розробка та введення спеціальних курсів, які сприятимуть формуванню професійного іміджу;
- відпрацювання майстерності педагогічного спілкування;
- освітній компонент для слухачів магістратури «Імідж і етикет сучасного педагога»;
- організація та проведення майстер-класів із побудови іміджу (персонального та професійного).

Таким чином, ми з'ясували, що майбутні педагоги не відкидають можливість покращити свій професійний статус за рахунок розроблення власного іміджу.

Аналіз відповідей на питання «Назвіть засоби/методи/форми формування професійного іміджу, які використовуються у освітньому процесі вашого закладу» демонструє, що здобувачі вищої освіти можуть виділи практичні моменти професійної підготовки, які сприяють формуванню їх іміджу як педагога-викладача, а саме:

а) майстер-класи (зустрічі із викладачами інших ЗВО, відвідування онлайн-зустріч обміном досвіду);

б) тренінги («Хто я такий?», «Я – професіонал своєї справи», «Мій стиль – моя перевага» та ін.);

в) семінари («Імідж учителя сучасної школи» на Всеосвіті, «Імідж педагога – умова професійної діяльності» та ін.);

г) вебінари («Брендування класу: як створити привабливий імідж класного колективу для навчання та виховання» Софії Бензи. «Віртуальний імідж педагога: можливості та ризики інтернет-комунікації» Юлії Батури);

д) відкриті заняття проведенні викладачами академії;

ж) лекції, бінарні лекції, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції дискусії, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції

з) інноваційні педагогічні технології, а саме:

- імітаційне навчання;
- проектне навчання;
- проблемне навчання;
- інтерактивне навчання;
- дистанційне навчання;
- технологія ситуаційного моделювання;
- педагогіка співробітництва;
- брейнстормінг;
- укладання портфоліо;
- web-квести;
- онлайн-штурми (у чатах, на форумах, листування у соціальних мережах та месенджерах);

і) консультації (індивідуальна та групові).

На відповідь анкети «Визначить засоби/методи/форми формування професійного іміджу, які, на вашу думку, сприятимуть цьому процесу» магістранти вказують на необхідність збільшення практичної складової у своїй підготовці. Пояснюють це тим, що це сприятиме формуванню їх професійного іміджу через:

- розвиток їх соціальної компетентності;

– перенесення здобутих умінь та навичок (способів пізнання) у позаосвітнє середовище;

– збільшення відсотку усвідомленого засвоєння матеріалу;

– постать викладача, який як особистість й професіонал, організатор, консультант й фасилітатор освітнього процесу (а не просто транслятор теоретичних знань);

– рівноправне партнерство між викладачами та магістрантами, що забезпечується демократичним середовищем;

– забезпечення глибокої внутрішньої мотивації слухачів магістратури до саморозвитку, самонавчання, самоудосконалення.

При оцінюванні стану впливу інших суб'єктів освітнього процесу, які сприяють формуванню професійного іміджу, опитані здобувачі вищої освіти однозначно стверджують, що повинна бути співпраця між усіма учасниками на постійній основі. Адже саме завдяки співпраці можна досягнути поставленої мети із формування професійного іміджу майбутнього викладача закладу вищої освіти.

При обґрунтуванні відповіді на питання «Чи хотіли б Ви вивчати освітній компонент «Професійний імідж викладача ЗВО»?» більша кількість опитаних вказала, що бажають вивчати такий освітній компонент (95,84 %). В обґрунтуванні вказували, що це «цікаво», «це систематизує мої знання», «так, адже це підвищить у майбутньому мій імідж як викладача», «так, щоб отримати та удосконалювати подальший розвиток», «сучасний світ вимагає цього», «сприятиме в самопізнанні, вдосконаленні, професійному зростанні», «підкреслення моєї індивідуальності, вирізнення мене з-поміж інших», «позитивний імідж забезпечить впевненість у власних силах та підвищить оптимізм», «це можливість програти та приміряти бажаний професійний імідж», «сприятиме індивідуалізації та інтеріоризації набутого образу відповідно до професії викладача» тощо.

Аналіз відповідей слухачів магістратури на питання «Які додаткові ресурси допомагають Вам у формуванні професійного іміджу як викладача за межами ЗВО?» продемонстрував відсутність єдності в поглядах опитаних, серед варіантів відповідей звучали такі інформаційні канали:

а) можливості мережі інтернет;

б) спілкування із людьми (професіоналами у педагогічній діяльності);

в) читання відповідної літератури;

г) вебінари, конференції (професійно орієнтовані) та ін.

Детальний аналіз відповідей слухачів магістратури демонструє, що майбутні викладачі (у переважній більшості – 95,84 %) високо вмотивовані на вивчення нового, прагнуть до самоосвіти та саморозвитку та користуються інформацією із різних джерел. Також ми звернули увагу, що теми, які вивчаються майбутніми спеціалістами в рамках здобуття фахової освіти, містять окреме коло питань, що опосередковано стосуються процесу формування їх професійного іміджу.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що у системі вищої професійної освіти слухачі магістратури стихійно та самостійно набувають теоретичні та практичні знання про створення, підтримку, оптимізацію власного професійного іміджу. Отримана інформація актуалізує необхідність переосмислення та коректування концептуальних положень досліджуваної проблеми в контексті значущості завдань та функціоналу професійного іміджу майбутнього викладача ЗВО з метою становлення професіоналізму майбутнього фахівця.

Список використаних джерел та літератури:

1. Євтушенко Г. В., Бабошко А. І., Бушля Д. І. Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*. 2016. Вип. 11. С. 630-634. 2. Козлова О., Гребеник Т., Волосюк Т. Структура професійного іміджу майбутнього педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 10 (94). С. 63-74. 3. Прус Н. О. Імідж особистості як психолого-педагогічний феномен. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 1. С. 43-45. 4. Синиця С. М., Вакун О. В., Фурса Т. П. Особливості формування іміджу підприємства як чинника конкурентноспроможності на зовнішніх ринках. *Економіка та управління підприємствами*. 2019. № 38-1. С. 147-151.

Д. В. Маснюк,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: О. Л. Шквир,

доктор педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Особливої актуальності в сучасному світі набула проблема психології особистості та індивідуальності, в

умовах стрімкого зростання ролі суб'єктивного фактора в прогресі суспільного розвитку. Перед ученими і практиками, викладачами і педагогами з усією гостротою постало питання про сутність людської особистості, шляхи її всебічного і гармонійного розвитку, про особливості, можливості і наслідки її матеріальної та духовної діяльності, вплив на природу і суспільство, про свободу і відповідальність людини в нових історичних та економічних умовах [5, с. 5].

Врахування психології особистості та індивідуальності дасть змогу докорінно змінити наше українське суспільство, мобілізувати його потенціал на розбудову громадянського суспільства. Необхідно створити умови для вдосконалення особистості, особливо її свідомості і самосвідомості, змінити світовідчуття, світосприймання і світорозуміння, розвинути уміння критично мислити [5, с. 5].

Актуальності проблема особистості та індивідуальності набула тепер, в умовах небаченого динамізму соціальних процесів і досліджується в рамках різних наук і перш за все є предметом психологічного пізнання [3, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок в обґрунтування теоретичних засад проблеми особистості та індивідуальності внесли відомі вчені-педагоги Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, А. В. Петровський, К. К. Платонов, Р. С. Немов, О. Ковальов, С. Д. Максименко, О. М. Леонт'єв, Б. Г. Анан'єв та ін. Методологічну основу дослідження склали положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (К. О. Абульханова-Славська, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко) [3, с. 10].

Український психолог Г. С. Костюк розробив власну концепцію особистості, за якою індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю, в міру того як у нього формуються свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції [3, с. 10].

Мета статті – розкрити та обґрунтування проблеми психології особистості та індивідуальності у процесі розвитку критичного мислення молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Проблеми особистості є центральними проблемами психологічної науки, оскільки саме особистість є основою для розуміння будь-яких психічних явищ. Не

менш значущими є й проблеми розвитку особистості, ключовими передумовами якого є оволодіння власною поведінкою, формування системи внутрішньої регуляції діяльності, яка забезпечує здатність людини до саморозвитку та самореалізації [2, с. 6].

Не менш важливими є й питання включення особистості у соціальні відносини, її взаємодія з іншими людьми та соціумом. У зв'язку з цим головна мета даного напрямку – дослідження психологічних проблем розвитку особистості, формування її здатності до самореалізації, визначення зовнішніх та внутрішніх чинників, що зумовлюють цей процес, подолання негативних явищ, які стають на заваді особистісному зростанню [2, с. 6].

Поняття особистості належить до найбільш суперечливих і складних для визначення у сучасній психології. На питання, що таке особистість, психологи відповідають по-різному, і в різноманітті їх відповідей виявляється складність феномена особистості. Як ілюстрацію можна навести визначення поняття «особистість», що містяться в працях різних вчених [4, с. 11].

«Поняття особистості визначає людського індивіда як члена суспільства, узагальнює інтегровані в ньому соціально значимі риси» (І. С. Кон). «Особистість – це індивід, який визначив свою діяльну позицію до всього, що його оточує: до праці, до суспільного ладу, до боротьби мас, до завдань колективу, до долі іншої людини» (П. Є. Кряжев) [4, с. 11].

Особистість найчастіше визначають як людину в сукупності набутих соціальних якостей. Це означає, що до числа особистісних не належать такі особливості людини, які генотипічно чи фізіологічно обумовлені і не залежать від життя у суспільстві [4, с. 11].

Індивідуальність – це поєднання психологічних особливостей людини, що утворюють її своєрідність, відмінність від інших людей. Індивідуальність виявляється у здібностях людини, домінуючих потребах, рисах характеру, почутті власної гідності, світобаченні, системі знань, умінь, навичок, рівні розвитку інтелектуальних, творчих процесів, індивідуальному стилі діяльності та поведінки, типі темпераменту, характеристиках емоційної та вольової сфер тощо [4, с. 13].

Організований процес розвитку соціуму через розвиток особистості, її соціальності та індивідуальності, а також процес розвитку особистості через суспільство – шлях набуття особами якостей особистості, яка засвоює і розвиває в собі власний,

соціальний, культурний потенціал людства. З часом особистість повертає цей потенціал суспільству, але у зміненому вигляді, з набутих при цьому новими можливостями [2, с. 32].

Відповідно до соціогенезу особистості пропонуються такі потенційні якості соціальності, як:

- єдність, спільність особистості з соціумом та всесвітом (через комунікативність особистості);

- соціальна й особиста доцільність, раціональність, необхідність існування особистості як складової соціуму з його безмежними можливостями перетворення світу (через осмисленість і вмотивованість особистості);

- соціальна і міжособистісна адаптованість, взаємовідповідність особистостей (через характерність особистості);

- соціальна та внутрішньоособистісна організованість й самоорганізованість (через самосвідомість, рефлексивність особистості);

- соціальна й особистісна компетентність, культурність, тобто оснащеність існуючими в соціумі засобами інформаційної орієнтації в об'єктивному й суб'єктивному світі та взаємодії з ним у формі як адаптації до нього, так і його адаптації до себе (досвідченість, мудрість особистості);

- соціально зумовлена особистісна здатність до пізнання, розуміння, проєкування та перетворення об'єктивного і суб'єктивного світу (інтелектуальність особистості);

- здатність нервової системи й усієї людської особи до реалізації вказаних вище особистісних якостей (соціальність психофізіологічних якостей мозку й усього організму людини) [2, с. 32].

Визначають такі психологічні якості індивідуальності особистості:

- 1) людська – психофізіологічність, пластичність, динамічність, працездатність, емоційність мозкових структур особи, які дозволяють формувати, реалізувати багатопланові, численні психологічні механізми регуляції, організації соціально та особистісно доцільної поведінки й предметної діяльності;

- 2) життєва інтелектуальність – здатність до формування адекватних, водночас стабільних і змінних динамічних моделей об'єктивної дійсності (від безпосередньо оточуючої до всесвіту), які

орієнтують особистість, адаптують її до дійсності й можуть адаптувати останню до особистості;

3) вітальна досвідченість, компетентність особистості – як сукупність її типових, онто- і філогенетичних досвідів, інстинктів, навичок і звичок, архетипів, стереотипів, що концентруються й актуалізуються мірою розгортання на відповідних етапах життєвої програми геному людства і конкретної особи (це мудрість життя); інтуїтивна, життєва рефлексивність особистості як вітальна складова її самосвідомості, потаємне «я», в якому сконцентована сила потягу до самозбереження через самоорганізацію, самопізнання, самопошук і самовикористання своїх потаємних ресурсів (це самоусвідомленість цінності самого життя);

4) вітальна характерність особистості, що виявляється у підтримці її життєдіяльності в суспільстві, життєстверджуючій ініціативності, допитливості, цілеспрямованості, активності, природній гуманістичності (сила життєстверджуючого характеру);

5) життєва інтегрованість, поєднання, спільність особистостей як живих природних істот (вітальна, статєва комунікабельність) [2, с. 34-35].

Однією з важливих проблем психології особистості та індивідуальності, на нашу думку, є проблема розвитку критичного мислення особистості.

На сучасному етапі розвитку демократичних засад в українському суспільстві, побудови громадянського суспільства в Україні надзвичайно важливо всіляко сприяти виробленню в людей уміння критично мислити, об'єктивно оцінювати різноманітні явища, процеси, події. Тому сьогодні актуальною є проблема розвитку критичного мислення, особливо в дітей молодшого шкільного віку [2, с. 121].

Проблема розвитку основних життєвих компетентностей, навичок критичного мислення в учнів шкіл нині стоїть дуже гостро. Як свідчать дослідження, переважна більшість учнів шкіл не володіє такими логічними операціями, як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння. Отже, актуальним стає розвиток основних компетентностей учнів на основі розвитку критичного мислення [1, с. 121].

Проблема розвитку критичного мислення є одним із загальноновизнаних напрямів у закордонній педагогіці й психології. Зокрема, над цим питанням працюють Д. Брунер, Дж. Гілфорд,

М. Ліпман, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн, В. Оконь та інші [6, с. 134].

Дослідження розвитку критичного мислення спираються на загальні принципи й закономірності, розроблені вітчизняними вченими, такими як-от: В. Біблер, А. Брушлинський, Д. Вількеєв, Н. Дайрі, З. Калмикова, Г. Костюк, І. Лернер, О. Лук, О. Матюшкін, С. Максименко, М. Махмутов, С. Рубіншейн, Б. Теплов, О. Тихомиров, В. Шубинський. У педагогіці ці питання розробляються С. Векслером, С. Заїр-Беком, М. Кларінім, А. Ліпкіною, О. Марченко, І. Мороченковою, Л. Рибалкою, В. Синельниковим, Р. Суровцевою та іншими [6, с. 134].

В Україні проблема критичного мислення висвітлювалась у роботах О. В. Тягло, О. М. Іванової, Л. А. Киенко-Романюк, Т. О. Олійник, Н. Кіпоти, В. А. Кушніра, О. Лабенко, П. В. Лушина, І. А. Слободянюк, О. А. Неприцького та ін. [4, с. 113].

Перед сучасною школою постало завдання – виховати людину незалежну, вільну, здатну відстоювати власну думку, аналітично розглядати досліджувану сферу, що припускає розкладання, розчленовування, дослідження витоків, елементарних принципів, у силу яких міркування школяра мають перетворитися на доказові. Недаремно критичне мислення є антиподом догматичному, яке піднімає людину до рівня Людини, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати. Тому розвиток критичного мислення потрібен не лише самому учневі, а є незаперечною умовою суспільного прогресу. Встановлено, що школяр, який вміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації й оцінки навчальної інформації, здатний виділяти в тексті протиріччя й типи присутніх у ньому структур, аргументувати свій погляд, опираючись не тільки на логіку, але й на уяву співрозмовника [6, с. 134].

Визначення терміну «критичне мислення» було сформоване в «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні», розробленої проектом «Освіта для демократії в Україні». За цим документом критичне мислення – це здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему з різних боків, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об’єктивний факт від суб’єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону. Це вміння людини адекватно визначати

причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного подолання [4, с. 113].

Вміння мислити критично потребує від особистості не лише знання алгоритму побудови власних суджень, а також вимагає характерологічних змін.

Сприятливими факторами розвитку критичного мислення є наступні:

1. По-перше, це самокритичність як можливість адекватно оцінити результати своєї діяльності, якщо вони не витримують критики.

2. Важливою рисою є незалежність мислення – прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; відсутність остраху не погодитись зі співрозмовником; активне висловлення власних ідей, протистояння навіюванню думок.

3. Така риса як пізнавальна спрямованість або цікавість проявляється у бажанні оволодіти новими знаннями. Людина з пізнавальною спрямованістю не буде сприймати та запам'ятовувати отриману інформацію, вона завжди аналізуватиме її. Відмічаючи суперечливі моменти, шукатиме відповіді на них.

4. Що стосується соціально-психологічних якостей, тут варто виділити наступні: високий соціальний інтелект – спроможність правильно розуміти поведінку людей [4, с. 116-117].

Отже, нами з'ясовано, що критичне мислення є одним із основних критеріїв розвитку особистості. Воно розглядається як процес пізнавальної діяльності індивіда або людей, що характеризується узагальненням і опосередкованим відбиттям дійсності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз сучасної педагогічної літератури допоміг нам дійти таких висновків: – проблеми психології особистості та індивідуальності посідають в сучасних наукових дослідженнях і в суспільній свідомості одне з центральних місць; – завдяки категорії особистості та індивідуальності відкриваються можливості для теоретичних прикладних та соціально-психологічних підходів, системного аналізу та синтезу психологічних функцій, процесів, станів, властивостей людини; – розвиток критичного мислення є складовим етапом індивідуального розвитку особистості.

Ми вважаємо, що стаття не вичерпує усіх аспектів проблеми психології особистості та індивідуальності. Перспективними для

подальших досліджень можуть стати питання підготовки педагогів до розвитку критичного мислення у молодших школярів на засадах їх особистісних та індивідуальних якостей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бохан М. А. Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді. *Логос*: зб. наук. пр., 2018. С. 121-124. 2. Карапетрова О. В. Методологічні та теоретичні проблеми психології: навч. посіб. Бердянськ : БДПУ, 2015. 177 с. 3. Мітіна С. В. Психологія особистості: навч.-метод. посіб. Київ: Вид-во Ліра-К, 2020. 274 с. 4. Романова С. М. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник Нац. авіаційного ун-ту*. Серія: Педагогіка. Психологія. 2009. № 2. С. 113-118. 5. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. К. : Центр учб. літ- 2012. 280 с. 6. Суровцева Р. Педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. пр. Слов'янськ, 2009. Вип. 44. С. 130-137.

С. Л. Мельничук,

кандидат психологічних наук

(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Студентський вік є періодом для розвитку потенційних можливостей особистості. Він охоплює періоди від 17 до 23 років, це і пізній підлітковий, і юнацький – це час коли відбувається доросле становлення особистості. Успішність проходження студентства можна характеризувати такими вимірами: психологічним (індивідуально-психологічні особливості), біологічним (фізичний розвиток, тип вищої нервової системи, здібності, задатки), соціальним (взаємозв'язок із соціумом). Науковці зазначають, що цей період є найбільш сприятливим для психологічного, біологічного та соціального розвитку особистості. У цей період набуваються знання, професійні компетентності, формуються навички. Домінантами у цей період є становлення характеру, формування соціальної ролі – студент, закріплюються схильності і інтереси. У період студентства визначаються ціннісні пріоритети, життєві цілі і прагнення. Життя наповнюється емоційно-чуттєвим змістом: закоханість, розчарування, одруження, розлучення... Разом з ейфорійним та ілюзорним станом про майбутнє особистість переживає, страждає від

негативних ситуацій, динамічно розвивається вразливість, що призводить до розвитку внутрішньоособистісних конфліктів. Саме у період студентства властиві специфічні цінності, комунікації, стиль поведінки, дозвілля, рішучість або невпевненість у реалізації власних планів. Студентський вік науковці називають кризовим періодом юнацтва, адже відбувається зіткнення дорослих уявлень з вимогами реального життя, розбивають перші ілюзії, що контрастують із дійсністю. Для багатьох студентів, які усвідомлюють уже доросле життя, гостро постає питання «Хто я?», «Чого я хочу досягти?», «Які мої цінності?», «Що робити?», що є класичними запитаннями внутрішньоособистісного конфлікту. В процесі формування світогляду студента провідну роль займає ідеалізація, створення ідеалу, який дуже часто може мотивувати і спонукати до конкретних дій. Формування образу ідеалу у юнацькому віці дещо відрізняється від підліткового, адже підліток за ідеал може сприймати конкретну людину, а в юнацькому віці відбувається свідоме формування власного ідеалу. Молода людина визначає для себе пріоритети, принципи, які можуть бути реалізовані в певних ситуаціях, де чітко прослідковується позиція особистості. При цьому дуже часто виникають ситуації, коли юнацький ідеалізм і максималізм, сформовані у свідомості ідеали, образи, переносяться на буденне життя, яке може не відповідати цим вимогам. Особистість переживає за не відповідність соціуму його власним ілюзорним стандартам поведінки, що існують у його уяві. Відбувається зіткнення уявних образів, моделей поведінки з реальністю і як наслідок особистість переживає внутрішньоособистісний конфлікт.

У процесі нашого дослідження ми розглядаємо внутрішньоособистісні конфлікти, які переживають студенти, що навчаються на спеціальності 053 «Психологія». Науковці Г.В.Ложкін, Н.І.Повякель, Е.Ф.Зеєр, Т.Ю.Левченко, Н.В.Чепелева, Е.Е.Симанюк, С.Б.Кузікова, та ін., що вивчають проблему внутрішньоособистісних конфліктів у зв'язку з професіоналізацією, вважають, що майбутній психолог, який входить в професійну сферу діяльності проходить через низку конфліктів, які змінюються і замінюються один одним. Професійна діяльність психолога за своїм змістом завжди передбачає взаємозв'язок у системі «суб'єкт- суб'єкт» і обов'язковим складовим якого є пізнання. А тому для майбутніх психологів важливим у процесі навчання є не тільки отримати знання, навички, професійні компетенції, але і пізнати самого себе, заглибитися у власний

внутрішній світ, пропрацювати особисті внутрішні конфлікти. Особливі вимоги професія психолога пред'являє до інтелектуальних здібностей особистості, яка у своїй професійній діяльності зустрічається з широким колом феноменів і проблем, які часто виходять за рамки загальнонаукової логіки. Психологія як наука володіє особливою привабливістю, так як дає реальну можливість майбутнім психологам «приміряти на себе» закономірності особистісного зростання, закони ефективної комунікації, дає відповіді на запитання «Який, яка Я?», «Які інші?», «Що робити у цій ситуації?», які цікавлять кожного. Отже більшість майбутніх психологів цікавить саме прикладна частина психології і вирішення власних проблем. Бажання бути причетним до «таємних знань про людину» є для багатьох мотиваційним детермінантом у виборі професії психолога. Але вже перші кроки у професійному становленні студентів у навчальному закладі приносять багатьом розчарування і сумніви щодо правильності вибору. Адже оволодіння навчальним матеріалом призводить до розвіювання міфів, які стосуються здібностей психологів вирішувати абсолютно всі проблеми, набуття надможливостей впливу на людей, міфу про те, що у психологів не буває проблем і конфліктів. Студент, розпочинаючи навчання, має надію отримати конкретні знання, які допомогли б йому подолати психологічні проблеми, але в певний момент виявляє, що навчання у вищому навчальному закладі не дає йому готових «рецептів» і алгоритмів. В певній мірі це обумовлено специфікою навчального процесу і індивідуально-психологічними особливостями особистості, рівнем домагань, ступенем готовності до набуття глибоких професійних знань. На першому курсі у багатьох студентів виникає суб'єктивне відчуття того, що його особистість «розсипається на пазли», які відповідають заголовкам у змісту підручника із загальної психології. Багато хто із них відчуває страх, напруження, фрустрацію, які викликані невідповідністю отриманих знань, тим очікуванням, на які був спрямований вибір професії психолога.

Евальд Фрідріхович Зеєр у своїй роботі зазначає, що такі явища, хронологічно співпадають із професійним зростанням студентів. Науковець трактує, що на стадії професійної підготовки виникає криза професійного вибору, як правило, вона чітко прослідковується на першому і на останньому курсі навчання. Криза характеризується незадоволенням вивчення окремих предметів, появою сумнівів у виборі майбутньої професії, зниженням мотивації і зацікавленості до

навчання. Але, як виключення, криза долається зміною навчальної мотивації на професійну. У своїй праці Є.Ф. Зеєр відмічає, що криза ревізії і корекції професійного вибору має сповільнений характер. Проте трансформація провідної навчально-пізнавальної діяльності в професійно-орієнтовану дозволяє виділити її в самостійну нормативну кризу професійного становлення особистості [3]. А тому під час навчання у студентів, майбутніх психологів актуалізуються внутрішньоособистісні конфлікти професійного самовизначення.

Більшість науковців притримуються позиції, що внутрішньоособистісний конфлікт виникає як зіткнення приблизно рівних сил, але протилежних за своєю спрямованістю (прагнення, мотиви, інтереси), які не в повній мірі усвідомлюються особистістю. Н. І. Пов'якель, зазначав що якщо конфлікт відбувається серед елементів внутрішнього світу особистості, то для нього є характерним певні особливості:

1. Специфічність структури: у внутрішньоособистісному конфлікті відсутні суб'єкти конфліктної взаємодії, він відбувається на рівні однієї особистості.

2. Специфічність прояву: внутрішньоособистісний конфлікт має особливі, тільки характерні для нього форми прояву, він супроводжується переживаннями, які іноді переходять і складні невротичні форми, захворювання. Як правило цей вид конфлікту проявляється у вигляді астеничних емоційних переживань, підвищеної тривожності, пригніченого настрою, дратівливості, агресивності, фрустрації, апатії, депресії.

3. Латентний характер: складність виявлення внутрішньоособистісного конфлікту, так як особистість дуже часто не визнає його наявності або усвідомлено чи неусвідомлено його приховує за активною діяльністю, підвищеною комунікацією і маскуванню настрою [4, с. 142].

У студентському віці відбувається значний інтенсивний інтелектуальний розвиток особистості, відбувається формування навчально-професійної діяльності та опануванні нової соціальної ролі – студент. Перехід до нового статусу спричинює у особистості не тільки набуття нових якостей, але й послаблення уже надбаних. Це відмічено у період адаптації до нового студентського життя і стає причиною для переживання внутрішньо особистісних конфліктів. Студентський вік це також період особистісного, професійного становлення і формування самосвідомості, яка є передумовою

активного формування значущих цілей у житті, основою саморегуляції і особистісного зростання. Самоусвідомлення внутрішнього стану, переживань, настрою є важливими регуляторами у навчальній і подальшій професійній діяльності, і служить провідним показником успішності гармонійного формування особистості. Індивідуально-психологічні особливості характеру, рівень сформованості самоусвідомлення є важливими внутрішніми факторами, які впливають на структуру внутрішніх переживань, динаміку їх проходження і успішність їх подолання. І є наслідком внутрішньої активності студента у процесі навчання і на його успішності.

Вступивши у період студентства, особистість зазнає значних змін при формуванні власної «Я-концепції». Виникає значна кількість протиріч у особистості студента, які є підставою для переживання внутрішньоособистісних конфліктів.

Аналізуючи класифікацію Анцупова А.Я. і Шипілова А.І., можемо сказати, що перший внутрішньоособистісний конфлікт, який випробовують майбутні психолог – це *мотиваційний*. Адже, обираючи майбутню професію кожен із абітурієнтів опирається на далекоглядне майбутнє: сутність діяльності, її престижність, можливість матеріального забезпечення, конкурентоспроможність на ринку праці. Також впливають і провідні внутрішні чинники, а саме: покликання, професійна спрямованість, психофізіологічні здібності. Зосереджуючись на виборі стати практичним психологом є неминуче розгортання боротьби мотивів, суперечності власного інтересу і не завжди високих заробітків, визнання і постійного навчання, яке потребує значних зусиль і коштів. Професія психолога як приваблює так і лякає своєю специфікою: а чи справлюсь я? Це є першим кроком до формування професійної ідентичності, формування внутрішньоособистісного мотиваційного конфлікту. Вступ до навчального закладу дає можливість здобути професійну компетентність, підтвердити або заперечити власні сподівання у реалізації своєї мети. Власне мотиваційний внутрішньоособистісний конфлікт може набути своєї сили під час проходження першої ознайомлювальної практики, коли відчуються перші розчарування у обраній професії, тільки через те, що вона потребує значних зусиль і бажання постійно навчатися. Це є своєрідний «лакмус контроль» як підтвердження у обраній професії або заперечення у помилковому виборі професійної діяльності.

Герасімова Н.Є. зазначає, що опираючись на типологію внутрішньоособистісних конфліктів, мотиваційний конфлікт може набувати амбівалентної форми. Для якої характерним є складне, проблемне зважування всіх подальших перспектив професії і її недоліків. І студенти стоять перед вибором, подальшого навчання і здобуття кваліфікації чи дострокового припинення і повторного вибору спеціальності. Що є складним питання у вирішення для багатьох студентів [2].

Адаптаційний конфлікт як різновид внутрішньоособистісного конфлікту переживає значна частина студентів. Нове соціальне оточення, новий статус, це для багатьох є причиною для тривоги і переживань. Значні проблеми з'являються коли вимоги навчального процесу не співпадають зі здібностями і психолого-фізіологічними особливостями студентів. Адже навчання у вищому навчальному закладі потребує значних розумових навантажень, продуктивної і систематичної праці. Багато у кого, а саме у добросовісних студентів спрацьовує «комплекс відмінника», студент хоче і бажає опрацювати максимум інформації, але це вдається не всім. Інша категорія студентів, які навчаються несистематично і не мають високого рівня навчальної мотивації потерпають від загрози бути виключеними із списку студентів. Із кожна із цих категорій студентів можуть мати труднощі у навчанні і випробовувати внутрішньоособистісний конфлікт. Поряд з неуспішністю багато хто із студентів випробовують різновид адаптаційного конфлікту, а саме *комунікативний*. Підставою є труднощі у спілкуванні, формування статусу у новому студентському колективі. Цей різновид конфлікту є наслідком заниженої самооцінки, коли у студента є наявність сором'язливості, замкнутість, не бажання спілкуватися. Також завищена самооцінка відіграє негативну роль у входженні студента у новий колектив. Поведінка таких студентів характеризується надмірною хвалькуватістю, відсутністю толерантності, грубістю, що викликає негативне до них загальне ставлення. А оскільки для студентського віку є важливим статусність у групі, то несприймання їх є підставою для переживання внутрішньоособистісного конфлікту.

На процес адаптації студентів також впливає *когнітивний конфлікт*, як різновид внутрішньоособистісного конфлікту. У процесі навчальної діяльності виникає неспівпадання пізнавальних інтересів у першокурсників із загальною програмою навчальних дисциплін. Адже навчання у вищих навчальних закладах розпочинається із

загальноосвітніх дисциплін (філософія, соціологія, політологія і т.д.), а дисципліни професійної підготовки, вільного вибору студентів розпочинаються вже з другого курсу. А більшість студентів мають диференційований підхід у формуванні навчальної мотивації. І когнітивний конфлікт у них викликає великі сумніви щодо правильності зробленого вибору, однак в процесі навчання він може нівелюватися. Під час навчання студенти опановують велику кількість освітніх компонентів, набувають теоретичні знання і практичні навички, формують професійну компетентність на теоретичному рівні.

Науковці зазначають, що внутрішньоособистісні конфлікти студенти також переживають через велику кількість інформації, яка надходить із різноманітних джерел, що розширюють їх знання при обмеженому часі на її осмислення. Виникають серйозні протиріччя, які можуть бути обумовлені не тільки слабкими знаннями, але і поверхневим мисленням. А тому аналізуючи інтелектуальні і індивідуально-психологічні особливості студентів, автор робить висновок про те, що факторів, які впливають на внутрішні структури формування конфліктів є дуже багато і це обумовлено індивідуальними особливостями кожного студента [5].

Значним випробуванням для багатьох із них стає практика, яка вимагає використання значних практичних вмінь і навиків. Більшість студентів відчують розрив між власною теоретичною професійною компетентністю і практичними навиками, між розвиненими професійними якостями і інтелектуальними здібностями, їх неузгодженість породжує сумніви щодо спроможності займатися обраною професією і це спричинює диспозиційний внутрішньоособистісний конфлікт.

Також впродовж навчання багато студентів випробовують *рольовий конфлікт*. На його формування впливає багато як внутрішніх так і зовнішніх факторів. Одним із головних критеріїв розвитку такого виду конфлікту є тиск альтернатив і соціальних ролей студента. Упродовж навчання вони можуть отримувати одразу дві і більше освіти у вищих навчальних закладах, беручи участь у декількох навчальних проектах і потерпають від надмірного навчального навантаження. Також багато хто із студентів намагаються сумістити процес навчання і роботу, народження дітей. Таким чином вони потрапляють у коло соціальних і внутрішніх проблем. Де необхідність заробляти кошти є єдиним засобом до життя, а можливо і оплати за навчання, потребує надмірної завантаженості, але відмовитись від

однієї із цих альтернатив студент не може, адже навчання – це заповідь в майбутньому займатися улюбленою справою, а робота – засіб до продовження цього навчання. Навіть якщо студент старшокурсник починає працювати за фахом, набуває професійний досвід – це не гарантує, що він не переживає рольовий внутрішньоособистісний конфлікт.

Також для юнацького віку актуальним є потреба молодих людей у встановленні близьких стосунків, одруженні, народженні і вихованні дітей. На студента покладаються значні вимоги: поєднання навчання і вибудовування особистісних взаємин, створення сім'ї, народження дітей. І з часом у багатьох із них виникає внутрішня суперечка щодо виконання ролей як студента так і дружини або чоловіка, мами або батька. Адже кожна із цих ролей повинна виконуватися ним із повною емоційною, психологічною, фізичною віддачею. І студенти можуть переживати як внутрішнє напруження, суперечку так і вигорання як особистість, яка не реалізовує себе в кожній ролі повністю і ефективно.

Отже, можна виділити наступні внутрішньоособистісні конфлікти, які найчастіше зустрічаються у студентів під час навчальної діяльності:

- мотиваційний, який виникає між мотивами «хочу» і «можу», тобто виникає протиріччя між двома більш-менш рівноцінними привабливими бажаннями;

- конфлікт неадекватної самооцінки, він виражається як суперечність двох альтернативних можливостей і відповідних їм мотивів «можу» і «можу»;

- моральний (морально-етичний) він виникає через протиріччя бажань і вимог, мотивів «можу» і «треба»;

- рольовий конфлікт виражається через боротьбу декількох сфер діяльності або кількості виконуваних ролей в соціумі, мотивів «треба» і «треба»;

- конфлікт нереалізованого бажання виникає як суперечність між бажаннями і можливостями відповідно до мотивів «хочу» і «можу»;

- адаптаційний конфлікт проявляється через невідповідність вимог і можливостей з протистоянням мотивів «треба» і «можу».

Зеєр Е.Ф у своїй роботі приділяє увагу знанням механізмів, які впливають на виникнення і керують перебігом

внутрішньоособистісних конфліктів особистості. Їх особливості та закономірності дають можливість побудувати схему їх розв'язання. Довготривале протікання конфлікту загрожує перерости в кризу, яка може стати крахом професійних мрій, надій, самовизначення [3].

Отже, студентські роки є важливим етапом у житті дорослої людини, вони розкривають її потенціал і дають можливості для формування гармонійної особистості. Це є перехідний період у доросле усвідомлене життя. Абрамова Г.С. зазначає, що студентський вік є періодом формування цілісної особистості, коли відбувається «процес консолідації психологічних сил людини», формуються стійкі індивідуально-психологічні особливості особистості, стабілізуються психічні процеси та умови саморегуляції і настає час вираженого професійного самовизначення [1].

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. М. : Академ. Проект : Альма Матер, 2015. 702 с. 2. Герасімова Н.Є. Теоретичні передумови виникнення внутрішньоособистісного конфлікту. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Матеріали X Всеукр. наук.-практ. конф. Тернопіль, 2000. С. 197-200. 3. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального самоопределения личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 35-44. 4. Пов'якель Н. І. Внутрішньоособистісні конфлікти студентської молоді у просторі глибинної психології та технологій їх подолання. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. 2008. Вип. 6. С. 141-149. 5. Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник / Л. Г. Ложкін, Н. І. Пов'якель. К. : ВД «Професіонал», 2006. 416 с.

А. Р. Момотюк,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Підлітковий вік в сучасній віковій психології трактують як перехідний період від дитинства до дорослості. Однак вікові межі цього етапу психічного розвитку особистості у психологічній, медичній, юридичній літературі та у різних країнах визначається по-різному: 10-14 років, 14-18 років, 12-20 років та ін. Спираючись на традиційну вікову періодизацію психічного розвитку, прийняту у

вітчизняній психології, межі підліткового віку знаходяться у віковому діапазоні від 10-11 до 14- 15 років [1].

Як відомо, підставою для виокремлення певного вікового етапу психічного розвитку є не календарний вік, а анатомо-фізіологічні та психологічні зміни в організмі, які дозволяють переходити з нижчого щабля розвитку на вищий. Саме підлітковий вік супроводжується суттєвими анатомо-фізіологічними та фізичними змінами (збільшення зросту, маси тіла, розвиток вторинних статевих ознак, гормональна активність тощо), пов'язаними зі статевим дозрівання організму.

«Основним психологічним новоутворенням підліткового віку вважається формування почуття дорослості, яке виявляється у ставленні до себе, до інших. Соціальна зрілість виражається у новій життєвій позиції, яка проявляється у спрямованості та змісті активності підлітка, його прагненнях, бажаннях та переживаннях. Д. Ельконін розуміє почуття дорослості як новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює себе з однолітками або дорослими, знаходить зразки поведінки для реалізації, будує свої відносини з іншими людьми, змінює свою діяльність» [2]. Такі анатомо-фізіологічні, фізичні та психологічні зміни зумовлюють те, що підлітковий вік є дуже складним не лише для батьків, вчителів та іншого оточення, але і для самої дитини.

Вперше про підлітковий період як перехідний етап психічного розвитку між дитинством та юністю, як час другого, самостійного народження в житті зазначив французький філософ та просвітитель Ж.Ж. Русо [2]. «Основні негативні (труднощі у вихованні, переважання конфліктності та емоційна нестійкість) й позитивні (почуття індивідуальності) характеристики даного етапу особистісного розвитку було проаналізовано американським психологом та педагогом С. Холлом, який назвав цей етап періодом «бурі та натиску», що характеризується кризою самосвідомості, пройшовши через яку людина набуває почуття індивідуальності. Точка зору про перехідність підліткового періоду була підтримана американським психологом К. Левінім. Він вбачав її у тому, що підліток уже не належить до дитячої культури, але ще і не може увійти до світу дорослих, тому що реальність видає супротив. Це викликає стан «когнітивного дисбалансу», невизначеність орієнтирів, планів та цілей у період зміни життєвого простору. В той же час Е. Еріксон

розглядав підлітковий вік як основний для вирішення завдань особистісного самовизначення, досягнення ідентичності» [3].

«Емоційно-вольова сфера впродовж підліткового періоду також зазнає значних змін. Підлітковому віці притаманий розвиток вольових рис характеру, а саме: наполегливість, завзятість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі. Підліток здатний не лише до окремих вольових дій, а й до вольової діяльності: виявляючи наполегливість в одному виді діяльності, може не виявляти її в інших видах» [3].

Емоційні переживання підлітка стають стійкішими. Підліткам притаманний підвищений інтерес до себе, потреба в усвідомленні і оцінці своїх особистих якостей і поведінки. У цей період з'являються передумови до самоорганізації, самовиховання, самоаналізу. Зростає почуття самостійності, дитина прагне до незалежності, і до визнання своїх прав і дорослими, і однолітками, формується її свідоме ставлення до себе як члена суспільства. Це все впливає на розширення сфер діяльності підлітка. Здатність до рефлексії, яка формується у процесі навчання з молодшого шкільного віку, спрямована, перш за все, на самого себе.

Підліток, починає порівнювати себе з дорослим, а також з молодшими за віком дітьми, відчуваючи, що він вже не дитина, а швидше – дорослий. Основне протиріччя підліткового періоду полягає у необхідності визнання дорослими власної особистості, не зважаючи на те, що дійсних підстав для реалізації себе у світі дорослих він ще не має.

Оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей називається самооцінкою і є обов'язковим компонентом самосвідомості. Самооцінка підлітка, формується у процесі спілкування з людьми, перш за все, з однолітками. Вона пов'язана з потребою мати друзів, бути прийнятим в групі, товаристві, крім того, зі сприйманням однолітка як зразка, який близький, зрозумілий, доступний у порівнянні з дорослим [4].

Підлітковий період є сенситивним для формування організаторських здібностей, діловитості, підприємливості інших корисних особистісних якостей, пов'язаних з взаєминами людей, у тому числі вміння встановлювати ділові контакти, домовлятися про спільні справи, розподіляти між собою обов'язки тощо. Такий процес формування особистісних якостей може відбуватися практично у всіх

сферах життєдіяльності, до яких залучений підліток і які мають груповий характер: навчання, праця, гра.

Як бачимо, підлітковий період – це етап вікового розвитку, наповнений суперечливими тенденціями. З одного боку, це період перебудови системи цінностей та інтересів, етап заперечень і протестів. З іншого боку, підліток стає самостійним, його відносини з однолітками і дорослими різноманітніші і змістовні, значно розширюється сфера його діяльності і т.д. На цьому етапі вікового розвитку дитина виходить на якісно нову соціальну позицію, в якій формується її свідоме ставлення до себе як члена громади. Підліток поступово відходить від прямого копіювання оцінок дорослих до самостійної оцінки, все більше спираючись на внутрішні критерії. Критерії самооцінки формуються у ході діяльності, до якої залучений підліток, та у ході самопізнання, у ході порівняння себе з іншими людьми (дорослими та однолітками).

Таким чином, можна зазначити, що особистість підлітка – складне, суперечливе та нестабільне утворення, яке знаходиться в зоні ризику формування тривожності як особистісної риси.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ручаєвська Г. А. Умови формування Я концепції особистості студента // Інновації та еко-технології. № 5. 2015. с. 1-7. 2. Клименко І. В. Система цінностей у підлітковому віці URL: <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.140.pdf>.
3. Колісник Л.О. Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці: автореф. дис. на здоб. наук. степеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2016. 20 с. 4. Січка В. І. Особливості розвитку образу світу у підлітків з різним соціальним статусом // INNOVATIVE SOLUTIONS IN MODERN SCIENCE № 8(8), 216 с.

С. І. Никитюк,

*старший викладач англійської мови
(м. Кам'янець-Подільський)*

ПІСЕННИЙ МАТЕРІАЛ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНИХ НАВИЧОК

Для підвищення ефективності та якості освіти іноземна мова, як предмет, потребує розширення функцій, оновлення змісту та технологій навчання.

Перш за все необхідно підвищити продуктивність сучасного уроку, а для цього слід максимально зацікавити учня, розвивати інтерес до предмету. І посприяти в цьому може використання духовної спадщини країни мови, яку вивчають, зокрема її музичні здобутки.

Музика і пісні уже давно інтегровані в процес вивчення іноземної мови для активізації іншомовних навичок і підвищення мотивації навчання. Тексти пісень із різноманітними вправами з можуть оживити і прискорити цей процес [2].

К.Д. Ушинський вважав, що спів на уроці – це могутній педагогічний засіб, який організовує, об'єднує школярів, виховує їхні почуття. Про зв'язок мистецтва і іноземних мов пишуть Р. Блелль і К. Хельвіг: «Музика й мистецтво вільно інтерпретуються, залишають слід у культурній свідомості, збуджують креативність і викликають індивідуальні мовні реакції»[3].

Ці самі автори описують основні функції, що об'єднують музику та іноземні мови: фізіологічна (сприяє запам'ятовуванню); психогігієнічна (сприяє розслабленню, розвантаженню); емоційна (викликає почуття); соціально-психологічна (посилює динаміку групи); когнітивна (сприяє розумовим процесам); функція несвідомого вчення (складні мовні структури заучуються на несвідомому рівні); комунікативна (сприяє спілкуванню) [3];

Автор книги «Music&Song» Tim Murphey, наголошує, що у навчанні іноземної мови все, що ми можемо робити з звичайним навчальним текстом, ми можемо також робити з піснями, або з текстами пісень:

- Вивчати граматику.
- Розвивати вміння аудіювати текст, ігноруючи незнайомі слова.
- Читати пісні з лінгвістичними цілями.
- Складати пісні, статті про пісні, листи співакам, анкети.
- Обговорювати пісні.
- Перекладати пісні.
- Писати діалоги, користуючись словами пісень.
- Розігрувати рольові п'єси (як герої пісень або співак-кореспондент).
- Диктувати пісню.
- Використовувати пісню для вправ на заповнення пропусків у тексті або для виправлення помилок.

- Використовувати музику як фонову при різних видах діяльності.

- Інтегрувати пісні в проєктну роботу.
- Активувати або розслаблювати клас розумово.
- Практикувати вимову, інтонацію і наголос.
- Практикувати хорове повторення.
- Вчити лексику.
- Вчити культуру.
- Пізнавати більше про своїх учнів і від своїх учнів, дозволяючи їм вибирати і пояснювати свою музику.
- Розважатися.

Tim Murphey підкреслює, що музика і пісні не відносяться до звичайних категорій вивчення мови, таких як граматики, лексики, читання, аудіювання, говоріння. Але вони можуть включатися у зміст цих категорій, і ми можемо зосередитися на них, коли використовуємо пісні [2].

Проаналізувавши джерела, можна визначити переваги застосування пісень у навчанні іноземної мови. Так, пісні:

- розширюють лексичний запас, розвивають в учнів відчуття мови, знання її стилістичних особливостей та допомагають закріпити правильну артикуляцію та вимову звуків;
- стимулюють монологічне та діалогічне мовлення, сприяють розвитку як підготовленого, так і спонтанного мовлення;
- допомагають краще засвоїти й активізувати граматичні конструкції, уживані в іноземній мові;
- сприяють розвитку соціокультурної компетенції, створенню на уроці особливої атмосфери країни, мова якої вивчається, надаючи історичну ретроспективу, різні погляди на стосунки та цінності народів, мова яких вивчається;
- пожвавлюють процес викладання, вносять різноманітність, викликають позитивні емоції та створюють високу мотивацію;
- збагачують уяву, знижують психологічне навантаження учнів, підвищуючи їх емоційний тонус (також за рахунок відпочинку від рутинної праці з підручниками та зошитами) [1].

Методичні переваги пісень у навчанні іноземної мови, на наш погляд, можна сформулювати таким чином:

– у піснях знайома лексика зустрічається в новому контексті, що сприяє розвитку так званого мовного чуття і збільшенню асоціативних зв'язків у пам'яті; у піснях часто зустрічаються реалії

країни, мова якої вивчається, засоби виразності, що сприяє розвитку у школярів знання стилістичних особливостей мови і глибокого розуміння специфіки чужої культури;

- у піснях краще засвоюються й активізуються граматичні явища мови. Пісні для навчання найбільш поширених конструкцій ритмічні, супроводжуються поясненнями, коментарями, а також завданнями і вправами із подальшою перевіркою розуміння й обговорення змісту;

- пісні сприяють оволодінню навичками іншомовної вимови, розвитку музичного слуху. Оскільки слухова увага, музичний слух і слуховий контроль знаходяться в тісному взаємозв'язку з розвитком артикуляційного апарату, то розучування і часте повторення нескладних за мелодійним малюнком коротких пісень допомагають закріпити правильну вимову, артикуляцію, а також правила наголосу, особливості ритму, мелодики і т. д.;

- пісні сприяють згуртуванню дитячого колективу, допомагають розкрити творчі здібності кожного.

Із використанням музики на уроці створюється сприятливий психологічний клімат в групі, знімається психологічне навантаження, розвивається як монологічне, так і діалогічне мовлення, підтримується інтерес до вивчення іноземної мови, підвищується емоційний тонус [4].

Отже, пісні можна використовувати для створення певної атмосфери на уроці, для проведення фізкультхвилинки, як засіб релаксації. Працюючи з текстами пісень, учні почуваються впевненіше, ніж під час роботи зі звичайними текстами; засвоюють інформацію країнознавчого, лінгвокраїнознавчого і культурно-естетичного характеру пізнання цінностей іншої для них національної культури.

Список використаних джерел та літератури:

1. Котенко О. В. Методика навчання іноземних мов у середній школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Котенко, А. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Острів знань [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-5389B13DB88EB/list-24B7BC55727>.
4. Фучила О. М. Використання пісень в процесі вивчення англійської мови / О. М. Фучила // Філологічні науки: Методика викладання мови та літератури : зб. наук. пр. К: Наук. думка, 2008. С.5-7.

А. В. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький)

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу у підготовці педагогів початкової школи, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій. Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику.

Така ситуація, на наш погляд, характеризується низкою суперечностей: між новими ціннісно-цільовими орієнтирами в освіті, спрямованими на партнерство (діалог) дорослого і дитини, і існуючим монологічним типом взаємодії «вчитель-учень» в традиційній системі освіти; між зростанням внутрішньої свободи учня і психологічним, професійним самопочуттям педагога, його рольовою негнучкістю; між темпами зміни соціальних умов сучасного життя і відсутністю нових освітніх технологій, що сприяють підготовці молодшого школяра до адаптації у мінливому світі; між бажанням педагога по-новому будувати процес навчання і його невідповідністю сформувати мотивацію учня до пізнавальної діяльності в сучасних умовах; між індивідуальною потребою педагога здійснювати свою професійну діяльність у новому освітньому просторі та традиційним укладом освітніх установ.

Тому підготовка педагогічних кадрів для початкової школи у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх її потенційних можливостей. Професіоналізм людини в будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Педагог має бути особистістю з великої літери, справжнім майстром своєї справи, який може протистояти труднощам сьогодення і бути здатним піднятися над ними.

Поняття “майстер” (за словником В. Даля) зводиться до розуміння такого рівня професіоналізму, коли майстер, будучи обізнаним і впевненим у своїй справі, глибоко знає психологію

особистості і той предмет, який викладає, а також способи навчання і виховання [4].

Це означення майже співзвучне з наведеним у «Педагогічній енциклопедії», яка визначає педагога як майстра своєї справи, фахівця високої культури, котрий глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки чи мистецтва і практично розбирається у питаннях загальної та дитячої психології, досконало володіє методикою навчання та виховання [5].

За І. Зязюном, майстерність виявляється не тільки в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, а й у тих якостях особистості вчителя, що породжують цю діяльність і забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо [4].

Таким чином, хоча педагогічна майстерність і виявляється в діяльності, проте до неї вона не зводиться. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей.

Важливими професійними якостями педагога ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо.

Сучасні педагогічні технології дозволяють розуміти викладача як активну, ініціативну і творчу особистість, вимогливу до себе й оточуючих, однак вимогливість повинна бути розумною. Змінюються функції викладача в педагогічній технології, він перестає бути “носієм” інформації, стає “майстром”, який організовує спільну діяльність зі студентами, спрямовану на формування в них знань, умінь і навичок. Для такої діяльності характерними є відкритість, особистісна спрямованість, мобільність, демократичність. У процесі спільної діяльності поведінка суб'єкта навчання визначається педагогічною взаємодією для досягнення поставлених цілей і результатів [2].

Ми вважаємо за доцільне розвиток ще однієї якості майбутнього вчителя – артистизму. Артистизм учителя – не мрія, а актуальна потреба, доступна тому, хто дійсно бажає розвивати в собі цю якість. Сучасний педагог – це яскрава індивідуальність, творча особистість, що виявляє емпатію, вміє вирішувати проблемні ситуації, зацікавлювати, знаходити творчі підходи до пояснення матеріалу, захоплювати учнів творчістю, процесом саморозвитку. Педагогові необхідно знати засоби вербальної й невербальної комунікації, бути розкріпаченим, емоційно пластичним для пояснення різних фрагментів, передачі власних почуттів, ставлення і розуміння реакцій учнів. В основі педагогічного артистизму лежать знання театральної педагогіки про артистизм акторів і режисерів, бо чимало елементів методики педагогічного артистизму запозичено з театральної педагогіки. Структура педагогічного артистизму містить поняття про внутрішню й зовнішню сторони артистизму, а також містить у собі психофізичний, емоційно-естетичний і художньо-логічні компоненти. В основі педагогічного артистизму лежать такі характеристики: товариськість, ірраціональність, інтуїція, емпатія, уява, спостережливість, здатність до імпровізації, самоконтроль.

Перш ніж навчати творчості, треба самому зрозуміти творчі стани, відчувати де приховуються власні творчі ресурси, якими їх розкривати й поповнювати, які можуть бути результати. На сьогодні театальною педагогікою розроблено найбагатшу систему вправ і тренінгів, що розвивають увагу, уяву, асоціативне мислення, пам'ять, здатність до дії та інші елементи творчості. Засвоюючи їх, педагог засвоює механізми сприйняття, взаємодії, природу творчого процесу. Учителеві необхідновивчати природу сценічної дії, творчість К. Станіславського, котрий систематизував ті елементи творчості, які дозволяють зробити цю дію доцільною, продуктивною в житті. Універсальність підходу К. Станіславського, що опирається у своїх дослідженнях на природні психологічні закономірності взаємодії людини з навколишнім світом, дозволяє говорити про те, що елементи ці повинні бути наявні на уроці.

Саме тому педагогічну майстерність можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності та вияв творчої активності особистості педагога, тобто як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності.

Ефективність застосування театальної педагогіки в професійній підготовці вчителя обумовлена тим, що:

– вектором інтересу театру завжди були людські відносини, взаємодія людини і світу. Саме їх у першу чергу за допомогою гри досліджує театр. У силу специфіки своєї професії педагог теж постійно знаходиться у взаємодії, як з учнями, так і з колегами;

– професія вчителя має багато спільного з професіями актора і режисера.

Публічність – специфіка педагогічної та акторської професійної діяльності. Як актор, так і вчитель впливає на почуття і розум глядачів-учнів, звертаючись до почуттів, пам'яті, думок, волі слухача. Переконливість та артистизм вчителя, як і актора, можуть забезпечити йому успіх. Як режисер впроцесі репетицій, так і вчитель на уроці повинні мати здатність яскравого емоційно-вольового впливу на акторів або учнів. Вчителю необхідно побудувати логіку навчального процесу так, щоб він був сприйнятий і зрозумілий учнями. Режисер також вибудовує драматургічну логіку майбутньої вистави [2].

Театральна діяльність дає можливість майбутньому вчителю початкової школи одержати психолого-педагогічні, спеціальні, методичні знання для успішного розв'язання дидактичних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, для вибору засобів взаємодії, розвиває вміння синтезувати матеріал, знаходити для нього відповідне психо-емоційне забарвлення; використовується з метою формування гуманістичної спрямованості вчителя, розвиває і формує ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації, професійну ідеологію педагога; допомагає його самоствердженню, вибору засобів педагогічного впливу на учнів; спрямовує на особистість іншої людини, на розвиток учня, утвердження словом і дією найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків.

Крім того, театральне мистецтво впливає і на формування здібностей до педагогічної діяльності, а саме: розвиває комунікативність, професійну прозорливість, пильність, педагогічну інтуїцію, перцептивні здібності вчителя; вміння володіти собою і активно впливати на іншу особистість; здійснювати самоконтроль, саморегуляцію за будь-якої емоційної ситуації; вміння прогнозувати розвиток особистості, орієнтувати її на позитивні перетворення; креативність.

А. Макаренко вважав, що суть справи полягає «передусім в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а відтак організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден

вихователь не може бути добрим вихователем, не може працювати, бо у нього не поставлений голос... Не може бути добрим вихователем, який не володіє мімікою, котрий не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свій настрій...» [3].

У процесі засвоєння основ акторської майстерності виявляється творча індивідуальність студента, його художні схильності, своєрідні виконавські можливості, діапазон виражальних засобів. Тому, при формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя не завадить звернути увагу на підготовку молодих акторів.

Фундаментальною стосовно професійного виховання сучасного актора є система К. Станіславського [5]. Ця система містить п'ять принципів, які можуть бути застосовані у процесі виховання педагога: принцип життєвої правди; принцип ідейної спрямованості: вчення про надзавдання; принцип дії – підґрунтя переживання й матеріалу для творчості; принцип органічності творчості; принцип творчого перевтілення в образ. Кожен із зазначених театральних принципів знаходить своє відображення у практичній діяльності як актора, так і педагога.

Система К. Станіславського є не тільки наукою про акторську творчість взагалі, але й зокрема наукою про те, як, спираючись на об'єктивні закони людської природи, формувати, розвивати й вдосконалювати виконавські здібності. Це свого роду методика підвищення в акторському мистецтві «коефіцієнта корисної дії» будь-якого індивідуального обдарування.

Учитель-режисер буде дбати про те, щоб створити завершений за своїм задумом урок. Подібно до режисера театру, якому для створення гармонійного синтетичного номера необхідно не тільки знати окремі його частини та їх призначення, а й професійно впливати на структуру, окремі елементи та їх функції, пропорційність усіх частин, де неодмінно виразною має бути певна жанрова домінантна.

Таким чином, досконале володіння психофізичною технікою, всіма елементами педагогічної майстерності необхідне педагогові для яскравого, правдивого й виразного втілення в його професійній діяльності педагогічних цілей і завдань.

В освітньому процесі ми пропонуємо види діяльності, які спрямовані на: досягнення оптимальних результатів у розвитку особистості; створення творчої атмосфери серед учасників освітнього процесу; створення індивідуальної системи неперервної роботи із самовдосконалення кожного студента; самовизначення студентів в

усіх сферах університетського життя через індивідуальний вибір; утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій; створення умов для самореалізації особистості студента під час дозвілля, підвищення його загальної культури.

Отже, для підготовки до професійної діяльності майбутніх педагогів варто створювати такі її види діяльності: по-перше, творчі ситуації, які можна створити в процесі виконання творчих завдань, вирішення навчальних проблем, дискусій, критичного аналізу прочитаного, навчальної експериментальної та дослідницької діяльності, ігрових ситуацій; по-друге, участь у різноманітних конкурсах, КВК, творчих вечорах, робота над творчими проектами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Гавриш О. Професійні та особисті якості соціального педагога. Людинознавчі студії: Педагогіка. 2015. № 31. С. 2-7.
3. Голік О. Педагогічна майстерність (організаційно-управлінський аспект самостійної діяльності студентів). Донецьк: ТОВ "Юго-Восток ЛТД", 2009. 261 с.
4. Зозуляк-Слущик Р.В., Ковбас Б.І. Етика соціально-педагогічної діяльності: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е вид., перероб. та доп. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 212 с.
5. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. Миколаїв, 2013. 376с.
6. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. Київ: МОН України. 2019. 64 с.

В. В. Олійник,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)*

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Нині проблема інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти є актуальною. Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й представляє собою сходинку до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту.

Інклюзія в освіті як процес (резолюція 37/20 Ради з прав

людини ООН 2019 року) є системою розширення можливостей особистості через:

- участь в освіті;
- забезпечення рівного доступу дітей з інвалідністю до закладів загальної середньої освіти;
- індивідуальні навчальні плани;
- забезпечення розумного пристосування;
- доступність освітніх середовищ і матеріалів [1].

Термін «інклюзія» (від англійської inclusion – «включення») трактується як спільне навчання і виховання дітей, які мають ОВЗ, з їх однолітками, що нормально розвиваються, – за одними програмами, підручниками, з використанням єдиних критеріїв оцінки знань. Найчастіше таке навчання організується у дитячих садках та школах загального типу. Однак може бути й інакше: у спеціальному (корекційному) освітньому закладі відкриваються окремі (так звані «інклюзивні») класи та групи, у яких основна частка дітей не має порушень у розвитку, а в частині зазначаються ОВЗ. Другий випадок трапляється значно рідше.

Інклюзія є окремим випадком інтеграції. Відповідно, поняття «інтеграція» (з'єднання) значно ширше, ніж «інклюзія» (включення).

Учені розрізняють два види інтеграції: освітню та соціальну. Освітня інтеграція – це і є інклюзія, тобто «включена освіта», що передбачає включення дитини з ОВЗ в одне освітнє середовище з однолітками, що нормально розвиваються. Соціальна інтеграція передбачає включення дитини у суспільство, тобто її соціалізацію. Соціальна інтеграція має бути забезпечена всім без винятку дітям з порушеннями у розвитку – незалежно від характеру та структури порушення, особливих освітніх потреб, віку, а також виду установи, в якій вони навчаються [1].

Основною умовою успішності інклюзивного процесу є формування у педагогічних працівників інклюзивної компетентності, розвиток творчого потенціалу кожного педагога, і, як наслідок, усвідомлення нової освітньої парадигми, впровадження інноваційних способів організації інклюзивного освітнього процесу, опанування сучасними методиками диференційованого й особистісно-орієнтованого навчання, акмеологічними технологіями.

Інклюзія передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало би потребам і можливостям кожної дитини. Тому, стратегія інклюзивної освіти базується на наданні якісних освітніх

послуг та адаптації освітнього середовища до потреб учнів.

Зазначимо, що інклюзивна освіта не може бути досягнута, якщо вчителі недостатньо усвідомлюють її переваги, мають несформовані або застарілі думки про освітні здібності та потреби дітей з обмеженими освітніми потребами.

У Законі України «Про освіту» зазначено про інклюзію як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [3; 4; 5; 6]

Особам з особливими освітніми потребами надаються психолого-педагогічні та корекційно розвиткові послуги у порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає гуманізацію суспільних відносин і дотримання прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту. Інклюзія в освіті є частиною інклюзивного суспільства – це процес реального включення дітей з особливими потребами в активне суспільне життя в середовищі однолітків. Концепція інклюзивної освіти декларує, що усі діти є цінними й активними членами суспільства. Це є однією з головних демократичних ідей.

Відповідно до нормативних документів виокремлено цінності інклюзії:

- цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень;
- кожна людина є здатною відчувати і думати;
- кожна людина має право на спілкування і на те, щоб її почули;
- усі люди потребують підтримки і дружби ровесників;
- для усіх учнів прогрес скоріше може бути досягнутий в тому, що вони можуть, ніж у тому, що не можуть;
- освіта може здійснюватись краще в контексті реальних взаємостосунків [1, с. 23].

Зауважимо, що інклюзивна освіта спрямована на забезпечення якісної освіти для всіх. Для того, щоб всі учасники освітнього процесу повноцінно брали участь у ньому, заклад освіти має залучити комплекс різноманітних форм і методів для індивідуалізації навчального процесу. Закладу освіти, де навчаються учні з особливими потребами властива мобільність щодо індивідуальних особливостей дітей, що спрямована на створення та підтримку

здійснення якісної пізнавальної та комунікативної діяльності кожного в навчанні і створення умов для успішності в цьому процесі. Саме інклюзивна освіта є першим кроком до реального визнання значущості особистості кожної дитини, ствердження її індивідуальності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві [1; 2].

Таким чином, інклюзія як одна з гуманітарних ідей розвитку сучасного суспільства стосується всіх його членів та потребує прийняття не лише професійною громадою, але й широкими верствами населення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упоряд.: Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с. 2. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матер. І Всеукр. наук. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лют. 2019 р.) / За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля. Переяслав-Хмельницький: Вид. Я. М. Домбровська, 2019. 248 с. 3. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. [кол. авторів: Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В., Буров С. Ю., Азін В. О., Грибальський Я. В., Найда Ю. М.]; за заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. К., 2012. 216 с. 4. Інклюзія для всіх: освітні політика і практика: Виступ Міністра освіти і науки України від 25.01.2019р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://poroshenko.com/data/group/10/de7c46f178.pdf>. Назва з екрану. 5. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 року № 545 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п>. Назва з екрану. 6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Назва з екрану.

Н. В. Палюховська,
магістрантка
(м. Хмельницький)

НЕБЛАГОПОЛУЧНІ СІМ'Ї: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Благополуччя підлітка в сім'ї, а також створення умов для виховання здорової особистості є однією з найважливіших функцій сім'ї. Дитина безпосередньо осмислює сім'ю і себе в ній, встановлює свою поведінку, ставлення до сім'ї і до себе самого. Підлітки

внаслідок свого обмеженого досвіду, своєрідного мислення інакше сприймають і оцінюють події навколо. Зрозуміти їх поведінку, емоції, переживання і допомогти їм можна, лише поглянувши на світ їхніми очима. На дітей впливають не тільки навмисні дії, але в рівній або навіть більшою мірою особливості поведінки батьків. Підлітковий вік – один з непростих періодів дитинства, від якого залежить подальший розвиток особистості підлітка. Девіантна поведінка – це поведінка, що відхиляється від загальностворених, соціально схвалюваних правових і моральних норм і стандартів.

Кардинальні перетворення, що відбуваються в усіх сферах життя нашого суспільства, помітно відбиваються на психосоціальному розвитку і поведінці сучасних підлітків. Ламаються традиційні моральні стереотипи, руйнуються прийняті раніше норми, а в результаті зростає можливість прояву в підлітковому середовищі різного роду негативних явищ. Виниклі проблеми, накладені на складності та суперечності процесу соціалізації підростаючого покоління в нових соціально-економічних і політичних умовах, відображаються «вибухом» підліткової деструктивності: зростанням злочинності, наркоманії та інших видів поведінки, що відхиляється [2].

Звідси і зростання інтересу дослідників до вивчення проблеми девіантності, з одного боку, і пошуку більш досконалих заходів профілактики і корекції відхилень у поведінці серед неповнолітніх, з іншого.

У класифікації хвороб девіантна поведінка не виділена в якості окремої одиниці, отже, вона не є ні формою патології, ні строго певним медичним поняттям. У той же час девіантна поведінка широко розглядається в ряду явищ, що лежать між нормою і патологією, таких, як акцентуації характеру, ситуативні реакції, порушення розвитку, передхвороба та ін.

Девіантна поведінка має складну природу, обумовлену найрізноманітнішими факторами. На наш погляд, важливим чинником, що детермінують девіантну поведінку підлітків є неблагополуччя сім'ї, в якій вона виховується. Критерієм благополуччя або неблагополуччя сім'ї можна вважати міру її впливу на дітей, стиль дитячо-батьківських відносин, виконання сім'єю в повному обсязі її виховної функції [8].

Роль сім'ї в суспільстві дуже велика, так як саме в сім'ї формується і розвивається особистість людини, відбувається

оволодіння соціальними ролями, необхідними для подальшої безболісної адаптації в соціумі. Сім'я виступає як перший виховний інститут, зв'язок з яким людина відчуває протягом всього свого життя. І разом з тим, ніякий інший соціальний інститут не може потенційно нанести стільки шкоди у вихованні дітей, скільки може зробити родина.

При порушенні структури і функції сім'ї виникає психологічна напруженість і дестабілізація внутрішньо сімейних стосунків, що викликає депресивні стани, незадоволеність, конфліктність в подружніх стосунках і, як наслідок, порушення поведінки дітей і підлітків, девіантність. Дестабілізована сім'я, як найважливіший соціальний інститут суспільства, недостатньо повноцінно і якісно виконує свої функції, батьки не в змозі управляти вихованням дітей, прищеплювати їм позитивні якості, необхідні для становлення повноцінного члена суспільства. У такій сім'ї дитина стає жертвою негативної соціалізації [6].

Неблагополучної в плані виховання дитини може бути як неповна сім'я, так і сім'я з двома батьками. У сучасній літературі існує тенденція перебільшувати патогенний вплив неповної сім'ї на формування «важких» підлітків. При цьому дуже часто одна мати, якщо вона психічно здорова і не веде асоціальний спосіб життя, виховує хороших, соціально адаптованих дітей і без батька. У той же час останнім часом відзначено зростання відхилень у поведінці серед дітей, які виховуються в повних сім'ях заможними батьками. Позиція вседозволеності, філософія вещизма, заміна людської живої участі у вихованні дитини світом матеріальних цінностей ведуть до фрустрації потреб підлітка в прийнятті, уваги, любові з боку батьків. Як наслідок, захисною реакцією такого підлітка можуть стати неадекватні форми поведінки.

У неблагополучних сім'ях зустрічаються такі види неадекватного виховання – бездоглядність, емоційне відкидання, надмірна суворість і вимогливість до дитини, виховання в умовах жорстких взаємин, насильство і фізичні покарання, надмірне захоплення дитиною і гіперопіка.

Несприятлива для розвитку дітей соціально-психологічна обстановка в сім'ї найчастіше характеризується наступними проявами: загальним дефіцитом спілкування батьків, особливо батьків, з дітьми; браком відповідних віковим особливостям дітей видів спілкування; переважанням в сім'ях авторитарно-командного стилю спілкування з

дітьми; широкою поширеністю покарань (в тому числі фізичних) в порівнянні з різними формами заохочення і підтримки дітей; завищеними вимогами батьків по відношенню до дітей.

Негативні наслідки неблагополуччя в сім'ї виявляються досить швидко і часом стають незворотними. Це і дефекти психічного розвитку дитини, і його важкий характер, і соціальна дезадаптація, і девіантна поведінка. В результаті страждає не тільки сім'я і вступив в життя людина, але і все суспільство в цілому, тобто спочатку особистісна проблема, внутрісімейна трансформується в проблему соціальну [4].

Педагогічна наука не виводить схильність до девіацій з особливостей віку, статі, якостей особистості дитини. Але при збігу несприятливих обставин діти із зазначеними психофізичними особливостями виявляються більш схильними до негативних впливів, особливо у випадках, якщо дефекти сімейного виховання, помилки навчання і виховання в дитячому садку і школі поєднуються між собою; якщо вплив негативних зовнішніх чинників має відносну тривалість в часі або високу ступінь дії; якщо негативним впливам на дитину протиставляються профілактичні заходи.

Для того, щоб заходи профілактики девіантної поведінки неповнолітніх були більш ефективними, на наш погляд, має бути зосереджена увага дошкільних і шкільних педагогів, психологів, соціальних працівників на сім'ї дитини. Роботу з сім'єю краще починати вже з надходження дитини в дитячий сад, адже саме в дитячому віці народжується особистість, яка вже в три роки заявляє про себе, а до семи років життя проглядаються контури майбутнього характеру. При вступі дитини в перший або підготовчий клас школи інформація про сім'ю повинна передаватися на контроль класному керівнику, шкільного психолога і соціального педагога.

Програма школи з профілактики та корекції девіантної поведінки дітей та підлітків обов'язково повинна включати такі форми і методи роботи з сім'єю, як тематичні батьківські збори, сімейне консультування, визначення типу сімейного виховання, стилю сімейних відносин, лекторії, бесіди, тренінги і т.д. Успішна робота з сім'ями учнів обов'язково передбачає особисті контакти батьків з педагогом і психологом, індивідуальну роботу з сім'ями, бесіди на дому, що дозволяє встановити безпосередній контакт з кожним членом сім'ї учня, досягти більшого взаєморозуміння в пошуку шляхів спільного впливу на дитину [7].

Особливо важливою в роботі з сім'єю підлітка з девіацій нам представляється цілеспрямована робота психолога: психологічна корекція, сімейна психотерапія, інформаційно-просвітницька робота, консультаційна та ін. Сімейна психотерапія – один із важливих елементів психологічної корекції поведінки підлітка. Вона спрямована на зміну міжособистісних відносин в сім'ї, а так само на прищеплення підлітку і членам його сім'ї соціально прийнятних навичок поведінки і способів особистісного реагування.

Метою інформаційно-просвітницької роботи є попередження можливих порушень у сімейному вихованні, підвищення комунікативної компетентності батьків у взаємодії з підлітками і тим самим в активізації ролі батьків у створенні оптимальних умов розвитку дитини. Консультаційні та психотерапевтичні бесіди проводяться з метою підтримки тих нових форм сімейних відносин, досягти яких вдалося в ході всієї попередньої психологічної роботи. При цьому обов'язково слід пам'ятати: в роботі з кожною родиною фахівець повинен бути доброзичливий і шанобливий; вивчення сімей учнів повинно бути дуже тактовним і об'єктивним; спілкування з батьками учня повинно служити тільки на благо дитині.

Таким чином, умовами успішної профілактичної роботи в сфері девіантності є її комплексність, послідовність, диференційованість, своєчасність. Цілеспрямована і систематична робота з сім'єю підлітка, розпочата в максимально ранні терміни – це вагомий внесок в профілактику девіантності підростаючого покоління.

Список використаних джерел та літератури:

1. Виховання важкої дитини: Діти з девіантною поведінкою : навч.-метод. посіб. / За ред. М.І. Рожкова. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
2. Гурко Т.А. Особливості розвитку особистості підлітків в різних типах сімей // *Соціологічні дослідження*. 1996 № 3. С. 81-89.
3. Двойменний І.А., Лелеков В.А. Вплив сім'ї на злочинність неповнолітніх // *Социс*. 1993. №10. С. 54-59.
4. Клейберг Ю.А., Шахзадова Н.В. Соціальна робота і профілактика девіантної поведінки підлітків : навч. посіб. Твер-Нальчик, 2000.
5. Почівалова Ж.Г. Підготовка майбутнього вчителя до взаємодії зі школярами з девіантною поведінкою в умовах освітнього процесу. Дис. ... канд. пед. наук. Челябінськ, 2000.
6. Трус І. Школярі з девіантною поведінкою: особливості виховання // *Виховання школярів*. 2002. № 7. С. 44-46.
7. Шаміонов Р.М. Особистість і її становлення в процесі соціалізації. Саратов, 2000.
8. Шогенов М.З. Сімейне неблагополуччя як чинник девіантної поведінки: дис. канд. психол. наук: Ульяновськ, 2003.

О. Г. Петринич,
старший викладач
(м. Львів)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО УМОВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Питання адаптації до дитини до умов дошкільного закладу є важливим та актуальним повсякчас, адже включення в нове соціальне середовище інших нових дорослих та дітей є стресовим для дитини 1,5-3 років. Інколи, і для старших дітей 5-5,5 років, які з певних причин лише у цьому віці почали відвідувати садок адаптація проходить з ускладненнями. Для дитини довший час звичним було лише оточення кола сім'ї, в якій вона відчувала комфорт та безпеку. Різка зміна оточення – нові дорослі, діти, а також відсутність близьких (батьків), режим та розклад дня, правила поведінки та інші нюанси можуть викликати значні труднощі. Спокійні та в міру активні діти, фізично здорові та врівноважені та комунікабельні також можуть мати певні ускладнення під час адаптації на рівні із слабшими та непристосованими дітьми. Для успішної адаптації дитина повинна досягти певної стадії розвитку: фізичного, розумового і соціального.

Особливо гостро постає питання адаптації дитини до дошкільного закладу час пандемії. Адже відводячи дитину до садочку, батьки віддають дитину до рук вихователів перед дверима приміщення, не маючи змоги роздягнути дитину біля її шафки і попрощатися. Батьки перебуваючи в тривозі, від невідомості того, що відбувається за дверима садочку несвідомо можуть передавати цю тривогу і дитину.

Питання адаптації та її загальних характеристик досліджено у працях А. Авцина, Д. Андреевої, Ф. Березіна, А. Георгієвського, І. Зотова, В. Казначеева, Ф. Мерсона, В. Медведева, І. Мілославоної.

Адаптація дошкільників полягає в пристосуванні до умов дитячого садка, а саме до нового розпорядку дня (їжа, сон, прогулянки), до нового колективу (діти, вихователі, вчителі з різних гуртків, няні).

Зазвичай дитина адаптується до життя в середовищі власної сім'ї. Чим менше дитина, тим важливіший та значиміший цей зв'язок для неї. Малюк бачить життя з так як це їй подають батьки. Саме вони

відіграють головну роль в створенні того образу світу, який з часом дозволить вийти дитині із «гнізда», знайти своє місце серед людей, навчитися жити в злагоді з собою та оточуючими. Дорослим це часто здається, що це відбувається само по собі і ніякої проблеми тут бути не може [1].

Батькам варто звертати увагу на те чи дитина може декілька годин провести спокійно без мами, може самостійно озвучувати власні потреби дорослим, не лише батькам без страху, прагне до самостійності, а також може проявляти ініціативу у взаємодії із іншими дітьми.

Виникнення «адаптаційного синдрому» у дитини є прямим наслідком її психологічної неготовності до виходу із сім'ї. Як батьки так і вихователі, параметрами готовності дитини та майбутньої успішної адаптації до дитячого садка вважають своєчасне оволодіння навиками самообслуговування та звичку до режиму дня, приближеного до режиму в садочку. Питання про те в якій мірі дитина готова до розлуки з матір'ю, до встановлення контактів з новими незнайомими дітьми та дорослими, про прийняття та дотримання достатньо складних і не зовсім зрозумілих для дитини соціальних норм та правил поведінки батьками навіть не обговорюється. Більш того, нерідко самі батьки, помічаючи у своїй дитини слабо розвинуті навички спілкування прагнуть віддати її в дитячий садок саме тому, щоб вона цьому навчилася. Таке «навчання» часто обертається тяжкими переживаннями самої дитини, сльозами та образами інших дітей, претензіями та зауваженнями вихователів. Спостереження в дитячому садку свідчать про те, що дитина, яка не володіє навиками самообслуговування, але психологічно готова до вступу в більш широке, ніж домашнє, коло соціальних стосунків, звикає до дитячого садка значно швидше та безболісно, ніж його однолітки, які вміють самостійно їсти та одягатися, але, які не знають як підійти чи звернутися до незнайомого дорослого чи іншої дитини [1].

В результаті неврахування цієї інформації дорослими у дитини виникає дезадаптація.

Дезадаптація – це таке негативне явище, яке заважає своєчасній повноцінній соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності і навчанню, загальній соціально – психологічній адаптації [7].

Дезадаптація, як поняття – антагонізм адаптації, тому неможливо зрозуміти суть дезадаптаційних процесів, не

деталізувавши поняття адаптація. Поняття адаптація (лат. adaptatio – пристосування) вперше введено Аубертом і стало вжито в медичній і психологічній літературі, де означало зміну чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуття до діючих подразників. Надалі це поняття зустрічається в широкому значенні як всляке пристосування живого організму на середовищі. Адаптація забезпечує рівновагу між впливом організму на середовище і зворотним впливом середовища, тобто рівновагу у взаємодіях суб'єкта і об'єкта.

Традиційно під адаптацією розуміється процес входження людини в нове для неї середовище та пристосування до її умов. Адаптація є активним процесом, який приводить або до позитивних (адаптованість, тобто сукупність корисних змін організму і психіки) результатам, чи негативним (стрес). При цьому виділяються два основних критерії успішності адаптації: внутрішній комфорт (емоційна задоволеність) та зовнішня адекватність поведінки (здатність легко і точно виконувати вимоги середовища) [8].

Адаптація – це пристосування людини або групи людей до соціального середовища і водночас пристосування до них цього середовища з метою співіснування та взаємодії. Адаптація тісно пов'язана з процесом соціалізації. Важливу роль у процесі соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал особистості. Це можливості включатися в нові умови соціального середовища тобто володіти уміннями і навичками пристосування, які людина набуває в процесі життєдіяльності. Соціальна адаптація виступає в двох формах активній та пасивній. При активній формі людина прагне активно взаємодіяти з середовищем, впливати на його розвиток, долати труднощі та перепони, вдосконалювати суспільні процеси. При пасивній формі адаптації людина не прагне змін оточуючої дійсності, схильна до конформізму, недостатньо мобілізує свої біологічні, інтелектуальні та психологічні ресурси до пристосування в соціальному середовищі. В результаті цього при зустрічі людей з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями як результат низької адаптації може виникнути соціальна дезадаптація, що виявляється в різних формах девіантної поведінки [6].

Частина авторів вважає, що соціальна адаптація виступає в двох формах активній та пасивній [6]. Інша частина розглядає адаптацію як у будь-якому випадку активний процес, а ось його результати можуть бути позитивні чи негативні [8].

Соціальна адаптація (лат. *socialis* – суспільний) – оптимізація взаємовідносин особистості і групи, зближення цілей їх діяльності, ціннісних орієнтацій, засвоєння індивідуумом норм та традицій групи, входження її рольову структуру; це процес і результат пристосування індивіда до умов нового соціального середовища [5,10].

Показником нормальності поведінки є рівень соціальної адаптації. При цьому, нормальна успішна адаптація характеризується оптимальною рівновагою між цінностями, особливостями індивіда та правилами, вимогами оточуючого його середовища. Отже, однаково проблемними є як виражене ігнорування соціальних вимог, так і нівелювання індивідуальності, наприклад, в формі конформізму – повного підкорення інтересів особистості тиску середовища. Відповідно, дезадаптація – це стан зниженої здібності (небажання, невміння) приймати та виконувати вимоги середовища як особистісно значимі, а також реалізовувати свою індивідуальність в конкретних соціальних умовах [4].

В якості індивідуальних проявів дезадаптації можуть розглядатися: негативна внутрішня установка по відношенню до соціальних вимог (незгода з ними, нерозуміння, протест, опозиція); завищенні претензії до оточуючих при прагненні самому уникнути відповідальності, егоцентризм; хронічний емоційний дискомфорт; неефективність саморегуляції; конфліктність та слабкий розвиток комунікативних вмінь; когнітивне викривлення реальності [4].

Погано адаптована чи зовсім не адаптована дитина до умов дитячого садка не зможе адекватно адаптуватися і надалі, навчаючись у школі, а потім у вищому навчальному закладі. Невміння адекватно адаптуватися до соціального середовища в дошкільному віці вкорениться і стане рисою характеру у дорослої людини.

Дошкільний вік – це вік, в якому почуття панують над усіма іншими сторонами життя дитини. Зазвичай, дитина знаходиться в стані емоційного комфорту (емоційно теплі, рівні стосунки з батьками, постійна підтримка). Але у досліджуваної групи дітей спостерігаються серйозні порушення емоційно-вольової сфери [9].

Звісно, що дітям з порушеннями емоційно-вольової сфери, у яких відсутні навички спілкування, тривожним, вразливим, капризним, складно адаптуватися до нових умов життєдіяльності, а саме умов дитячого садка.

Частина дітей при спостереженні демонструють впевненість, вибирають гру, активно йдуть на контакт із іншими дітьми й

дорослими, на відміну є інші – менш упевнені, повільні, які більше спостерігають, деякі – виявляють негативізм, небажання йти в групу, відхиляють усі пропозиції, бояться відійти від батьків, голосно плачуть.

Захаров О. І. розділяє адаптацію дітей до умов життєдіяльності дитячого садка на три групи [2]:

1. Несприятлива група: реагують на зміни нервовим зривом (до того ж ще додаються простудні хвороби). Поступово все може змінитися, але в залежності від обставин у сім'ї.

2. Середня група: діти, які адаптуються до умов дитячого садка без нервових розладів, однак «лише» дитячому садку починають хворіти.

3. Благополучна група: діти адаптуються до умов дитячого садка без особливих ускладнень.

Звичайно період адаптації – три-чотири тижні. В разі, якщо дитина залишається після цього періоду неадаптованою, варто починати комплексну роботу: дитина → батьки → дитячий садок.

В ході комплексного дослідження, проведеного вченими в різних країнах, було виділено три фази адаптаційного процесу [8]:

1) гостра фаза, яка супроводжується різноманітними коливаннями в соматичних станах та психічному статусі, що приводить до зниження ваги, частим респіраторним захворюванням, порушенню сну, зниженню апетиту, регресу в мовленнєвому розвитку (триває в середньому один місяць);

2) підгостра фаза характеризується адекватною поведінкою дитини, тобто всі порушення зменшуються та реєструються лише за окремими параметрами на фоні уповільненого темпу розвитку, особливо психічного, в порівнянні з середніми віковими нормами (триває 3-5 місяців);

3) фаза компенсації характеризується прискоренням темпу розвитку, в результаті діти до кінця навчального року долають зазначену вище затримку темпів розвитку.

Розрізняють три ступеня важкості проходження гострої фази адаптаційного періоду [2]: легка адаптація – порушення нормалізуються протягом 10-15 днів, дитина набирає вагу, адекватно поводить себе у колективі, хворіє не частіше ніж звичайно; адаптація середньої важкості – порушення нормалізуються протягом місяця, при цьому дитина на короткий час втрачає вагу, може початися хвороба тривалістю 5-7 днів, є ознаки психічного стресу; важка адаптація –

тривалістю від 2 до 6 місяців, дитина часто хворіє, може з'явитися як фізичне, так і психічне виснаження організму.

Отже, необхідна така організація життя дитини в дошкільному закладі, яка б приводила до найбільш адекватного, майже безболісного пристосування до його нових вимог, дозволяла б формувати позитивне ставлення до дитячого садка, навички спілкування, перш за все з однолітками.

Список використаних джерел та літератури:

1. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие. Изд. 2-е Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 288 с. (От детского сада к школе). 2. Захаров А.И. Детские неврозы / Психологическая помощь родителей детям. СПб: «Респекс», 1995. 192 с. 3. Захарова Н.М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору: Монографія. Донецьк: вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2010. 218 с. 4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 288с. 5. Конюхов Н. И. Словарь справочник по психологии. М., Полиграфресурсы. 160 с. 6. Оржеховська В.М. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / Уклад.: В.М. 7. Оржеховська, В.Є. Виноградова-Бондаренко, І.І. Доброскок та ін. Переяслав-Хмельницьк, 2003. 68с. 8. Психолого-педагогічні рекомендації щодо розв'язання проблеми шкільної дезадаптації. І. Рудницькі // Психолог. 2004. Лип. (№25-26). 9. Семенова Л., Яковлева Г. Ребенок в детском саду. // Дошкольное воспитание. 1998. № 4. с. 2-11. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов: Комплекс. Психол. Коррекция. М.: МГУ, 1988. 198 с. 10. Цимбалюк І. М. Психологія: навч. посіб. К.: В Д «Професіонал», 2004. 214 с. 11. Ясінська Х. Адаптація дітей раннього віку до перебування в ДНЗ // Психолог дошкілля. №4 (21).

І. В. Пижова,

вчитель

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Молодший шкільний вік у віковій психології визнано вершиною дитинства. Дитина ще зберігає багато дитячих якостей: легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вверху. Саме за віковою періодизацією проміжок життя дітей від шести (семи) до

десяти (одинадцяти) років називається молодшим шкільним віком. Цьому періоду притаманні втрата дитячої безпосередності у поведінці, поява іншої логіки мислення. У школі молодший школяр набуває не лише нові знання та оволодіває вміннями, а й визначений соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності дитини, весь уклад життя. На дитину очікують значні зміни в житті. Перехід у шкільний вік пов'язаний з кардинальними змінами в її діяльності, спілкуванні, стосунках з оточуючими людьми: навчання стає провідним видом діяльності, змінюється режим життя, з'являються нові обов'язки тощо.

Молодші школярі мають значні резерви розвитку. В цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Закінчується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює умови для довільної поведінки, планування і виконання програм дій. Зростає рухливість нервових процесів, спостерігається, більша ніж у дошкільників, урівноваженість процесів збудження і гальмування, хоча процеси збудження переважають. Зростає функціональна роль другої сигнальної системи, слово набуває узагальненого значення [8, с.166].

Зі вступом дитини до школи змінюється її соціальна ситуація розвитку. Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного типу діяльності, на думку А. Реана, сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і класним колективом, між дитиною і дорослим, який його навчає. Певні відносини із дорослими і ровесниками формуються на основі того, як учень навчається, виконує класні доручення, поводить себе в сім'ї, з дорослими, із однолітками, виявляє або не виявляє готовність виконувати доручення інших людей [7, с.113]. Отже, соціальна ситуація учня початкової школи залежить від рівня задоволення його соціальних потреб, які реалізуються в діадах «вчитель – учень» і «учень – учень».

Це об'єктивне становище дитини суб'єктивно (більш адекватно чи менш адекватно) проявляється в її настрої, домінуючих переживаннях, емоційному ставленні до школи і навчального процесу. Г. Абрамова зазначає, що початкова школа у школяра викликає багато нових видів переживань, яких не було на попередніх етапах онтогенезу. Це, зокрема, переживання, пов'язані з перебуванням в учнівській групі, спілкуванням з ровесниками, з учителем, оцінка та похвала чи зауваження/осуд якого є дуже значущими для учня [1].

На думку Г.Абрамової, свою провідну функцію будь-яка діяльність здійснює в повній мірі у періоді, коли вона складається, формується. Молодший шкільний вік – це період інтенсивного формування учбової діяльності. Все, що пов'язане з грою, для школяра стає менш значущим, ніж те, що пов'язане з учбовою діяльністю. Учбова діяльність стає провідним видом діяльності та набуває характерних особливостей [1, с. 477].

Зі складного комплексу якостей, з яких складається готовність дитини до школи, виділяється [1; 3; 6; 8]:

1. Фізична готовність.

2. Психологічна готовність: а) суб'єктивна (бажання йти до школи, готовність прийняти нову позицію школяра, прагнення до неї); б) об'єктивна: інтелектуальна (диференціація сприймання, розвинений пізнавальний інтерес, володіння розумовими операціями, вміння виділити учбову задачу, наявність певного словникового запасу, раціональний підхід до дійсності); моральна (знання норм поведінки, позитивне ставлення до них, їх втілення у спілкуванні, наявність якостей, необхідних для спілкування); соціальна (потреба спілкуватися з дітьми, вміння підпорядковуватися інтересам дитячої групи); вольова (вміння підпорядковуватися меті, досягати вирішення задачі, спостерігати, слухати, запам'ятовувати, розвинута дисциплінованість, сформована елементарна вольова дія).

Дуже складним для першокласника є період адаптації до школи. Найчастіше він триває від 4 до 7 тижнів. Основними причинами появи шкільної дезадаптації дитини можуть стати:

1. Сам процес навчання.

2. Особливості взаємин з учителем та однокласниками.

3. Особливості виховання в сім'ї.

4. Вроджені особливості центральної нервової системи підвищена сенситивність [7, с. 111].

Відповідно до цього, високому рівню адаптації дитини до школи сприяє: задоволеність спілкуванням із дорослими, демократичний стиль спілкування вчителя, благополуччя дитини в групі, статус у сім'ї, врахування вчителем індивідуально-психологічних особливостей дитини.

Джерелами індивідуальності дитини є [1; 3; 6; 8]: її спадкові особливості, які визначають потенційні можливості розвитку анатомічних, фізіологічних та психічних властивостей дитини; умови життя, виховання і навчання (соціальна структура суспільства,

особливості національної культури, традиції, тип сім'ї, її якісні характеристики, особливості ставлення членів сім'ї до дитини); внутрішня позиція самої дитини (її інтереси, мотиви, працьовитість).

Психічні процеси молодших школярів розвиваються інтенсивно, але нерівномірно. Під впливом навчання починається перебудова всіх пізнавальних процесів. Загальними характеристиками психічних процесів повинні стати довільність, продуктивність і стійкість [3, с.61].

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає мислення. Здійснюється інтелектуалізація всіх психічних функцій. У цей період здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного мислення до понятійного, науково-теоретичного. Їм легше проаналізувати конкретний факт та зробити відповідні висновки, ніж навести приклад. Відповідно навчання будується так, що відбувається поступовий перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. У школярів формуються перші наукові поняття [3, с.65-66].

Сприймання є широким та досить розвинутим, протеслабо диференційованим. Молодші школярі не вміють здійснювати цілеспрямоване спостереження, виділяти головні та істотні ознаки. Характерним для нього є яскрава емоційність. До закінчення молодшого шкільного віку сприймання стає більш скерованим, зростає роль організованого спостереження; сприймаючи нові об'єкти, діти прагнуть їх віднести до конкретної категорії [3, с. 65].

У цей період краще розвинута мимовільна увага, спрямована на все яскраве, нове, цікаве. Характерною особливістю є слабкість довільної уваги та її нестійкість. Протягом чотирьох років у дітей зростає обсяг та стійкість уваги, яка тісно пов'язана із важливістю навчального матеріалу [3, с. 65].

З 6 до 10 років у дітей активно розвивається пам'ять, зокрема у напрямі посилення її довільності, зростання можливостей свідомого керування нею та збільшення обсягу смислової, словесно-логічної [3, с.67].

Поступово удосконалюється відтворююча уява та розвивається творча з характерними рисами некерованості. Протягом навчання у початковій школі, вона поступово розвивається, удосконалюється відтворювальна уява, яка стає реалістичнішою та керованою [3, с. 68]. Формується теоретичне ставлення до мови, мова стає виразною, інтенсивною. Також змінюється співвідношення вживаних категорій

слів, зростає словниковий запас тощо. З'являється мовчазне читання як показник успіхів дитини [3, с. 67].

У молодшому шкільному віці провідною стаєучбова діяльність. Структура учбової діяльності складається поступово: полімотивованість навчальної діяльності, навчальна задача, навчальні операції, контроль та оцінка. Навчальна діяльність проходить тривалий шлях становлення. Її розвиток буде відбуватися і надалі, але основа закладається у молодшому шкільному віці, у перший рік навчання [4, с.255].

Мотиваційна сфера виступає ядром особистості. На початку шкільного життя, маючи внутрішню позицію школяра, дитина хоче учитися, причому робити це добре та якісно. Отримання високої оцінки стає для молодшого школяра провідною метою, за якою стоять різні мотиви. Це соціальні мотиви, пов'язанні із підтвердженням нового соціального статусу школяра, мотиви обов'язку та необхідності отримати освіту, «бути грамотним». Пізнавальні мотиви зумовлені сферою пізнавальних інтересів, розвитком спеціальних здібностей. Важливим аспектом пізнавальної мотивації – навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоудосконалення, які на жаль, слабо формуються у молодшому шкільному віці, навіть у успішних дітей [4, с.264-265].

Отже, навчально-пізнавальна мотивація не займає провідного місця в системі мотивів учіння учнів початкової школи. Діти переважно обирають широкі соціальні мотиви учіння.

Дослідження, присвячені вивченню динаміки ставлення молодших школярів до учбової діяльності, свідчать про те, що позитивне ставлення до учбової діяльності залишається домінуючим для більшості молодших школярів, однак до закінчення початкової школи збільшується кількість учнів з негативним ставленням до цієї діяльності. За результатами дослідження Н. Кулагіної та В. Колюцького, при традиційному навчанні до третього класу в школярів не розвивається «обов'язок» добре вчитися, бажання займатися учбовою діяльністю [4, с.265].

Г. Марцинковська, аналізуючи особливості динаміки ставлення молодших школярів до учбової діяльності, встановила, що інтерес до цієї діяльності зростає в 1-2 класах і знижується до 3-го класу. Цей феномен «мотиваційного вакууму» до кінця молодшого і шкільного віку відмічають як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники [5, с.45].

Отже, для формування в учнів стійкої учбово-пізнавальної мотивації необхідно змінити традиційний зміст навчальних предметів. Зокрема, акцентувати увагу на операційній стороні, методах та формах здобування знань, пізнання закономірностей явищ та процесів оточуючої дійсності. Важливою є перебудова не тільки змісту навчання, а й організації освітнього процесу, на що сьогодні зорієнтована концепція нової української школи.

Особливу роль у житті молодшого школяра відіграє вчитель, який стає центром його життєдіяльності. Характер взаємин з учителем позначається на емоційному стані дитини, зумовлює виникнення її позитивного чи негативного відношення до навчання, що визначає особливості формування та розвитку її особистості.

О. Атемасова вважає, що до закінчення молодшого шкільного віку збільшується значення взаємин з однолітками. Саме у молодшому шкільному віці стає значущою не тільки оцінка дорослого, а й думка однолітків. Стосунки із однокласниками поступово набувають для молодшого школяра більшої цінності, він гостро переживає оцінку своїх дій, прагне домогтися їх схвалення і тим самим зайняти певне місце в групі однокласників. Якщо в перших класах вибір партнера по спілкуванню визначається для дитини в основному оцінками учителя, рекомендаціями батьків, місцем проживання, то наприкінці початкової школи з'являється нова мотивація міжособистісних виборів, зв'язана з оцінкою особистісних якостей [2, с.24].

Збільшується час спілкування з оточуючими людьми та змінюється зміст спілкування, його теми і мотиви. Наприклад, з'являється ділове спілкування з батьками, пов'язане з навчальною діяльністю, обговорення успіхів та негараздів, пов'язаних із змістом освітнього процесу. Спілкування школяра з людьми, включеними в цю діяльність, урізноманітнюється за змістовим наповненням, удосконалюється у формі [2, с.25].

Криза 7 років – це період народження соціального «Я» дитини. Зміна самосвідомості призводить до переоцінки цінностей. Змінюється сприймання свого місця в системі відносин. На думку Л. Обухової криза 7 років характеризується узагальненням переживань, що спричиняє формування стійких афективних комплексів. Переживання набувають нового сенсу, між ними встановлюються зв'язки. Така перебудова емоційно-мотиваційної сфери веде до виникнення внутрішнього життя дитини. Часто внутрішнє життя не відповідає зовнішньому. Дитина думає, перш ніж

щось зробити, починає приховувати свої переживання. Відповідно, втрачається дитяча безпосередність [6, с.98]. Тому важливо як дитина переживає цю систему, у яку вона інтегрується.

Виникає новий рівень самосвідомості дітей – внутрішня позиція, яка проявляється у ставленні до себе, оточуючих людей, подій. Це характеризується тим, що в свідомості дитини виділяється система моральних норм, яких вона намагається дотримуватися. В період від 5 до 12 років змінюється уявлення школярів про мораль: від морального реалізму (непохитне, однозначне розуміння добра і зла; бездумне виконання вимог дорослого) до морального релятивізму (у кожному вчинку можна побачити морально виправдане і те, що можна засудити; інколи можна вчинити не так, як вважає дорослий) [6, с.99].

У цей період формується таке особистісне утворення, як почуття соціальної й психологічної компетентності (або ж неповноцінності), а також почуття диференційованості своїх можливостей. З кожним роком молодші школярі стають більш самостійними, а їх судження критичними[4].

Цілий ряд досліджень показують, що молодший шкільний вік є важливим періодом для формування ставлення до себе. На думку М. Савчина, в цей час у дитини нагромаджуються психічні резерви для подальшого розвитку самосвідомості. Молодший школяр уже оцінюється дорослими як суб'єкт цієї діяльності [8, с.174].

Ставлення учня до себе як до суб'єкта учбової діяльності, за дослідженням Н. Кулагіної, В. Колюцкого, включає в себе раціональне ставлення до себе як суб'єкта учбової діяльності та емоційне ставлення до себе. Воно залежить від того, наскільки успішно «ввійде» молодший школяр у ситуацію шкільного навчання, якою мірою продуктивним виявиться його досвід міжособистісної взаємодії, сформованість учбової діяльності. У молодшому шкільному віці переважає емоційний характер ставлення школярів до себе як до суб'єкта учбової діяльності та здійснюється поступове його когнітивне структурування впродовж цього вікового періоду [4].

Г. Абрамова у своїх дослідженнях конкретизує, що вплив оцінки вчителя на розвиток учнів здійснюється в 2-х напрямках: а) орієнтуючому, тобто такому, який впливає на розумову роботу школяра, сприяє усвідомленню ним досягнутого рівня засвоєного матеріалу; б) стимулюючому – такому, що впливає через переживання успіху і неуспіху на афективно-вольову сферу учня, на формування його рівня домагань, намірів. Становлення самооцінки залежить не

тільки від успішності дитини і особливостей спілкування з учителем, а й від сімейного виховання [1, с. 490]. Під впливом оцінки дорослих у дитини формується тип мотивації поведінки і діяльності, виробляється настанова на досягнення успіху або уникнення невдач [1, с. 492].

Отже, вступ дитини до школи, перехід від дошкільної освіти до системи шкільного навчання і виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті й розвитку: довільністю психічних процесів, виникненням внутрішнього плану дій, умінням організовувати навчальну діяльність, рефлексією. Тому молодший шкільний вік є окремим етапом в онтогенезі людського розвитку, який характеризується власними новоутвореннями, соціальною ситуацією розвитку, провідним видом діяльності та потребує особливої уваги зі сторони спеціалістів з метою попередження виникнення проявів шкільної дезадаптації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2008. С. 476-493. 2. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра. Харків: Ранок, 2010. 176 с. 3. Заброцький М. М. Вікова психологія: Навч. посіб. Київ: МАУП, 2008. 92 с. 4. Кулагина Н. Ю., Коллоцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пособ. для студ. вузов. Москва: Юрайт, 2001. 464 с. 5. Марцинковська Г. Д. Дитяча практична психологія: Підручник. Київ: Гардаріки, 2012. 255с. 6. Обухова Л. Ф. Дитяча психологія: теорії, факти, проблеми. Київ: Тривола, 1995. 206 с. 7. Реан А. А. Психология детства. Учебник. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2008. 368 с. 8. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 258 с.

Я. В. Рак,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: С. І. Тафінцева,

кандидат педагогічних наук

(м. Хмельницький)

АДИКТИВНА ПОВЕДІНКИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Соціально-економічні трансформації, нестабільні соціальні умови життєдіяльності особистості створюють специфічні

передумови для формування залежності як особливого виду девіантної поведінки. Аналізуючи феномен девіації, варто наголосити на тому, що вона відноситься до такого класу явищ, які можуть бути вивчені тільки в результаті спільних зусиль учених – представників багатьох наук: соціології, психології, права, медицини тощо, які у своїй сукупності формують спеціальну галузь знань – девіантологію. Предметом її вивчення є всі форми соціальних патологій: злочини, правопорушення, алкоголізм, наркоманія, проституція, суїцид тощо [1, с. 101].

У девіантологічних дослідженнях спочатку обмовлялося (або розумілося з контексту), в якому сенсі вживається вираз «девіантна поведінка» як характеристика індивідуального поведінкового акту або ж як соціальний феномен. Пізніше для позначення останнього стали застосовувати терміни «девіація» («відхилення»), «девіантність». Девіація може існувати на індивідуальному рівні, коли окремих індивід порушує норми своєї групи або суспільства, а також на груповому рівні, коли та чи інша група відмовляється від встановлених суспільних правил. Відхилення від соціальних норм («девіації») можуть бути як позитивними, так і негативні. Позитивні відхилення спрямовані на подолання застарілих стандартів, вони сприяють якісним змінам соціальної системи. Негативні відхилення дезорганізують соціальну систему і призводять до її руйнації. Ці відхилення розділяють за такими типами (різновидами): поведінка злочинна (кримінальна), делінквентна, аморальна та адиктивна.

Адиктивною називають таку поведінку, яка виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійної фіксації уваги на певних предметах або активностях (видах діяльності), що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій. Цей процес настільки захоплює людину, що починає керувати його життям. Людина стає безпорадним перед своєю пристрастю. Вольові зусилля слабшають і не дають можливості протистояти адикції [2, с. 32].

Найчастіше, до адикції схильна молодь. Для них в цей період розвитку дуже важлива думка колективу вступ в певну групу, де вони можуть бути шановані, значимі, де з їх думкою вважаються, і де вони можуть реалізувати свій потенціал. Природно, дитина, яка виросла в сім'ї, де її розуміють, люблять, намагаються допомогти, ставляться до нього з повагою, направляють його можливості і здатності для успішної соціалізації, подальшого його входження в професійну

сферу, де батьки його слухають і обговорюють разом з ним проблеми, радяться і прислухаються до його думки. Швидше за все, дитина з такої родини не увійде в групу асоціальних людей, злочинних угруповань. Якщо і зустрінеся з ними, то відгородиться. Строго дотримуючись своїх сформованих принципам, цілям в житті, не звертаючи сильно увагу на очікування окремих осіб.

Але діти з асоціальних сімей, де відбуваються скандали, насильство, приниження самої особистості, намагаються соціалізуватися хоч де, бути потрібним хоч для кого-то, навіть для аморальних людей - алкоголіків, наркоманів, токсикоманів і так далі. Вони хочуть бути потрібними, значущими, мати вплив, друзів, коло спілкування, де могли б реалізовувати свої соціальні ролі. Якщо дитина з дитинства в родині бачить надмірне вживання алкоголю, наркотиків, тютюну, сексуальної розбещеності і інші види адиктивної поведінки, то в подальшому він буде вважати це нормою і не буде бачити нічого поганого в тому, щоб вести такий спосіб життя [3].

Ц. Короленко пропонує таку класифікацію адиктивної поведінки:

1. Хімічні адикції – пов'язані з використанням в якості адиктивних агентів різних речовин, що змінюють стан. Багато з цих речовин токсичні і можуть викликати органічні ураження. Деякі речовини, що змінюють психічний стан, включаються в обмін і викликають явища фізичної залежності. До хімічних адикцій відносять такі: алкогольна адикція, наркоманія, токсикоманія, тютюнопаління.

2. Нехімічні (поведінкові) адикції – адикції, де об'єктом залежності стає поведінковий патерн. До нехімічних адикцій відносять такі: гемблінг, інтернет-адикція, роботоголізм, співзалежність, ургентна адикція, любовні і соціальні адикції [4].

Виділяють наступні причини адиктивної поведінки:

- соціально-економічні;
- соціальні;
- конституційно - біологічні;
- індивідуально-психологічні [5].

До соціально економічних можна віднести наступне: інтеграція країни у світову економіку і зміна в суспільстві ставлення до видів адиктивної асоціальної поведінки [5].

До соціальних причин слід віднести вплив сім'ї; референтної групи; успіхів адаптації в освітньому закладі; засобів масової

інформації і просто соціального середовища. Найбільш значущим є сімейний вплив дитини. До сімейних чинників відносять наступне: зловживання батьками психоактивних речовин (алкоголю, нікотину, конопель, нітритів, галюциногенів), також впливають на появу адиктивної поведінки батьки, які страждають психічними захворюваннями. При здійсненні неправильного виховання – гіперопіки, гіпоопіки, дитина зазвичай схильна до проявів адиктивної поведінки [5].

До конституційно-біологічних чинників відносять – схильність дитини до нервово-психічних розладів або сама його наявність: олігофрени, психопати, особи з органічними ураженнями головного мозку.

До індивідуально-психологічних причин відносять – наслідування дитини авторитетних однолітків і старших. Наслідування старших обумовлено тим, що молодь прагне бути як дорослі, виконувати ті ж соціальні ролі і функції, властиві дорослим. Спостерігаючи за старшими, вони вважають, що для того, щоб бути як дорослий, потрібно вживати алкоголь, тютюн і так далі. Також молодь прагне бути нарівні з однолітками, вести подібний образ життя, щоб уникнути насмішок і засудження, щоб їх приймали і поважали. Риси особистості, які заважають соціалізації також сприяють вираженості адиктивної поведінки, це – гедонізм, завищена або занижена самооцінка, авантюризм, підвищена конформність, акцентуації характеру, протести різного роду проти старших, спроби впоратися з емоційним переживанням, цікавість і підпорядкуванням загрозам і тиску [5].

Існує п'ять етапів адиктивної поведінки:

а) перший етап характеризується знайомством з предметом, що викликає адиктивну залежність;

б) на другому етапі людина визначає для себе значимість предмету залежності;

в) третій етап вираженої адиктивної поведінки. Людина не усвідомлює, що вона залежна, у неї з'являються такі реакції як занепокоєння, тривога, дратівливість тощо. Виникає конфлікт між «Я колишнім» і «Я справжнім».

г) четвертий етап характеризується домінуванням адиктивної поведінки. Предмет залежності не приносить колишнього задоволення, особистість людини підлягає руйнуванню.

д) на п'ятому етапі відбувається адиктивна катастрофа, тобто особистість людини повністю зруйнована в біологічному, соціальному і психологічному плані.

Допомогти людині усвідомити проблему і причини її виникнення, розв'язати цю проблему можна тільки на перших двох етапах, звернувшись до психолога. На наступних етапах допомогти практично неможливо.

Також у науковій літературі за проблемою дослідження визначено захисні фактори адиктивної поведінки, до яких відносять:

- міцні сімейні відносини;
- помірна залученість батьків у життя дитини, формування у неї соціокультурних норм поведінки;
- формування мотивації на досягнення успіху (успіхи в соціальній діяльності, повага в колективі);
- розвиток навичок комунікації;
- соціальне оточення, що веде адекватний (у фізичному, психічному, соціальному плані) спосіб життя [5].

На нашу думку, профілактика адиктивної поведінки полягає у наступному: організація уроків, виховних годин, консультацій, презентацій, лекцій щодо наслідків шкідливих звичок, методах протидії; проведення діагностики у дітей схильності до адиктивного розладу; здійснення корекції порушень (виправлення самооцінки, зміна ставлення до своїх можливостей, вироблення навичок протидії адиктивної поведінки та ін.).

Таким чином, зміст адиктивної поведінки полягає у прагненні змінити свій психічний стан за допомогою прийому деяких речовин або фіксацією уваги на певних предметах або видах діяльності.

Для запобігання адиктивної поведінки необхідна профілактична робота із підростаючим поколінням. Раннє попередження розвитку адикції включає в себе, перш за все, діагностичний етап, який повинен проводитися в освітніх установах з метою виявлення молоді зі схильністю до девіацій. Виявити у людини схильність до адиктивної поведінки може кваліфікований психолог, який в ході бесіди збирає детальний сімейний анамнез, інформацію про життя і професійну діяльність, виявляє її особистісні характеристики. Профілактичні заняття можуть бути як індивідуальними, так і груповими. В якості головного методу лікування адикції використовується психотерапія, тренінги

особистісного зростання, які передбачають корекцію окремих особливостей особистості і поведінки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Козубовська І. В., Козубовський Р. В. Природа девіантної поведінки неповнолітніх. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. соціальна робота»*. 2018. Вип. 1(42). С. 101-103.
2. Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие. Новосибирск, 1998. 94 с.
3. Максимова Н. Ю. О склонности подростков к аддиктивному поведению. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. №. 3. С. 149-152.
4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск : Олсиб, 2001. 251 с.
5. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение. Ижевск: изд. дом «Удмуртский ун-т», 2001. 340 с.

І. Р. Рибачок,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Військова психологія – прикладна галузь психології, яка вивчає закономірності й механізми функціонування психіки людини, зумовлені її залученістю до військової діяльності, а також психологічні закономірності становлення конкретних видів військової діяльності. Виходячи з того, що вона як складник психологічної науки за свою історію розвитку покликана була надати психологічну допомогу “людині-яка воює”, дослідники її історії виокремлюють такі етапи розвитку.

Початковий етап – до Першої світової війни (друга половина XIX століття – 1917 р.). У своєму становленні пройшла етап емпіричного становлення і наукового розвитку. Цей час виокремлюється в самостійну галузь психологічної науки, що має свою систему й структуру психологічних знань, свій предмет, методи та завдання [1]. Військові психологи тоді приділяли увагу переважно розробленню загального розуміння морального духу, його природи, шляхів мобілізації у війні взагалі та в конкретному бою зокрема. Дослідження стану воїнів під час бойової діяльності тісно пов’язано з ім’ям Г. Шумкова, який розробив програму вивчення психічних явищ у бою. Продовжили його справу В. Полянський, А. Дмитриєвський, А. Дружинін, які становили школу дослідників бойової діяльності воїнів.

Настільки ж ретельно здійснювалося вивчення соціально-психологічних явищ в армії, що також були предметом досліджень військових психологів. Психологам вдалося створити класифікації груп перебігу психологічних явищ у масах військовослужбовців, розкрити механізм і способи управління різними категоріями військовослужбовців у різних умовах. Ці ідеї досить повно подано в роботах М. Головіна, А. Зикова, Н. Корфа. Найбільший вплив на військову психологію здійснила програма побудови даної науки, яку розробив І. Сеченов. Результатом роботи І. Сеченова стало нове уявлення про психіку та завдання психології як науки.

Другий етап – Перша світова війна і період після її завершення (20-30-ті роки XX століття) – етап організаційного оформлення психологічної роботи та психологічного забезпечення навчально-бойової діяльності військ. Удосконалюється процес психофізіологічних досліджень, робляться спроби обґрунтування та проведення професійного відбору, ведеться активна пропаганда психологічних знань. У цей час проводилися військово-психологічні дослідження з таких основних напрямів: психологія бою; психологія навчання й виховання воїнів; психологія військової дисципліни; психологія військового управління; психологія малих груп і колективів; морально-політична та психологічна підготовка особового складу; психологічна служба в полку; військова психодіагностика та психологічний відбір; психологія взаємин і спілкування військовослужбовців; інженерно-психологічний аналіз системи “людина-машина”; національна психологія; психологія боєздатності. У 20-ті роки XX століття інтенсивно обговорюються питання щодо завдань й “обличчя” військової психології, її відношення до загальної психології. При цьому фахівці схилялися до думки, що військова психологія ще недосконала, не дає конкретних рецептів, прагне вирішити відразу всі питання за допомогою загальної психології, але остання не може прямо застосовуватися у військовій справі. Провідними науковцями зі сфери військової психології того часу можна вважати А. Васильєва, М. Короля, А. Таланкіна. Військово-психологічна наука з описової перетворилася на прикладну [3].

Третій етап – роки Другої світової війни (1941–1945 рр.) – етап практичного застосування досягнень психологічної науки в організації бойової діяльності радянських військ. У цей період дослідницька робота стає дуже інтенсивною. У роки війни та повоєнні часи найважливішими напрямками психологічних досліджень були:

допомога командирам успішно спонукувати підлеглих до сміливих і відважних бойових дій, подолання невпевненості, страху, зміцнення військової дисципліни, бойового духу, виховання мужності, формування презирства до смерті. З перших днів війни актуальними стають питання маскування, розвідки, нічного зору, вироблення окомірного оцінювання відстаней, прискореного навчання військових фахівців, відновлення психічних функцій, втрачених після поранення. Ці та інші завдання вирішувалися здебільшого цивільними психологами – Б. Ананьєвим, О. Леонтьєвим, Б. Ломовим, К. Платоновим, С. Рубінштейном.

Четвертий (післявоєнний) етап (1946–1991 рр.) – етап узагальнення бойового досвіду і подальшого розвитку системи психологічного забезпечення навчальнобойової діяльності. У збройних силах СРСР створюються центри наукового розроблення проблем, пов'язаних з психологічним забезпеченням навчально-бойової діяльності (Військово-політична академія, Центр військово-соціологічних, психологічних і правових досліджень), розгортаються центральні дослідні установи (лабораторії) у видах збройних сил. Вводиться психологічний відбір у військових училищах. Удосконалюється система психологічної освіти військових кадрів. У всіх військових закладах вводиться навчальна дисципліна “Військова психологія і педагогіка”. У більшості праць психологів Західної Європи та США зміст підготовки солдата розкривається на основі певної ролі емоційно-вольових чинників у діяльності та поведінці людини. Військова діяльність як реальність, що поєднує зусилля особистості, колективу, досліджувалася з урахуванням її особливостей в умовах мирного часу, бойової діяльності – з виокремленням змістовних характеристик. Необхідно віддати належне психологічним працям і методикам таких військових психологів, як Ч. Валентайн, Ч. Брей, Д. Уолф, У. Карп, М. Кроуфорд, Р. Гане, У. Бойль. Вони виступали за уніфікацію системи психологічної підготовки для військ країн НАТО. І успішно вирішували цю проблему [4]. Після Другої світової війни розвиток військової психології відбувався в різних напрямках, основними з яких були такі: зміцнення її методологічних і теоретичних позицій; проблеми бойової діяльності; проблема особистості радянського воїна; проблема військового колективу; психологічні аспекти бойової діяльності й підготовки особового складу до сучасної війни; навчання й виховання, фізичне тренування, професійний відбір тощо, що сприяло вдосконаленню практики

бойової підготовки, зміцненню військової дисципліни, підвищенню пильності та бойової готовності військ.

П'ятий етап (з 1992 р. – по теперішній час) – етап формування нормативноправової бази психологічної роботи і створення її концепції. Виокремлення психологічної роботи в самостійний вид діяльності та її організаційне оформлення тісно пов'язані з процесом реформування виховних структур, деідеологізацією теоретичних основ виховання і навчання військовослужбовців, посиленням необхідності кваліфікованого психологічного впливу на особовий склад. Отримані військовими психологами XIX – XX ст. результати співзвучні положенням, проблемам, завданням сучасної військової психології. Це робить їх значущими не тільки для розроблення історії військової психології – як однієї з найважливіших основ цієї науки, – а й для проведення фундаментальних і прикладних досліджень в інтересах військового будівництва в умовах здійснюваної реформи на період 2015–2017 рр.

Військова психологія в Україні після 1991 р. все ще перебуває на етапі становлення національних наукових шкіл. Вона продовжує користуватися методологічними схемами, запозиченими із загальної психології, і розвивається у чотирьох напрямках: психологія особистості військового; психологія групи і міжособистісних стосунків в ЗС України; психологія військової діяльності в мирний час; психологія війни і бою. Аналіз результатів діяльності військових психологів новітнього українського періоду довів, що серед важливих здобутків доречно було б підкреслити таке.

По-перше, їхніми зусиллями створюється нова військова психологія, що вбирає в себе найсучасніші досягнення військового, психологічного, методологічного знання й відкриває широкий науковий напрям, який містить комплекс наукових галузей (психологічного забезпечення життєдіяльності, підготовки та застосування військ (як складника морально-психологічного забезпечення), психодіагностики, психотерапії, психологічного консультування, психореабілітації тощо). Чітко намітився перехід від діагнозу існуючого стану справ у військових колективах до найближчого й перспективного прогнозу, що сприяло не тільки її становленню й закріпленню, але й затребуваності у військах (силах).

По-друге, активною працею декількох поколінь військових психологів створена наукова система, предметне поле якої охоплює особистість рядового воїна й командира, психологію військового

колективу в умовах бойової й навчально-бойової діяльності, військову професію й такі складні явища, як бій і війна. Чітко визначено функціональне поле військової психології, пов'язане з удосконалюванням бойової підготовки, підвищенням бойової готовності, зміцненням військової дисципліни, наданням психологічної допомоги.

Військова психологія все більше починає орієнтуватись як на масовий, так і на індивідуальний практичний запит, досліджувати питання психології діяльності військовослужбовців в особливих умовах, створюється навчально-матеріальна база, яка сприяє проведенню психологічної роботи у вигляді наукових публікацій, підручників, навчально-методичних посібників, психологічних класів, полос, дидактичних матеріалів, рекомендацій.

По-третє, військова психологія стає невід'ємним атрибутом під час підготовки особового складу до виконання завдань військовими частинами та підрозділами завдань під час проведення антитерористичної операції на Сході України, миротворчих завдань з підтримання миру та безпеки, несення бойового чергування, гарнізонної й вартової служби, при поточному й перспективному плануванні, розробленні керівних, нормативних документів тощо. За цими напрямками працюють українські військові вчені-психологи: В. Алещенко, М. Варій, М. Корольчук, М. Макаренко, В. Осьодло, О. Сафін, В. Стасюк, О. Хміляр та ін. Ця робота здійснюється з урахуванням виконання заходів Державної цільової оборонної програми оптимізації та реорганізації Збройних Сил України на 2015-2017 роки [3]. Отже, воєнно-психологічна наука в сучасних умовах спрямовує свої зусилля на забезпечення ефективної реалізації завдань, які поставлені перед ЗС України по захисту Батьківщини. На тепер на одного військового психолога у ЗС України у середньому припадає більше 60 військовослужбовців, а в частинах постійної готовності – до 75 військовослужбовців. Військово-психологічна практика зі справи одинаків-подвижників, аматорів і поборників військової психології у військах сьогодні перетворилася на справу широкого кола високваліфікованих фахівців-психологів. Серед них понад 10 докторів психологічних наук, 50 кандидатів. Ці та багато інших фахівців мають скласти військово-психологічне товариство України.

Загальні перспективи розвитку військової психології полягають у подальшому закріпленні наукових позицій, консолідації зусиль військових психологів для вирішення проблем психологічного

забезпечення діяльності ЗС України, в обґрунтуванні необхідності створення самостійної психологічної служби у сфері аналізу та використання новітніх досягнень психології для потреб армійської практики [2].

Пріоритетними напрямками досліджень є: аналіз впливу етнопсихологічних проблем на діяльність Збройних Сил на сучасному етапі; психологія управлінської діяльності військового керівника в умовах бойової діяльності; психологічне забезпечення в бойових умовах; психологічна й інформаційна безпека військовослужбовців у сучасній війні; психологічна реабілітація військовослужбовців – учасників збройних конфліктів.

Загальна перспектива досліджень, на думку автора, повинна мати чітко виражену прикладну спрямованість для діяльності ЗС України.

До перспективних досліджень з військової психології варто також віднести розроблення інструментарію (методик) для психологічного аналізу бойового завдання, оцінку психогенних втрат, психічного здоров'я особового складу тощо. Досвід ведення бойових дій висуває на перший план питання техніки спілкування з агресивно налаштованою групою, освоєння техніки розмови з панікером, мародером, дезертиром.

Особливо нагальним є розроблення технік надання психологічної допомоги і відбудови боєздатності, зокрема, техніки усунення страху, паніки, ригідності, техніки саморегуляції, техніки реабілітації військовослужбовців у бойових та інших екстремальних умовах.

Також варто зосередити зусилля на створенні у ЗС України системи психологічного забезпечення підготовки, супроводження та відновлення боєздатності особового складу військових частин та підрозділів сил АТО шляхом створення Психологічної служби Збройних Сил України; на вдосконаленні системи професійно-психологічного добору військовослужбовців (включаючи резервістів), соціально-психологічному вивченні військовослужбовців для вжиття заходів щодо прийняття рішень щодо залишення на військовій службі осіб офіцерського, сержантського (старшинського) і рядового складу, призваних за мобілізацією, які під час виконання службових обов'язків виявили мужність, героїзм, сумлінне виконання службових обов'язків і високий професіоналізм.

Проте, якщо з великими труднощами іде процес запровадження військової психології в практику, проблемою є відсутність матеріального забезпечення психологічної роботи, унаслідок чого основна увага в її організації та проведенні робиться на особистісний чинник. Багато посадових осіб, розуміючи велике значення військової психології для підвищення ефективності бойової діяльності частин і з'єднань, активно сприяють роботі військових психологів. З іншого боку, важко формується у командирів, та й у структурах по роботі з особовим складом, розуміння того, що психолог під час вирішення завдань психологічного забезпечення зобов'язаний керуватися етичними нормами. Досі відсутні однозначні тлумачення завдань, мети, умов, принципів, методів, критеріїв, базових понять щодо організації психологічного забезпечення підготовки та застосування військ (сил), причому як у мирний, так і воєнний час. Відчутне відставання у розробленні нормативно-правової бази психологічного забезпечення діяльності військ (сил) від інших складників МПЗ, зокрема інформаційно-пропагандистського, соціально-правового забезпечення, а також від психологічних структур інших відомств (МВС, ДСНС, ДПС).

Військові психологи повинні набувати практики й навичок організації психологічного забезпечення під час підготовки до бойових дій, бою (у бойових умовах), виконання завдань в операціях з підтримання миру та безпеки, проведення різних командноштабних навчань і тренувань з органами військового управління, а також після бою [5].

Пріоритетними напрямками роботи військових психологів є такі: проведення цілеспрямованих досліджень щодо науково-методичного забезпечення психологічної роботи у ЗС України; психологічної допомоги військовослужбовцям, що брали участь в АТО, операціях з підтримання миру та безпеки; розроблення рекомендацій щодо психологічної реабілітації військовослужбовців в умовах бойової обстановки й після бою; недопущення до зброї осіб, схильних до нервово-психічних зривів при незначних фізичних і психічних навантаженнях, попередження самогубств; викорінювання формалізму й несумлінного ставлення посадових осіб деяких військових комісаріатів до виконання вимог керівних документів і своїх посадових обов'язків під час мобілізації; підвищення рівня професійної підготовки більшості військових психологів, викорінювання формалізму при проведенні заходів психологічної

забезпечення; нарощування та удосконалення матеріально-технічної бази психологічної роботи; створення кімнат психологічного розвантаження, їхнього технічного оснащення на рівні сучасних вимог, що висуваються до психореабілітаційної роботи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алещенко В.І. Наука, затребувана у військах: становлення, стан, проблеми й перспективи розвитку військової психології / В.І. Алещенко // Наука і оборона. 2005. №3. С.34-37. 2. Алещенко В.І. Психологічне забезпечення миротворчої діяльності військовослужбовців Збройних Сил України: Монографія. Харків, ХУПС. 2008. 238 с. 3. Военная психология: методология, теория, практика: [учеб.-метод. пособ.]. в 2-х ч. / Под ред. П.А. Корчемного. М., 1998. С. 75-90. 4. Загальна психологія / За ред. Максименка С.Д. К.: Наукова думка, 2000. 451 с. 5. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.tipuss.com.ua/wp-content/uploads/>

А. Ю. Рижко,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПРОБЛЕМА ТРИВОЖНОСТІ В ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Проблема тривожності особистості, яка, у більшості випадків, є деструктивним психічним станом – сьогодні одна з найактуальніших. Дослідження феномену тривожності на різних етапах дитинства є важливим як для розкриття суті даного явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку емоційної сфери людини.

На основі аналізу теоретичної літератури можна зазначити, що тривожність належить до багатоаспектних психологічних феноменів, на основі чого виникають значні розбіжності в тлумаченні й дослідженні тривожності.

Основну симптоматику тривожності і страху розглядали, старогрецькі мислителі (Діоген), арабські філософи, мислителі європейського середньовіччя. Відомий вислів арабського філософа XI ст. – Алла ібн Хазма з Кордови, наводить в своїй книзі Ч. Спілбергер: «Я знаходжу важливою тільки цю мету – уникнути тривоги... Я відкрив не тільки те, що все людство розглядає цю мету як хорошу і бажану, але також і те, що жодна людина нічого не зробить і не скаже

ні єдиного слова, не сподіваючись за допомогою цієї дії або слова звільнити свій дух від тривоги» [6, с. 112].

Прихожан А. приводить вислів Дж. Локка, тривога – це «хвилювання душі при думці про майбутнє зло, яке, ймовірно, на нас обрушиться». Істотними характеристиками тривоги, страху, на його думку, є, по-перше, зв'язаність з модусом страждання, тобто із злом, і, по-друге, присутність його в майбутньому як потреби, потреби в подоланні майбутнього зла [5, с. 173].

Таким чином, філософське вивчення тривоги є великим внеском у розвитку наукових уявлень про тривожність.

Чарльз Дарвін з перших, хто почав науково-психологічні дослідження тривожності. Як відомо, його погляди на страх ґрунтуються на двох основних положеннях: по-перше, на тому, що здібність до переживання страху, будучи природженою особливістю людини і тварин, грає значну роль в процесі природного відбору; по-друге, на тому, що впродовж життя безлічі поколінь цей адаптивний механізм удосконалювався, оскільки перемагав і виживав той, хто виявився наймайстернішим в уникненні і подоланні небезпеки [5, с. 63].

В теорії Джемса-Ланге тривози і страху також надається велика увага. Страх розглядається як одна з трьох найсильніших емоцій разом з радістю і гнівом. На його думку, в буденному житті людини його часу страх існував лише у формі нагадувань: «Жахи земного існування можуть для нас стати написом на незрозумілій мові...такі жахи малюються нам у вигляді картини, яка могла б прикрасити килим на підлозі тієї кімнати, де ми так затишно розташувалися і звідки благодушно дивимося на оточуючий світ» [9, с. 376].

Вивченню тривожності присвячена значна кількість робіт учених-психологів. З. Фрейд, який уперше виокремив стан тривожності, характеризував його як емоційне переживання очікування й невизначеності, відчуття безпорадності [1, с. 144].

Інтерес до тривожності у З. Фрейда виник тоді, коли він отримав перші результати здійсненої ним терапії. Ця зацікавленість спершу привела його до припущення, що тривога, яку переживають численні його пацієнти-невротики, є наслідком неадекватного вивільнення енергії лібідо. Однак в міру накопичення досвіду З. Фрейд прийшов до розуміння, що подібна інтерпретація тривоги є неправильною. Через 30 років він переосмислив свою теорію і прийшов до наступного висновку: тривога є функцією Его і

призначення її полягає в тому, щоб попереджувати особистість про наближення загрози, з якою треба зустрітись або оминати. Таким чином тривога дає можливість особистості реагувати на загрозову ситуацію адаптивним способом [8, с. 39].

Залежно від того, що є джерелом тривоги, З. Фрейд виділив три види тривоги:

1) реалістична тривога – емоційна відповідь на загрозу зовнішнього світу, вона є синонімом до страху і може послаблювати здатність людини ефективно боротися з джерелом загрози;

2) невротична тривога – зумовлена тиском Id; це відповідь на загрозу того, що неприйнятні імпульси Id стануть усвідомленими, а Ego втратить здатність їх контролювати. Тривога в даному випадку виходить із страху, що, коли людина зробить щось погане, це буде мати тяжкі негативні наслідки;

3) моральна тривога – зумовлена тиском Super-Ego; це емоційна відповідь на те, що Ego відчуває загрозу з боку Super-Ego. Моральна тривога виникає завжди, коли Id хоче виразити непристойні думки та дії, і Super-Ego відповідає на це почуттям провини, сорому або самозвинувачення.

Отже, основна функція тривоги, за З. Фрейдом, – допомагати людині уникнути усвідомлення своїх негативних імпульсів і задовольняти їх прийнятним шляхом в потрібний час.

Дослідники зазначають, що за З. Фрейдом тривожність виступає повторенням у фантазіях людини ситуацій, пов'язаних з випробуваннями, які були в минулому досвіді, переживаннями безпорадності. Прообразом таких ситуацій є травма народження. Ця ідея, до наших днів, активно розробляється. О. Ранк довів її до логічного завершення, запропонувавши розглядати акт народження як головну травму в житті людини й аналізуючи всяке нове переживання тривожності як спробу «усе повніше відреагувати на цю травму» [2, с. 184].

Дослідники зауважують, що надалі В. Райх розширив психодинамічну теорію З. Фрейда, включивши в неї, крім лібідо, всі основні біологічні й психологічні процеси. Він розглядав задоволення, як вільний рух енергії із серцевини організму до периферії та в зовнішній світ. Тривожність він розумів як перешкоду контакту цієї енергії із зовнішнім світом, повернення її усередину, що викликає «м'язові спазми», спотворює й руйнує природне відчуття, зокрема сексуальне. Він розумів характер людини, як стійкий паттерн її

реакцій на різні ситуації, а основною функцією характеру вважав захист проти тривожності, що викликається в дитини сексуальними почуттями в супроводі страху покарання. Риси характеру не є невротичними симптомами. Невротичні симптоми (іраціональні страхи і фобії) переживаються як далекі індивідууму, у той час як невротичні риси характеру (перебільшена любов до порядку чи тривожна незручність) – як складові частини особистості.

Проблема тривожності у подальшому розвивалась у руслі неофрейдизму, і зокрема в роботах К. Хорні, Г. Саллівана та Е. Фромма. На відміну від З. Фрейда, Карен Хорні не вважала, що тривога є необхідним компонентом у психіці людини. Навпаки, вона стверджувала, що тривога виникає в результаті відсутності відчуття безпеки в міжособистісних стосунках, і вважала, що в дитинстві у людини є дві основні потреби: потреба у задоволенні і потреба у безпеці. Задоволення охоплює всі біологічні потреби: в їжі, сні і т. п.

Головною потребою в розвитку дитини є потреба в безпеці – бути любимою, бажаною, захищеною. Задоволення цієї потреби повністю залежить від батьків дитини: якщо вони її задовольняють, формується здорова особистість. Якщо ж потреба не задовольняється батьками, у дитини формується базальна ворожість. У цьому випадку дитина знаходиться в тяжкій ситуації: вона залежить від батьків і в той же час відчуває до них образу. Тому вона подавляє свої негативні почуття до батьків для того, щоб вижити.

Відповідно до теорії К. Хорні, ті ж самі негативні переживання ворожості потім дитина відчуває і по відношенню до інших людей у теперішньому і в майбутньому. Так у дитини з'являється базальна тривога, відчуття самотності та безпомічності перед обличчям потенційно небезпечного світу. У подальшому житті, щоб компенсувати базальну тривогу, людина вдається до різних захисних стратегій, які Хорні назвала невротичними потребами. Серед них: потреба в любові й схваленні, чітких обмеженнях, потреба у владі, експлуатації інших, захоплення собою, самодостатності й незалежності, потреба в суспільному визнанні та ін. Ці потреби притаманні всім людям, але здорова людина не фіксується на одній і проявляє гнучкість у їх задоволенні, до чого не здатний невротик, який фіксується на одній потребі.

Говорячи про тривожність, Гаррі Салліван використовує поняття із психосоматики, відзначаючи, що задоволення біологічних потягів супроводжується зняттям фізичної напруги у внутрішніх

органах та у кісткових м'язах, що відбувається мимовільно. Під дією парасимпатичної нервової системи розслаблюються внутрішні органи (задоволення знімає необхідність у подальших діях), і зовнішня мускулатура, що перебуває під контролем центральної нервової системи (ЦНС), також прагне до редукції напруги. Тривожність, небезпека й перешкода в задоволенні бажання роблять протилежний ефект: симпатична стимуляція приводить до підвищення тонуусу внутрішніх м'язів, що супроводжується напругою кісткових м'язів під дією ЦНС [3, с. 194].

Е. Фромм підкреслював, що основним джерелом тривожності, внутрішнього занепокоєння є переживання відчуженості, пов'язане з уявленням людини про себе як про окрему особистість, що відчуває у зв'язку із цим свою безпорадність перед силами природи та суспільства. Основним шляхом вирішення цієї ситуації він вважав різні форми любові між людьми [11, с. 39].

Тілліх П. вважає, що страх і тривога невіддільні – вони невід'ємно пов'язані одне з одним. «Жало страху – тривога, а тривога прагне стати страхом». Найпоширенішою є думка, що базова тривога необхідна для подальшого розвитку реакцій страху [13, с. 164].

К. Голдштейн вважає тривогу первинною і первісною реакцією. Перші реакції дитини на тривогу недиференційовані, страхи – це пізніші утворення, що виникають у міру того, коли дитина навчається об'єктивізовувати і певним чином ставитися до тих елементів світу довкола, які можуть вкинути її у «катастрофічний стан» [5, с. 143].

Одним з перших, хто ввів положення про тривожність як про міжособистісний феномен у наукову психологію, був відомий психолог і психіатр Г.С. Саллівен. На його думку, напруження викликається незадоволенням потреб, які викликають порушення біологічної рівноваги, а також порушення міжособистісної надійності, яке і породжує тривожність. Тривожність виникає від емпатійного зв'язку зі значущою, більш старшою людиною. А страх виявляється тоді, коли задоволення загальних потреб відкладається до тих пір, доки вони набудуть виключної сили. Тривожність має зовнішнє походження, і тому дитина не може її усунути. Тривожність не пов'язана ні з якими органами. У ній немає нічого специфічного, конкретного, щоби дозволило її виділити і, проявляючи певну активність, звільнитись від неї. Основне джерело тривожності – несхвалення значущих людей. «Функціональна активність Я системи

перш за все спрямована на подолання або ослаблення напруження при тривожності і опосередковано – на захист немовля від поганої випадковості у зв'язку з задоволенням потреб». Тому потреба у безпеці або свободи від тривоги з самого початку відрізняється від всіх інших потреб. Якщо у дитини з самого початку буде створено почуття міжособистісної надійності, то воно не дозволить розвинути тривожності [3, с. 17].

Отже, по-перше, тривожність породжується міжособистісними стосунками, а по-друге, потреба в уникненні або в усуненні тривожності по суті дорівнює потребі в міжособистісній надійності і безпеці. Тривожність іде поряд з людиною там, де вона вступає в контакт з іншими людьми, вона є основним джерелом психічної енергії.

Чернікова О. говорить про тривогу як про «страх очікування», Кондаш З. – про страх перед випробуванням. Перлз Ф. визначає тривогу як розрив між «тепер» і «пізніше» або як «страх перед аудиторією». Тривога є результатом активності уяви, фантазії майбутнього. Тривога з'являється у людини внаслідок незавершених ситуацій, заблокованої активності, що не дає розрядити збудження [4; 7; 10].

Тривожність – форма прояву емоцій, яка найчастіше виникає в людей у критичних ситуаціях і яка може виконувати різні функції: як адаптивні, так і такі, що дезорганізують психічну діяльність [12, с. 26].

Тривога – це сумний, неприємний емоційний стан, що характеризується очікуванням несприятливого розвитку подій, наявністю поганих передчуттів, страху, напруги і хвилювання. Тривога відрізняється від страху тим, що стан тривоги зазвичай безпредметний, тоді як страх припускає наявність об'єкту, що його викликав, людини, події або ситуації [65, с. 163].

Тривожність в сучасній світовій науці розглядається з різних позицій, численними науковими течіями, вченими. З одного боку, як вказували Р. Мей, та інші це «центральна проблема сучасної цивілізації», як найважливіша характеристика нашого часу: «XXI століття – століття тривоги». Саме цьому питанню присвячена дуже велика кількість досліджень, причому не тільки в психології, педагогіці і психіатрії, але і в біохімії, фізіології, філософії, соціології [9, с. 117].

У вітчизняній психологічній літературі дослідження з проблеми тривожності носять достатньо фрагментарний характер. Це обумовлено не тільки соціальними причинами, але й тим впливом, який здійснили на розвиток закордонної суспільної та наукової думки такі напрямки, як психоаналіз та екзистенційна філософія. Щодо соціально психологічних чинників тривожності, то більшість психологів дотримуються думки, що тривожність передається дитині від напруженої, тривожної матері і/або виникає внаслідок невпевненості дитини у батьківській любові і підтримці.

Отже, проведений теоретичний аналіз показав, що сучасний стан дослідження проблеми тривожності характеризується: 1) багатозначністю та семантичною невизначеністю поняття «тривожність»; 2) взаємообумовленим зв'язком всіх явищ тривожного ряду: тривоги, страху і тривожності; 3) складністю у виявленні домінуючого джерела тривожності, а отже, трактуванням тривожності як інтегрального психічного явища, яке має як зовнішні, так і внутрішні джерела; 4) різноманітним у здійсненні психологічних впливів на особистість з метою зниження рівня тривожності; 5) недостатньою експериментальною та клінічною доведеністю загальноприйнятих положень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / За загальн. ред. акад. С.Д. Максименка. Київ : Либідь, 2002. 318 с.
2. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2008, 29 с.
3. Коцур Н. І., Гармаш Л. С. Психогігієна: навч. посіб. Чернівці : Книги – 21, 2005. 380 с.
4. Кузнєцов М. А., Бабарикіна І. В. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання. Харків : ХНПУ, 2012. 227 с.
5. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія: навч.-метод. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
6. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. *Москва* : изд-во *МОДЭК*, 2010. 303 с.
7. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 624 с.
8. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія: навч. посіб. Дрогобич, 2004. 287 с.
9. Фрейд З. Запрещение симптом и страх. Тревога и тревожность / Под ред. В. М. Астапова. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 18-23.
10. Фрейд З. Психоанализ детских страхов. Санкт-Петербург : Азбука, 2016. 288 с.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности . Москва : Прогресс, 2007. 261 с.
12. Шамне А. В. Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 502 с.

13. Шебанова В. І. Дослідження тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія*. 2001. №2. С. 108-117.

А. І. Руденко,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки*

Д. Вербіцька,
*магістрантка
(м. Хмельницький)*

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність проблеми. Сьогодні проблеми, пов'язані з розвитком уваги у школярів, викликають занепокоєння у педагогів, батьків та психологів, які працюють з дітьми. Багато дорослих скаржаться на неувважність дітей, їх невміння зосередитися, не довго утримувати увагу при вирішенні навчальних завдань. Збільшується кількість дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги, що поєднується, як правило, з гіперактивністю.

Увага – це саме відображення, вона не має свого предмета пізнання. Це не самостійний психічний процес, а швидше його необхідна умова, форма окремої відображувальної й продуктивної діяльності на різних рівнях свідомості. Отже, увага є формою організації психічної діяльності людини, яка полягає у спрямованості й зосередженості свідомості на об'єктах, що забезпечує їх виразне відображення. Увага завжди тісно пов'язана з діяльністю людини, забезпечує її свідомий характер, а також нею стимулюється і регулюється. Діяти – означає бути уважним до об'єктів діяльності.

Мета статті: експериментально дослідити властивості уваги дітей з інтелектуальними порушеннями.

Увага є внутрішньою умовою психічної діяльності, завдяки увазі чуттєве відображення об'єктів зовнішнього світу відображається у свідомості суб'єкта, а кожний акт цілеспрямованої діяльності доходить до свідомості. Саме від зосередженості уваги залежать повнота, чіткість і ясність сприймання та уявлення.

Учень може успішно навчатися тільки за допомогою зосередженості, або концентрації уваги. Уважно слухаючи пояснення

вчителя на уроці, він легше сприймає, розуміє та запам'ятовує його зміст і тим самим полегшує собі виконання домашніх завдань; акуратність, точність, безпомилковість виконання письмових робіт учнями можливі лише при стійкій увазі.

У працях С. Лієпін, С. Миронової, О. Хохліної та ін. розкриваються особливості прояву властивостей уваги у навчальному процесі школярів з порушеннями інтелектуального розвитку [7; 9; 11]. Проблему розвитку уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями також вивчали: Ю. Бугера, Т. Захарова, Р. Лаптієва, С. Лієпін, Н. Макачук та ін., які виявили, що діти із порушеннями розумового розвитку не можуть концентрувати свою увагу на будь-якому предметі тому, що вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти [7; 8; 9; 11].

Вивчення праць дослідників (П. Гальперін, С. Рубінштейн, В. Петровський та ін.) показує, що формування та корекція уваги у школярів з інтелектуальними порушеннями тісно пов'язані з розвитком особистості, оскільки, увага супроводжується формуванням таких особистісних якостей, як самостійність, дисциплінованість, наполегливість тощо [4; 10].

Притаманний учням з інтелектуальними порушеннями недорозвиток довільної уваги перешкоджає формуванню в них цілеспрямованості поведінки і діяльності, різко знижують їх працездатність. Досить важливим є структурування уроків, з урахуванням динаміки працездатності учнів.

Досліджуючи увагу молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, вчені (І. Ахтам'янова, І. Баскакова, Л. Виготський, Т. Захарова, М. Матвєєва, Л. Переслені) зазначають, що стан її сформованості позначається на когнітивній сфері, що впливає на успішність засвоєння знань учнями з інтелектуальними порушеннями [1; 3; 4]. Так, І. Ахтам'янова, І. Бгажнокова, Л. Набатнікова, С. Рибальченко вказують на те, що успішність навчання молодших дітей із порушеннями інтелектуального розвитку школярів залежить від здатності до розподілу та концентрації уваги, достатнього рівня розвитку її довільності та стійкості. На їхню думку, увага молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку характеризується зниженим рівнем розвитку, а саме: малим обсягом, зниженою здатністю до розподілу та мимовільністю, низькою стійкістю та концентрацією (коливання уваги).

У якості основного методичного, стимульного матеріалу для оцінки стійкості, розподілу і переключення уваги молодших школярів нами були обрані методики «Кільця Ландольта» і «Коректурна проба». Вибір цих методик пояснюється тим, що вони є універсальними засобами, які можна застосовувати для вивчення уваги дітей різного віку, від молодшого до старшого шкільного, і дорослих людей. Різні види діяльності відповідно висувають особливі вимоги до уваги людини. В одному випадку необхідна блискавична точність у сприйманні рухів, у практичних або розумових діях, в іншому – тривале зосередження на одному об'єкті або одночасна увага до кількох та ін.

У дослідженні брали участь учні 2, 3, 4-го класів. Для дослідження було взято 20 учнів з нормотиповим розвитком і 20 учнів з легким ступенем інтелектуального порушення.

Результати за методикою «Кільця Ландольта» дали можливість стверджувати, що школярі з порушеннями інтелектуального розвитку потребували різного виду диференційованої допомоги на відповідних етапах проведення методики. Допомога досліджуваним була спрямована на: виявлення уміння послідовно працювати з рядком кілець на бланку методики, наведення конкретного диференційованого прикладу дії за мовленнєвою інструкцією, яка передбачала уміння самостійно ставити необхідну позначку (вертикальну лінію) за мовленнєвою вказівкою («Лінія»), у деяких випадках ми самостійно ставили позначку.

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку допускають велику кількість помилок і потребують допомоги, яка стосувалася актуалізації уваги на виконанні завдання, додаткового пояснення інструкції виконання, виконання разом з дитиною конкретного етапу роботи, повторення словесної інструкції «Лінія» та пригадування правильності її виконання, показ конкретного етапу та послідовності роботи, паралельне виконання з учнями відповідних етапів роботи, а після цього повторне самостійне виконання нею завдання.

Провівши перші три методики на продуктивність, розподіл та переключення уваги маємо такі результати. Переважна кількість учнів з типовим розвитком мають достатній рівень розвитку уваги вищезазначених властивостей уваги.

Рівнями стійкості уваги у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є низький (48% досліджуваних) та середній (37% учнів), тоді як у дітей з типовим розвитком домінує достатній рівень (39% досліджуваних). Варто зауважити, що високого рівня стійкості уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями не виявлено; в однолітків з типовим розвитком такий рівень наявний (28% учнів). Результати за методикою «Кільця Ландольта» подано на рисунку 1.

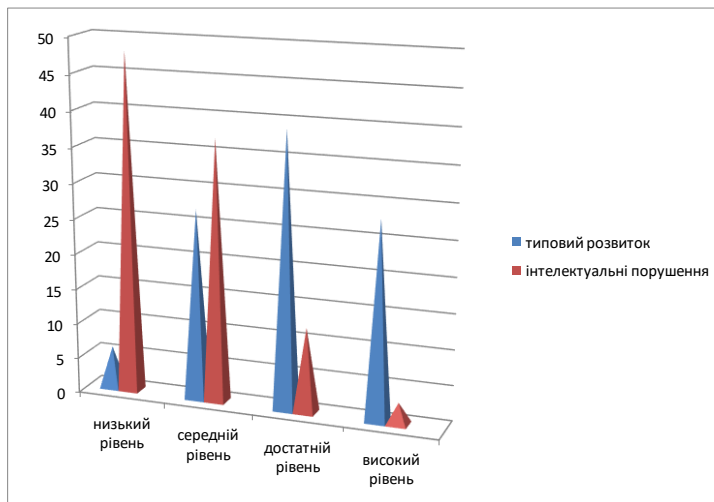


Рис. 1. Результати дослідження стійкості уваги дітей молодшого шкільного віку з ІП та ТР за методикою «Кільця Ландольта»

Обстеження властивостей уваги було проведено з молодшими школярами з типовим розвитком та з порушеннями інтелектуального розвитку. Робота здійснювалась переважно в індивідуальній формі, що дало можливість надавати дітям необхідний рівень допомоги при розв'язанні поставлених завдань; варіювати форми інструктажу та окремих запитань; виявляти труднощі при виконанні.

Результати дослідження за методикою «Коректурна проба» показали, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку допускали велику кількість помилок при виконанні будь-яких етапів роботи, тому їм надавалась допомога відповідного рівня.

Дані свідчать, що переважаючими рівнями стійкості уваги у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є низький, тоді як у дітей з типовим розвитком домінує достатній рівень. Слід також відмітити, що високого рівня стійкості уваги у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не виявлено зовсім.

Результати за методикою «Коректурна проба» подано на рисунку 2.

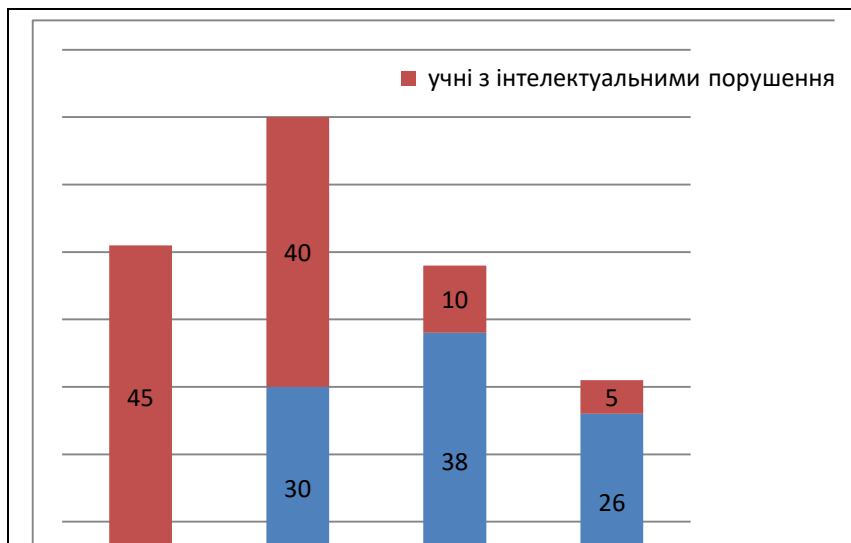


Рис. 2. Результати дослідження уваги дітей молодшого шкільного віку з ІІ та ТР за методикою «Коректурна проба»

На початковому етапі роботи з учнями, що мають інтелектуальні порушення, особливо 1 – 2 класів, було важко утримувати активність їх уваги, тому вони потребували наступних видів допомоги: орієнтування у просторі (ліво, право), на аркуші паперу; пригадування букв; демонстрації навичок послідовної роботи з рядом букв; повторення інструкції та наведення конкретного диференційованого прикладу виконання мовленнєвої інструкції, яка стосувалась уміння вчасно поставити позначку; словесного підкріплення та прямої вказівки щодо актуалізації уваги на виконанні завдання.

На основному етапі роботи учні 1-го класу, на відмінну від учнів з типовим розвитком, потребували допомоги, а саме: показу

конкретного етапу та послідовності роботи. Якщо даний вид допомоги не приймався дитиною, то ми паралельно з дитиною виконували складні етапи роботи, тільки після цього дитина мала можливість перейти до самостійного виконання завдання. Допомога цій категорії учням 3-4 класу на початковому та основному етапі роботи стосувалась додаткового пояснення інструкції виконання завдання, пригадування послідовності виконання кожного етапу роботи та правильності виконання словесної інструкції «Лінія».

Увага учнів потребує постійної активізації з боку вчителя; в більшості випадків виконання завдання не завершене; перенесення уваги на інший об'єкт, інше завдання, включення у новий вид роботи, навіть з допомогою вчителя, викликає в учня значні труднощі; учень не може утримати в полі зору два (і більше) об'єкти, які пов'язані за змістом, виконувати одночасно декілька нескладних завдань.

Отже, дослідження проводилось у вигляді порівняльної характеристики визначення рівня сформованості властивостей уваги дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та з типовим розвитком. Було виявлено, що стійкість уваги у школярів з інтелектуальними порушеннями потребує постійної активізації з боку вчителя; відволікання під час виконання будь-якого навчального завдання, в більшості випадків виконання завдання не завершене.

У дітей з типовим розвитком стійкість уваги наступна: в основному довільне утримування уваги на виконання нескладного завдання; відволікання в поодиноких випадках під час виконання навчального завдання і доведення його до завершення.

У дітей з інтелектуальними порушеннями присутні значні труднощі при перенесенні уваги на інший об'єкт, діяльність, навіть за допомогою вчителя, тоді як у школярів з типовим розвитком є незначні труднощі у довільному перенесенні уваги на інший об'єкт, діяльність, якщо вони є відомими і не складними.

Розподіл уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями має низький рівень, неможливість навіть за допомогою вчителя, утримати в полі зору два (і більше) об'єкти, пов'язаних за змістом.

У школярів з типовим розвитком розподіл уваги є достатнім, довільне одночасне утримання в полі зору двох (і більше) об'єктів, пов'язаних за змістом; виконання одночасно декількох завдань з незначними труднощами.

У процесі вивчення властивостей уваги були виявлені такі порушення: учні з інтелектуальними порушеннями не здатні зберігати

увагу, вони не можуть виконати завдання до кінця, відмічається зниження вибірковості уваги, неуважність і нездатність зосередитись на предметі; підвищене відволікання, діти мимоволі переміщують увагу з одного об'єкта на інший, при виконанні завдання діти метушаться, часто переключаються з одного заняття на інше; спостерігається зниження уваги в незвичних ситуаціях, коли необхідно діяти самостійно, що впливає на характер уваги і темп навчальної роботи.

Перспективами подальших досліджень є розробка програми розвитку уваги молодших школярів у навчально-виховному процесі та надання рекомендацій для батьків щодо покращення розвитку їхніх дітей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баскакова И. Л. Исследование работоспособности и устойчивости внимания в норме и при олигофрении // Вопросы познавательной деятельности. Москва, 1975. С. 78-85.
2. Бугера Ю. Ю. Вплив розвитку уваги на працездатність молодших школярів з розумовою відсталістю // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. Вип. 3 / відп. ред. О.В. Гаврилов, В.І.Співак. Кам'янець-Подільський: Медобори 2006, 2011. С. 15-23.
3. Вишневская В. П. Особенности развития внимания в условиях автоматизированной обучающей системы (АОС) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19. 00.07 / Минск. гос. пед. ин-т. Мн. 1991. 21 с.
4. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. А. Экспериментальное формирование внимания. Москва: Изд-во МГУ, 1974. 99 с.
5. Захарова Т. Г. Переключение внимания и темп психической деятельности у учащихся массовой и вспомогательной школ: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / МГПИ. Москва, 1985. 159 с.
6. Лаптиева Р. П. Психологические особенности внимания в мыслительной деятельности учащихся массовых и вспомогательных школ: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / МГПИ. Москва, 1985. 140 с.
7. Лиепинь С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: Дис. канд. психол. наук: 19. 00. 10/АПН НИИД – М.: Педагогіка, 1977. 118 с.
8. Макаrchук Н. О. Психологія особистісної саморегуляції дітей з порушеннями розумового розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. педагог. наук: спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія» / Н. О. Макаrchук. К., 2014. 43 с.
9. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка Кам'янець-Подільський. 312 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 713 с.
11. Хохліна О. П. Основы спеціальної психології: [курс лекцій] / О. П. Хохліна. Київ: Нац. акад. внутр. справ., 2011. 104 с.

А. І. Руденюк,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки*
Я. М. Пилипчук,
*магістрантка
(м. Хмельницький)*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми. Психологічні дослідження сім'ї в цілому і конкретно неповної сім'ї дуже поширені і в нашій країні, і за кордоном. З огляду на те, що в даний час чисельність неповних сімей зростає з кожним днем, збільшується і інтерес до них, як до предмету дослідження психологів.

Актуальність даної теми не зменшується, незважаючи на велику кількість досліджень, пов'язаних з нею, адже з плином часу з'являються нові чинники, які можуть вплинути на суспільство в цілому і конкретно на членів неповних сімей. Найбільш гостро дана проблема постає в підлітковому віці, коли дитина вже може усвідомлювати, що її сім'я є однією з числа неповних. У зв'язку з цим, в цьому віці уявлення дитини про саму себе можуть змінюватися дуже швидко, і сильно залежать від думки оточуючих людей. Те як підліток сприймає себе в сім'ї є важливою психологічною проблемою. Багато вчених вважають самоприйняття є необхідною складовою психічного здоров'я особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самоприйняття як механізм особистісного розвитку найбільш повно розглядається в гуманістичній психології (К. Роджерс, А. Маслоу, А.Б. Орлов). Самоприйняття пов'язано з основними особистісними утвореннями і визначає і ефективність спілкування, і ефективність діяльності, і психологічне благополуччя, і психологічне і навіть психічне здоров'я особистості. Тому проблема самоприйняття повинна об'єктом інтересу не тільки психологів-теоретиків, але і практичних психологів.

Проблемі самоприйняття присвячені праці багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів (Р. Бернс, У. Джеймс, І. Кон, С. Рубінштейн, В. Столін, І. Чеснокова та ін.). У дослідженнях таких вчених як М. Алексєєва, Л. Божович, Д. Гошовська, С. Максименко, А. Рое, М. Сігельман, О. Фінів, П. Чамата та ін. поняття самоприйняття

розглядається як базовий компонент самосвідомості особистості. С. Пантілеєв під самоприйняттям розуміє емоційний компонент самосвідомості, в якому виражається загальний інтегрований зміст «Я» суб'єкта.

Слід зазначити, що самоприйняття займає особливе місце в структурі особистості, виступає умовою її соціальної активності, продуктивності діяльності (Л. Корнєєва, А. Липкіна, Л. Рибак, А. Федяєв), мотивом саморегуляції поведінки (А. Алексєєва, О. Анісімова, І. Чеснокова), впливає на успішність розвитку міжособистісних відносин (А. Алексєєва, А. Ахмедханов, С. Куперсмит), постановку і досягнення цілей (Д. Бутаков, Е. Козіївського).

Метою статті є проаналізувати особливості розвитку самоставлення підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. По вивченню самоприйняття особистості в психологічній літературі за останні роки накопичено чималий досвід. Проблема самоприйняття особистості розглядається в рамках різних психологічних шкіл. Цим пояснюється існуюча різноплановість поглядів на вивчення самовідносини, його структури та ролі в становленні особистості [1].

Термін «самоприйняття» має декілька синонімів: самоакцептація, прийняття себе, самоприйняття, самовідношення. Але місце цього феномену в системі категорій залишається нечітким. Самоприйняття важко відділити від таких явищ, як самоповага, самооцінка, позитивна Я-конценція, самоутвердження тощо. При цьому самоприйняття розглядається в різних контекстах: як складова частина самовідношення, як один із компонентів психологічного благополуччя [13].

Самоприйняття по-різному трактується в науковій літературі, зокрема: оксфордський тлумачний словник подає «самоприйняття» як прийняття себе, яке ґрунтується на відносно об'єктивній оцінці власних унікальних талантів, здібностей і загальних переваг, реалістичного визнання своїх обмежень і великого відчуття задоволення як цими талантами, так і їх межами [10].

В енциклопедії з психіатрії трактується поняття «самоприйняття» як таке, що базується на реальному і глибокому знанні, здатність індивіда приймати себе таким, яким він є в дійсності, зі всіма об'єктивно значимими перевагами і недоліками, без

самозасудження або, навпаки, самообожнювання. Чимало психологів розглядають його як якість зрілої особистості [3].

Психолого-філологічний словник подає «самоприйняття» як задоволення своїми якостями з реалістичним визнанням своїх обмежень [11].

Прийняття себе, вважають дослідники С. Братченко, М. Миронова означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, яким я є, ставлення до себе як до особистості, гідної поваги, здатної до самостійного вибору, віра в себе та свої можливості, довіра до власної природи, організму [9].

Дослідник О. Леонтьєв стверджує, що самоприйняття є частиною більш широкого поняття – самовідношення. Найбільш поверхневим проявом самовідношення виступає самооцінка – загальне прихильне або негативне відношення до себе. Однак просто одним знаком самовідношення не опишеш. По-перше, потрібно розрізняти самоповагу – відношення до себе як би зі сторони, що обумовлено якимись реальними перевагами або недоліками – і самоприйняття як безпосереднє емоційне відношення до себе, яке не залежить від того чи є в мене якісь риси, які пояснюють це відношення. Нерідко зустрічаються високе самоприйняття з низькою самоповагою або навпаки. По-друге, не менш важливими характеристиками самовідношення, ніж його оціночний знак, є величина його цілісності, інтегрованості, а також автономності, незалежності від зовнішніх оцінок [9].

Іншу трактовку структури самоприйняття пропонує дослідник В. Сафін [9]. Психолог, виходячи із концепції цілісності самооцінки (а не співвідношення) суб'єкта, він виділяє цілу низку аспектів, серед яких особливо виділяється самоповага. Цей вид самооцінки – результат співвідношення свого ставлення, оцінки з відношенням до суб'єкта оточуючих, з оцінкою його «значимими іншими».

У своїх дослідженнях В. Іванова подає самоприйняття як ядерне утворення структури особистості і проявляється в позитивному емоційно-ціннісному ставленні до себе, в адекватній самооцінці, в саморозумінні, рефлексії свого внутрішнього світу, в освідомленні цінності себе [7].

Дослідниця О. Котикова стверджує, що складовою емоційного компоненту, окрім позитивного самоставлення загалом, велике значення набуває самоприйняття (самоакцептація). Основою розвитку

самоприйняття є досвід емоційно позитивного спілкування, тобто прийняття себе можливе лише через досвід прийняття себе іншими [5].

Самоприйняття є невіддільним від поняття самовідношення. Науковці розглядають самовідношення як вид емоційних переживань, в яких відображається власне відношення особистості до того, що вона дізнається, розуміє, «відкриває» відносно самої себе, а також самі різноманітні її самовідношення. Переживання, пов'язані зі ставленням до власної особистості до окремих її особливостей, можуть протікати у формі безпосередньої емоційної реакції або як переживання в «неактуальній формі», коли жива емоційна реакція відсутня і замінюється оціночним судженням.

Відношення особистості до себе виникає як результат діяльності самосвідомості, і водночас є одним із фундаментальних її якостей, які значно впливають на формування особистості. Так, наприклад, при відповідних життєвих умовах в особистості може виробитися таке емоційно-ціннісне відношення до себе, в змісті якого велику роль відіграють елементи низької самоповаги, хоча воно може бути неадекватним істинній цінності особистості. Зазвичай таке самовідношення пов'язано із цілим комплексом певних психічних якостей, які реалізуються через певну поведінку. Перш за все недостатня самоповага перешкоджає формуванню стійкого і стабільного позитивного самоприйняття. Люди з заниженою самоповагою відрізняються ранимістю, чутливо реагують на все, що стосується їх особистості. Страх негативного судження і велика ранимість викликають бажання обмежити соціальні контакти і бути в психологічній ізоляції.

І навпаки, адекватне емоційно-ціннісне відношення особистості до себе, наприклад, в таких формах як, гордіня, самоповага, вимогливість, совість, почуття обов'язку тощо, є центральним аспектом її внутрішнього психічного світу, яке утворює його цілісність, узгоджуючи і упорядковуючи внутрішні цінності особистості, самоприйняття.

У своїх дослідженнях А. Шерозія виказує цікаву думку про зв'язок самовідношення з часовим планом її життєдіяльності: «Відношення особистості до самої себе дане не тільки в системі її відношень до самої себе через свою свідомість, але також у системі її відношень до себе через своє несвідоме. Система її відношення до себе через свідомість пов'язує її з теперішнім і майбутнім, а самовідношення через несвідоме – з минулим [12].

Самоприйняття – це визнання всіх аспектів власної особистості, як і особистості в цілому. Як сильні сторони, так і слабкі, як позитивні, так і негативні – всі вони мають рівне право на існування, функціонування, які б негативні емоції і переживання ці слабкі сторони, негативні риси у нас не викликали. В психології давно відомий факт: чим більш людина здатна приймати себе, свої якості (навіть ті, які викликають негативні емоції), тим в більшій мірі вона є гармонійною особистістю і в більшій мірі здатна до саморозвитку. Однак проблема не в тому, що підліток не приймає щось у собі, а в тому, що він просто не вміє цього зробити, не маючи потрібних здібностей, які насамперед залежать від установок; багато чого в собі він просто не вміє виявити, так як те, що не приймається, за законами психології відходить в область несвідомого і не може бути виявлене.

Для того, щоб визначити особливості самоприйняття, важливо вияснити:

- що підліток у собі приймає, визнає, і до чого позитивно ставиться; що усвідомлює в собі як негативне, яке породжує негативні переживання (якісь властивості або якості не приймаються, і починається боротьба по їх викоріненню); що він у собі не усвідомлює в силу того, що це неприйнятно і було витіснено у підсвідоме;

- є випадки, коли у підлітка формується негативна самооцінка самого себе як повне неприйняття в силу функціонування установки «Я поганий». Ці ситуації різноманітного ставлення до себе та інших описані Е. Берном, який виділяє різні життєві позиції індивіда: «Я хороший – ти поганий», «Я хороший – ти хороший», «Я поганий – ти хороший», «Я поганий – ти поганий». У двох останніх випадках домінує установка «Я – поганий». Але в останньому випадку вона містить взагалі негатив: «Всі погані, в тому числі і я». Ця позиція – самоприпинення і одночасно заздрість до інших, кого сприймають як того, хто має позитивні якості. Таке неприйняття себе призводить до негативних думок і негативних дій собі у шкоду або експлуатується особистістю для того, щоб отримати певну матеріальну вигоду різними способами (маніпуляції та ін.);

- принципового значення набирає запитання: чому різні підлітки по-різному приймають або не приймають одні і ті ж якості? Суть полягає в різних початкових установках і в різному досвіді їхньої взаємодії з іншими людьми. Доброзичливість буде прийматися в собі, вважатися предметом гордості, якщо вона безкорисна, а також відсутня установка на «винагороду» зі сторони оточуючих. Там, де за добро-

ту очікується винагорода (хоча б доброта у відповідь на доброту), але індивід її не отримує, власна доброта сприймається і оцінюється як те, від чого краще відмовитися [7].

Здебільшого перебіг самоприйняття особистості, особливо в підлітковому віці, відбувається в режимі амбівалентності та кризовості. Перехідний, помежовий, проблемний характер вікових змін та ускладнене функціонування провідного виду діяльності, основних психічних новоутворень, сензитивності та інших параметрів психоструктури в підлітковому віці призводять до того, що діти активно і часто застосовують різнотипні механізми психологічного захисту [2].

Самоприйняття – це позитивне ставлення до себе, безумовне прийняття себе таким, яким є при збереженій критичності. Самоприйняття не є самовдоволеність, самомилування чи самодостатність. Прийняття себе таким, яким є, – це основа для саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення. Дослідник І. Кон [4] визначає самоприйняття як прийняття себе як унікальну індивідуальність, яка характеризується не тільки чеснотами, а також слабостями та недоліками. Науковець стверджує, що всі люди відчують потребу у позитивному образі «Я»: негативне ставлення до себе, неприйняття власного «Я» завжди переживається хворобливо.

Друга форма прояву ставлення до себе – самонеприйняття – характеризується базисним негативним ставленням до себе, критикою своїх думок, дій, відчуттям дискомфорту, невпевненості, неприязні своїх якостей і властивостей. Водночас із аналізом причин негативного самовідношення в психологічній літературі описано конкретні поведінкові та вербальні індикатори неприйняття себе, що має, на наш погляд, значну практичну цінність. Узагальнюючи експериментальні дані, дослідником Р. Бернсом виділено такі прояви негативного ставлення до себе: частотні самокритичні висловлювання («Я ніколи не зможу зробити»); негативні очікування в ситуації суперництва («У мене немає жодних шансів», «Він краще від мене»); критичне ставлення до успіхів інших («Йому просто пофортунило»); небажання визнати свою помилку чи вину («Я не винен»); схильність бачити та наголошувати на недоліках в інших, звертати увагу на чужі помилки. Адекватне чи неадекватне ставлення до себе приводить до гармонійності духу, забезпечуючи розумну впевненість у собі, або до постійного конфлікту, що інколи доводить людину до невротичного

стану. Максимально адекватне ставлення до себе – вищий рівень самооцінки [6].

Структура самоакцептації (самоприйняття) розглядається як синтез основних потенціалів: пізнавального, ціннісного, естетичного, творчого і комунікативного.

Пізнавальний інтерес уможливорює загальне пізнання себе і визначається не лише обсягом і якістю інформації про зовнішній світ, але також складною аналітично-синтетичною діяльністю механізмів власного усвідомлення, насамперед самосприймання. Ціннісний потенціал характеризується набутою в процесі соціалізації системою цінностей та визначає можливість самоприйняття особистості як самоцінності, що «переплавлена» із віддзеркалених, переосмислених і усвідомлених суспільних вартостей та ідеалів. Це прийняття себе із відфільтрованим спектром чужих оцінок і власних самооцінок.

Естетичний потенціал самоакцептації демонструє рівень і міру задоволення собою як унікальною біосоціальною істотою. Це задоволення своєю зовнішністю (обличчя, фігура, зачіска, вбрання), статевими і соціальними ролями. Він віддзеркалює художні відчуття і смаки, що безпосередньо впливають на тонкість та широту естетичного самоприйняття. Творчий потенціал полягає в умінні «виліпити» вартісний, гідний для самоприйняття образ свого зовнішнього та внутрішнього єства. Причому особистість приймає себе як творець і як продукт самотворіння. Такий потенціал не заперечує і зовнішньої репрезентативної творчості.

Комунікативний потенціал передбачає прийняття себе не лише як автора монологу, але також активного суб'єкта діалогу чи полілогу. Значна роль належить аутокомунікації, адже самоприйняття можливе насамперед як постійна внутрішня інформаційна самоперевірка, де важливе місце посідають елементи схвалення і заспокоєння.

Отже, прийняття себе людиною є складним і тривалим процесом, який відбувається перманентно і має як свої закономірності, так і сензитивні періоди. Особистісне самоприйняття відображає насамперед емоційно-оцінковий, інтелектуальний і поведінковий компоненти Я-концепції, а також низку сенсорно-перцептивних і когнітивних модальностей, що супроводжують формування людської самості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. М. : «Прогресс», 1986. 800 с. 2. Гошовська О. Я. Структурно-функціональні особливості психозахисту в процесі самоприйняття підлітків /

О. Я. Гошовська // Психологічні перспективи / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України; гол. ред. Л. Засекіна. Луцьк, 2011. Вип. 7. С. 57–65. 3. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии [Електронний ресурс]. Режим доступу: RL: <http://www.vocabulary.ru/dictionary/978 /word/napravlenost-lichnosti>. 4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. М. : Политиздат, 1984. 335 с. 5. Котикова О.М. Розвиток позитивного само ставлення студентів-першокурсників юридичних спеціальностей у процесі психолого-педагогічної підготовки / О. М. Котикова // [Вісник Нац. техн. ун-ту України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3\(27\), Ч. 2. – С.112–118.](#) 6. Кузнецова О.А. Самовідношення, самосприйняття, самопізнання як передумови морального самовизначення / О.А. Кузнецова // Наукові праці. Педагогічні науки. Т. 50. Вип. 37, 2006. С. 43–47. 7. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / В.Г. Маралов. 2-е изд., стер. М. : Изд. центр «Академия», 2004. 256 с. 8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. 4-е изд., стереотип. М. : Изд. центр «Академия», 1999. 456 с. 9. Общие вопросы самосознания личности, 2002. 50 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/ivanv01/index.htm>. 10. Ребер А. Оксфордский толковый словарь по психологии / А. Ребера. Oxford, Penguin Non-Classic, 2002. 864 с. 11. Филиппов А.В. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь / А.В. Филиппов, Н.Н. Романова, Т.В. Летягова. М. : Флинта, 2011. 424 с. 12. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. М. : «Наука», 1977. 144 с. 13. Юрченко І.В. Функціонально неповна сім'я: характерні риси та проблеми / І. В. Юрченко // 36. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : ВЦВ ЦІТ, 2008. Вип. 13. Ч. 2. С. 207–216.

Т. В. Смірнова,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ (SERVICE LEARNING) ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

Особистісна та професійна самореалізація особистості, прояв її творчого потенціалу та загальний рівень задоволеності життям залежать від низки умов. Серед них провідне місце займає емоційне

благополуччя людини, коли її самопочуття визначається стан максимального емоційного комфорту. Проте особливості сьогодення (пришвидшений темп надходження інформації, специфічний стан соціальних стосунків та взаємодії, мотиваційна «порожнеча», невизначеність соціальних процесів тощо) сприяють виникненню стресових ситуацій, особливо серед студентської молоді. Тоді на перший план виступає така якість як стресостійкість, що сприяє продуктивному проживанню ситуації невпевненості.

Вища освіта в Україні є передусім теоретично орієнтованою, тоді як майбутні фахівці потребують практико-орієнтованої професійної підготовки. Застосування методів активного навчання, у тому числі інтегрування громадської діяльності як частини навчальної програми з метою допомоги громадам і формування громадської свідомості студентів, активно застосовується у процесі професійної підготовки студентів в університетах США, Канади, Німеччини та ін. Ця практика є необхідним предметом наукового педагогічного дослідження і позитивною моделлю для наслідування з метою оптимізації формування стресостійкості студентської молоді у системі вищої освіти України.

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців спрямована на вирішення великої кількості завдань, які зумовлені змінами і потребами суспільства і ринку праці. Актуальним питанням освіти сьогодення є залучення фахівців до активної участі у суспільно-політичному житті на місцевому і глобальному рівнях. Ця ініціатива є запорукою формування та соціалізації особистості як громадянина, усвідомлення себе як частини спільноти, що впливає на прийняття суспільно важливих рішень на користь розвитку громад. Згідно з цим принципом формування особистості фахівця особливої значущості набуває інтегрування громадської діяльності у систему професійну підготовку фахівців, що є основою розвитку необхідного набору особистісних характеристик, зокрема лідерських якостей, громадської свідомості, соціальної ініціативи тощо [1, с. 137]. А також залучення студентства до активної громадської діяльності може виступати профілактикою професійного вигорання, оскільки підвищується рівень стресостійкості. Адже активна соціальна діяльність створює передумови для накопичення позитивного досвіду вирішення різноманітних ситуацій, підвищенню самооцінки, налагодженню комунікативних контактів тощо, що у своїй сукупності становить складові стресостійкості особистості.

Дослідження особливостей інтегрування громадської діяльності студентів у професійну підготовку потребує розуміння поняття громадської діяльності. О. Кін стверджує, що у сучасному науковому просторі громадську діяльність визначають як добровільну, усвідомлену і безкорисливу діяльність громадян, яку вони здійснюють згідно з їхніми потребами, індивідуально або колективно на користь третіх осіб або суспільства, яка є спрямованою на зміцнення гуманістичних ідеалів, вирішення соціальних проблем, сприяння особистісному розвитку та вдосконалення соціуму [9, с. 81].

Громадська діяльність або навчання суспільно корисного служіння (ServiceLearning) передбачає виконання студентами суспільно значущих справ, проєктів, які безпосередньо ґрунтуються на взаємозв'язку освітніх цілей з одержаними результатами виконаної діяльності на благо суспільства. Воно забезпечує практичне застосування здобутих знань, водночас сприяючи розвитку здатності студентів до співпраці з різними верствами населення та формуванню демократичної громадянськості, моральної відповідальності. Загалом навчання суспільно корисного служіння є формою зв'язку вищої школи з широким загалом [2, с. 25].

ServiceLearning – це інноваційна стратегія в системі освіти Сполучених Штатів Америки, зокрема університетської, що передбачає активне залучення молоді до виконання навчального плану через служіння громадам; забезпечує виховання активних громадян держави та слугує розвитку демократичного суспільства [10, с. 40].

Крім того, підготовка студентів до виявлення активної громадянської позиції є одним із найважливіших завдань загальноосвітнього гуманітарного компонента вищої школи, який всім своїм змістом сприяє взаємозв'язку студентської громадської діяльності з навчально-виховним процесом. Загальна гуманітарна підготовка, будучи креативною щодо готовності експериментувати з ідеями, уявляти нові світи і чинити опір стереотипам, допомагає студентам формувати інтелектуальну та соціокультурну установку своєї життєдіяльності, що водночас вимагає вияву творчих здібностей і відповідальності. Цей складник вищої освіти відповідає за фундаментальні зв'язки з навколишнім світом [7, с. 32].

Л. Данілова в зв'язку з цим зазначає, що громадське виховання сприяє особистісному становленню майбутнього фахівця, даючи можливість випробувати різні соціальні ролі, норми і поведінкові

стереотипи суспільства, стати дієздатним учасником суспільних відносин [4, с. 80].

Стосовно сутності, то Б. Джекобі вважає, що навчання суспільно корисного служіння – це освітня технологія, яка залучає студентів до організованої діяльності з набуття суспільно значущого досвіду [5, с. 5]. Адже така діяльність спрямована на потреби особистості та громади, які сприяють особистісному розвитку й ефективному навчанню, вихованню, розвитку та соціалізації, а також формуванню стресостійкості.

Подібні міркування з приводу тлумачення організації громадської діяльності висловлюють американські освітяни Р. Брінгл і Дж. Гатчер, розглядаючи його як освітній досвід, який студенти набувають, по-перше, шляхом участі в організованій суспільно значущій діяльності відповідно до змісту певного навчального курсу, що задовольняє потреби тієї чи іншої громади, й, по-друге, через аналіз цієї діяльності з метою глибшого розуміння й оцінки змісту курсу та подальшого розвитку своєї громадянської відповідальності [3, с. 69]. Таке акуратне входження у структуру соціальних стосунків сприяє формуванню стресостійкості майбутніх спеціалістів.

На переконання А. Муна, студенти, залучені до організації громадської діяльності, мають вищі шанси щодо розвитку розуміння різноманіття світу та здатності до співпраці з іншими, оволодіння базовими демократичними здобутками соціуму та інших питань, нерозривно пов'язаних з життям у демократичному суспільстві [13, с. 118]. При такому підході студенти мають можливість отримати практику формування адекватної критичної оцінки, досвід взаємодії та інтеграції із різними соціальними сферами, що підвищує їх здатність протистояти стресовим ситуаціям.

Напрацювання в цій сфері американської дослідниці К. Кей узагальнюють усі вище окреслені трактування організації громадської діяльності або навчання суспільно корисного служіння, яке, на її думку, є освітньою технологією дослідницького типу, що спрямована на виявлення реальних потреб громади, передбачає прояв студентською молоддю ініціативи, активних дій та забезпечується рефлексією набутого досвіду й демонстрацією здобутих знань і навичок [8, с. 9]. Таким чином, забезпечується задоволення потреб студентської молоді (не лише засвоєння академічних знань) у соціальній грамотності, соціальній активності, соціальному розвитку,

що, у свою чергу, сприяє формуванню їх стресостійкості майбутній професійній діяльності.

Будучи формою активного навчання, студентська громадська діяльність дає можливість здобувати знання, формувати вміння і навички через співпрацю з громадськими організаціями і громадську ініціативність. Громадська робота студентів, як і будь-яка інша частина навчального процесу, має характерні способи рефлексії, що допомагають студентам і викладачам спостерігати за перебігом цієї діяльності, її динамікою і результатами. Таким чином, студентам часто пропонують вести особисті щоденники, журнали, писати статті й есе, в яких вони можуть фіксувати етапи своєї роботи і відображати особливості свого досвіду соціальної активності. Важливо також проводити групові бесіди, що є форумом для обговорень можливих проблем чи успіхів у колективі однодумців [6, с.164].

Громадська діяльність може бути інтегрованою у навчальні програми будь-якої дисципліни і до неї можуть долучатися студенти незалежно від року навчання, на відміну від виробничої практики студентів і професійного стажування, які орієнтовані на студентів старших курсів. У цьому контексті необхідно, щоб громадська діяльність спрямовувалася на задоволення не лише громадських, а й освітніх потреб, тобто була прямо чи опосередковано пов'язаною з майбутньою сферою професійної діяльності. У цьому відмінність інтегрованої у навчальну програму громадської діяльності від волонтерства, прояви і застосування якого не обмежуються рамками галузі професійного чи освітнього спрямування [6, с.165].

Ідею ServiceLearning, яка з'явилася у США, реалізують у багатьох німецьких закладах вищої освіти. Адже подібний проект у деяких з них заснували ще у 2005 році. Практична соціальна робота йде на користь у тому числі й студентам, переконаний Йорг Міллер. Адже вона неабияк сприяє засвоєнню теоретичних знань. Окрім того, на його думку, під час цієї роботи студенти набувають навиків, яких потребуватимуть у професійному житті – як то працювати в колективі, розв'язувати конфліктні ситуації або щось самостійно організовувати [14].

Згідно з канадськими дослідженнями використання педагогіки громадської активності (civicengagementpedagogy) користується популярністю у канадських закладах вищої освіти через свій позитивний вплив на академічні, особисті і громадські результати у всіх учасників навчального процесу і на розвиток необхідних

компетенцій у студентів. Беручи участь у волонтерських заходах, студенти отримують реальну можливість застосувати теоретичні знання на практиці, а в результаті – здобути академічні кредити за виконану роботу. Можливість отримати оцінку і усвідомлення моральності волонтерства сприяють формуванню сильної мотивації до вивчення теоретичного матеріалу упродовж навчання. Як результат у студентів формується сукупність емоційних переживань, що доповнює пізнавальну діяльність, формуючи гуманне ставлення до інших осіб і їхніх вчинків. Практичне навчання з елементами громадської діяльності використовується як засіб, що дає студентам можливість поглибити розуміння основних концепцій курсу вивчення через громадську діяльність та ініціативність [12, с. 115].

Разом із тим К. Кей виокремлює чотири основні форми організації громадської діяльності:

1) пряма громадська діяльність (DirectService), що безпосередньо спрямована на адресата і передбачає його залучення (наприклад, робота з дітьми або людьми похилого віку); 2) непряма громадська діяльність (IndirectService), що орієнтована не на конкретних людей, а загалом на користь громадськості або навколишнього середовища (до прикладу, збір книжок та іграшок для дитячих будинків); 3) пропагування (Advocacy), що охоплює просвітництво, заклик до дій з питань громадського інтересу або тематичні публічні виступи, постановку п'єс тощо та полягає у відкритості роботи студентів для суспільного ознайомлення й обговорення, оскільки забезпечення повноти інформації про реалізовану суспільно корисну діяльність сприяє її популяризації в суспільстві й перетворенню адресата на суб'єкта соціальної роботи; 4) дослідницька діяльність (Research), що спрямована на збір та аналіз певної інформації стосовно нагальних для громадськості питань (наприклад, огляд та аналіз проблем забруднення навколишнього середовища в тій чи іншій місцевості) [8, с. 11].

Як стверджує К. Кей, реалізація означеної технології у вищій школі США охоплює п'ять основних етапів взаємодії студентів з громадою:

1) аналітично-дослідницький: використовуючи різні методи соціального аналізу, студенти вивчають інтереси та таланти своїх ровесників і суб'єктів, що залучені до програм суспільно корисного служіння; визначають доцільність потреби в тій чи іншій програмі; аналізують усі наявні проблеми;

2) планувально-підготовчий: під керівництвом викладача або самостійно студенти обговорюють здобуті ними знання та вміння, необхідні для реалізації тієї чи іншої програми із суспільно значущої діяльності; розробляють план дій, розподіляючи ролі й обов'язки;

3) практично-діяльнісний: студенти залучаються до активної суспільно корисної діяльності, що має мету, смисл, цінність та забезпечує середовище для ефективного саморозвитку і підвищення рівня їхньої гуманітарної культури;

4) рефлексивний: навчання суспільно корисного служіння ґрунтується на рефлексії, тобто охоплює осмислення, самоаналіз студентами своєї діяльності в системі відносин з іншими та зі світом загалом. Рефлексія є інструментом ефективної організації навчання суспільно корисного служіння, розвиває креативне й критичне мислення студентів для розуміння й оцінювання того, як їхня діяльність вплинула на суспільство. Осмислюючи й аналізуючи власний досвід, студенти вчаться знаходити зміст і заглиблюватись у сутність проблем з огляду на ширший соціокультурний контекст;

5) демонстраційно-підсумковий: студенти демонструють, чого та в який спосіб вони навчилися, які вміння і навички розвинули, які результати одержали шляхом усних і письмових доповідей, звітів, написання статей до місцевих періодичних видань, створення веб-сторінок з описом-аналізом набутого досвіду, презентацій і постановок та різноманітних тематичних виставок [8, с.15-16].

С. Федоренко на основі контент-аналізу курикулумів закладів вищої освіти США виокремлює п'ять основних моделей організації громадської діяльності студентів (servicelearning), які використовуються в освітньому процесі:

1) власне організація громадської діяльності або навчання суспільно корисного служіння (pureservice-learning), що охоплює цикл курсів, які мають на меті безпосереднє виконання студентами суспільно значущих справ, проектів;

2) організація громадської діяльності в межах однієї навчальної дисципліни (discipline-basedservicelearning), що передбачає протягом семестру залучення студентів до реалізації суспільно корисної діяльності відповідно до змісту тієї чи іншої академічної площини;

3) проблемно-пошукова громадська діяльність (problem-basedservice-learning), яка спрямоване на співпрацю студентів у ролі

«консультантів» з надання рекомендацій членам громади щодо вирішення тієї чи іншої проблеми;

4) навчально-громадська практика (serviceinternships), що зазвичай передбачає від 10 до 20 год позааудиторної роботи на користь громади та, на відміну від навчально-виробничої практики, спрямована на постійну рефлексію кожного етапу діяльності й двосторонню взаємодію щодо набуття ціннісного досвіду, як студентами, так і членами громади;

5) громадсько-дослідницька діяльність (community-basedactionresearch), орієнтована на активну співпрацю студентів з викладачами щодо набуття ними досвіду дослідницької діяльності на користь певної громади чи суспільства загалом [15].

О. Клонцак зазначає, що ця педагогічна стратегія ґрунтується на залученні студентів до виконання громадських робіт під час вивчення певного освітнього компоненту та належить до навчального плану, а також організація громадської діяльності студентів активно підтримується як закладами вищої освіти, так і громадськими організаціями [11, с. 179].

С. Федоренко у своїх досліджень узагальнює форми реалізації громадської діяльності студентів, зокрема: ведення студентами журналів (наприклад, журнал ключових фраз та термінів, які, на їхню думку, є основою їхньої взаємодії з членами громади для вирішення тих чи інших суспільно значущих проблем; журнал критичної оцінки подій з аналізом ключових концепцій виконаної діяльності); написання статей до місцевих ЗМІ з метою висвітлення нагальних проблем громади; тематично-цільове читання, на основі якого студенти пишуть твори-роздуми, аналізуючи прочитане та встановлюючи його взаємозв'язок із певною суспільно значущою діяльністю; індивідуальні та колективні презентації з подальшим їх обговоренням; електронні форми звітності, що передбачають створення веб-сторінок, ведення тематичних чатів тощо [15, с. 338].

Слід зауважити, що активна участь у житті громади нерозривно пов'язана з формуванням у студентів патріотичних почуттів і переконань, які виявляються у повазі до спільноти своєї громади і американського народу загалом; гордості за культурні, економічні, науково-технічні досягнення рідної країни; співучасті у громадській діяльності, спрямованій на благо країни (благодійність); співчутті до страждань тих чи інших співвітчизників; турботі про майбутнє своєї країни, її благополуччя і процвітання; відповідальності

перед громадою та державою. Зазначені патріотичні почуття і переконання знаходять прояв у єдності громадянської свідомості та громадянської поведінки студентів, тобто в активних діях, спрямованих на виконання своїх громадських обов'язків [6; 10; 11; 15].

Таким чином, такий елемент освітньої програми як організація громадської діяльності надає студентам доступ до великої кількості освітніх матеріалів, формує розуміння основних впливів глобалізаційних процесів і їх ключових дійових осіб. Це елемент комплексного процесу професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, одним з завдань якої є формування соціальної компетентності, а також формування стресостійкості як особистісної та професійної якості.

Отже, поєднання навчальної та громадської діяльності студентів набуло значного поширення та стало складовою сучасної системи університетської освіти розвинених країн. Аналіз та узагальнення наукової літератури свідчать про беззаперечний позитивний вплив застосування організації громадської діяльності студентської молоді. Незважаючи на достатньо широке використання цього методу в університетській підготовці фахівців в США, Канаді, Німеччині, залучення громадської активності студентів у освітній процес не отримало вичерпного дослідження у вітчизняних педагогічних дослідженнях і потребує подальшого ретельного вивчення для практичного впровадження і реалізації у системі вищої освіти в Україні з метою формування соціальної компетентності студентів та підвищення їх рівня стресостійкості.

Саме організація громадської діяльності студентської молоді сприяє ефективній підготовці майбутнього конкурентоспроможного фахівця, у якого завдяки виконанню суспільно значущих завдань на основі критичного та креативного мислення формується відповідальна громадянська позиція, розвивається здатність будувати конструктивний діалог з іншими учасниками проекту, виробляється вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в сучасному соціумі, формується соціальна компетентність підвищується рівень протистояння стресовим ситуаціям.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамова С. В. Суспільно корисна діяльність як чинник формування соціально активної особистості. *Зб. наук. пр. «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2015. Вип. 49. С. 137-145. 2. Александр У., Фогельгесанг Л. Дж. Сравнение эффектов общественных работ и Service Learning. *Журнал обучения общественным работам*. 2000. Вып. 7. № 1. С. 25–34. 3. Брингл Р.,

ГатчерДж. Внедрение сервисного обучения в высшем образовании. *Журнал высшего образования*. 1996. № 2. С. 67-73. 4. Данілова Л. В. Громадська активність студентської молоді – найважливіша складова процесу виховання у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 80-81. 5. Джейкоби Б. Сервис-обучение в высшем образовании: концепции и практики. Санкт-Петербург, 1996. 416 с. 6. Істоміна К. Ю. Роль громадських організацій у підготовці фахівців-міжнародників у Канаді. *Наукові записки*. Серія: педагогіка. 2016. № 3. С. 161-168. 7. Йегер Р. Л. Общественные работы. *Общество и ценности*. 2005. Вип. 10. № 2. С. 32-34. 8. Кей К. Б. Полносеруководство по ServiceLearning: проверенные практические способы вовлечения студентов в гражданскую ответственность, учебную программу и социальные действия. Санкт-Петербург, 2004. 228 с. 9. Кін О. М. Науково-теоретична характеристика проблеми громадської діяльності студентської молоді. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2016. Вип. 39. С. 80-89. 10. Клонцак О. Особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр.* Спецвип. 11. Ч. 2. Слов'янськ : ДВНЗ ДДПУ, 2012. С. 33-41. 11. Клонцак О. Розвиток академічно-громадського навчання в сучасній системі університетської освіти США. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогіка. 2013. Вип. 29. С. 173-180. 12. Маккартни А. Сделать мир реальностью: использование курса гражданской активности для того, чтобы вернуть наши глобальные связи. Санкт-Петербург, 2006. 128 с. 13. Мун А. Превосходство в обучении: роль обучения на службе. *Журнал обучения на общественных началах*. 1994. 1. № 1. С. 115-120. 14. Соціальні проекти у вишій: зробив добро й отримав «відмінно». Новини й аналітика про Німеччину, Україну, Європу та світ. URL: <https://www.dw.com/uk/соціальні-проекти-у-вишій-зробив-добро-й-отримав-відмінно/a-16589693> (дата звернення 14.10.2021). 15. Федоренко С. В. Громадянська освіта як чинник формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19 (2). С. 330-342.

І. Й. Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У контексті реалізації освітніх реформ неодмінним є створення новітньої форми навчання, яка б відповідала запитам та потребам, що

виставляються до інноваційної освіти, і гарантувала б оперативну виконання фундаментальних освітніх програм.

Таким побажанням найбільше окликається дистанційне навчання, метою розвитку якого є консолідування прерогатив застосування новочасних технологій дистанційного навчання, основаних на застосуванні Internet-технологій, модерного мультимедійного устаткування та традиційної національної освіти.

Дистанційне навчання в сучасному розумінні сформувалося порівняно нещодавно і тому, беручи до уваги цю новизну, воно орієнтується на передовий методичний досвід, акумульований різними освітніми інституціями світового простору, на застосовування новітніх і оперативних педагогічних технологій, що окликаються на запити сучасної освіти та соціуму в цілому. Безумовно дефініція “дистанційне навчання” характеризується плюралізмом визначень, що свідчить про широкий діапазон підходів до його тлумачення.

Теоретико-практичні аспекти дистанційного навчання ґрунтовно були проаналізовані в працях і зарубіжних, і вітчизняних вчених, серед них: Adams J. E., Dichanz H., Bodendorf F., Hoppe G., Eckert B., Lobin H., Kettunen J., Андрєєва А. А., Алексєєва О. М., Бикова В. Ю., Ващенко В. Ю., Колос К. Р., Дядичева В. В., Куклева В. О., Манако А. Ф., Кухаренка В. М., Полат Є. С., Рибалко О. В, Стефаненка П. В, Стрюка А. М., Семерікова, С. О., Смирнова, Трибульська Є. М., Сиротенко Н. Г., Хуторський А. В. та ін.

Дистанційне навчання у світовій практиці одна з усталених форм навчання. Воно затребуване суспільством, користується популярністю.

Дистанційне навчання – найбільш демократична форма навчання, що дозволяє отримати освіту широким верствам суспільства. Методи дистанційного навчання застосовуються у ЗВО, в шкільній освіті, системі підвищення кваліфікації вчителів, в системі підготовки управлінських кадрів.

“Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні”, прийнята 20 грудня 2000 р., окреслює дистанційне навчання як, “систему технологій, що гарантує оперативну доставку здобувачам освіти, достатнього масштабу матеріалу, що вивчається; інтерактивне взаємодіяння викладачів і студентів у навчальному процесі, надання особам резерву самостійної роботи з освоєння запропонованого матеріалу” [1].

Вчений Роберт І. В. у своїй науковій праці “Теорія і методика інформатизації освіти” розкриває дистанційне навчання (розподілене навчання, дистантне навчання) крізь призму процесу передачі знань, вироблення вмінь і навичок у контексті інтерактивного взаємодіяння як між студентом і викладачем, так і між ними (суб’єктами) та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу, який віддзеркалює всі характерні навчальному процесу елементи (мета, цілі, організаційні форми, зміст, засоби навчання, методи), реалізоване в умовах використання прийомів інформаційно-комунікаційні технологій ІКТ [2].

Аналогічне тлумачення щодо означеної дефініції запропонувала Полат Є. С.: “дистанційне навчання – це систематична організація навчання, побудована на взаємодіянні викладача та студента, студентів між собою на віддаленні, що відбиває всі властиві навчальному процесу елементи (організаційні форми, цілі, засоби навчання, зміст) своєрідними прийомами ІКТ та Internet-технологіями” [3].

Вчений Хуторський А. В. дистанційне навчання тлумачить, як: “навчання, в якому суб’єкти перебувають на відстані, реалізуючи освітній процес за сприянням засобів телекомунікацій” [4].

Отже, на основі системного аналізу означених вище тлумачень, можемо констатувати, що більшість дослідників, у дефініції “дистанційне навчання” вирізняють та науково аргументують такі його складові, як:

- навчання у паралельній (синхронній) та неодноразовій (асинхронній) формі;
- елементами навчального процесу є: організаційні форми, зміст, цілі, засоби навчання, методи);
- суб’єкти навчання;
- засоби ІКТ.

Перспективу і вдосконалення системи дистанційного навчання в Україні складає впровадження в освітній процес комп’ютерної і аудіо-візуальної техніки. В даний час проблему дистанційної освіти розробляють практично всі вузи на території України.

У перспективі електронна освіта зробить навчання не нудним і ретельно розпланованим зобов’язанням, а захоплюючим пізнавальним процесом, у формуванні якого студент сам бере участь. Вчитися скрізь, завжди і все життя із задоволенням –приблизно таке гасло ідеї дистанційної освіти.

Наскільки ясно і адекватно ми зможемо визначити і реалізувати нову технологію навчання і його дистанційні форми, що поліпшують якість і збільшують масовість освіти, настільки продуктивно вітчизняна школа освіти виконає це історичне замовлення – створення в нашій країні нового громадянського суспільства [1].

Одним з пріоритетних напрямів програми модернізації загальноосвітньої і вищої школи визнане дистанційне навчання. В сучасних умовах існує потреба отримання вищої освіти дистанційно, що викликано необхідністю навчатися без відриву від виробництва, отримання освіти людьми з обмеженими можливостями та тими, що перебувають за кордоном або у місцях позбавлення волі. Таку можливість надає дистанційне навчання, яке здійснюється завдяки інформаційно-освітнім технологіям і системам комунікації.

Дистанційна форма навчання має ряд беззаперечних переваг. Зокрема, здобувач вищої освіти може навчатися у зручний для нього час, звичному оточення та у відносно автономному темпі. Варто врахувати також і нижчу вартість такого навчання, оскільки відпадає потребав оренді приміщень, оплаті значної кількості персоналу та економію часу [2].

Методична основа для роботи за дистанційною формою навчання вимагає максимального залучення студентів до активного навчання, що підвищує їхню мотивацію до здійснення професійної підготовки засобами дистанційного навчання; швидкості зворотного зв'язку, постійної присутності викладача, систематичних консультацій, створення спеціального форуму для спілкування між викладачем та студентами; великої взаємодії між студентами та студентами і викладачем, що сприяє задоволенню студентів від навчання.

Інтенсивне використання інформаційно-комунікативних технологій в житті сучасного суспільства призвело до переосмислення змісту освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців: головну роль відіграє не стільки сама інформація, скільки вміння працювати з нею, критично осмислювати та продукувати нові знання; головним стає не кількість інформації, а її якість; інформація потрібна для подальшого практичного застосування та перетворення у знання, а вміння працювати з інформацією стає однією з важливих компетенцій сучасного фахівця в новій трансформації суспільства: від інформаційного до суспільства знань. В даному контексті однією з головних форм підготовки стає дистанційне навчання, яке здатне відповісти на виклики суспільства [3].

Звичайно, основна увага буде приділятися забезпеченню якості навчання за новою системою й підтримці іміджу ДО на світовому рівні. Для цього ЦДН планує дотримуватися міжнародних стандартів у галузі ДН, єдиних концептуальних підходів при створенні дистанційних курсів, які базуються на принципах ситуативної педагогіки; використовувати кращий світовий досвід викладання за допомогою телекомунікаційної мережі, забезпечувати достатній рівень методичного, дидактичного забезпечення ДО за різними фахами, напрямками та рівнями підготовки; підтримувати на необхідному рівні технічне і програмне забезпечення системи, сприяти підготовці методичних посібників та електронних підручників з основних дисциплін, створювати електронні бібліотеки навчальних дистанційних курсів, відкрити віртуальну лабораторію для розробки мультимедійних і програмних засобів ДН, створити систему сертифікації навчальних дистанційних курсів [4].

Відмінність дистанційного навчання від традиційного зрозуміла, якщо розглянути їх з погляду форм взаємодії викладача і студента. В основу традиційної моделі навчання покладено читання лекцій, проведення семінарських, лабораторних та різних ігрових видів занять, організація самостійної роботи студентів тощо. База навчання – книга і викладач, як інтерпретатор знання. Дистанційне ж навчання орієнтоване на впровадження в навчальний процес принципово відмінних моделей навчання, що передбачають проведення конференцій, проектні роботи, тренінги та інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними технологіями.

Суттєво змінюється в цьому навчальному процесі і роль викладача. На нього покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування курсу, що вивчається, консультування слухачів під час впорядкування індивідуального навчального плану, керування їхніми навчальними проектами тощо. Він допомагає студентам у їхньому професійному самовизначенні. Якщо розглянути особливості дистанційної освіти з погляду комунікацій між викладачем і студентом, то можна визначити такі її характерні риси:

- самоосвіта як основа дистанційного навчання, що передбачає само мотивацію студента щодо власного навчання, а також певний рівень самоорганізації особистості;
- спілкування викладача і слухача за принципом «один до одного», що відповідає за формою і змістом індивідуальній консультації;

- спілкування і взаємодія «один до одного» не виключає взаємодії «одного до багатьох», оскільки викладач, відповідно до заздалегідь складеного графіка, працює відразу з безліччю студентів. Така форма взаємодії нагадує традиційне навчання в аудиторіях;

- взаємодія «багатьох до багатьох» означає, що можливе одночасне спілкування безлічі студентів, які обмінюються між собою досвідом і враженнями.

Виходячи з цього, дистанційне навчання має низку переваг у порівнянні з традиційним навчанням: передові освітні технології, доступність джерел інформації, індивідуалізація навчання, зручна система консультування, демократичні стосунки між студентом і викладачем, зручний графік та місце роботи.

Впровадження дистанційних технологій у навчальний процес спрямоване на глибше розуміння навчального матеріалу; формування таких компетенцій як: комунікативні (безпосереднє спілкування за допомогою засобів мережі), інформаційні (пошук інформації з різних джерел та можливість її критичного осмислення), самоосвіти (вміння навчатись самостійно). Як показує практика, якщо студент не навчиться самостійно приймати рішення, визначати зміст своєї навчальної діяльності та знаходити засоби її реалізації, він не зможе якісно оволодіти тією чи іншою дисципліною. Окрім того, дистанційне навчання виконує й виховну функцію – сприяє формуванню провідних якостей особистості: активність, самостійність, самовдосконалення, творчість [5].

Ефективність педагогічного супроводу в процесі дистанційного навчання досягається наступними умовами: наявністю у студентів комп'ютерної грамотності, обліку психологічних закономірностей сприйняття, пам'яті, уваги та вікових особливостей студентів, їх індивідуальних та особистісних особливостей, створення психологічного комфорту, що включає в себе здатність викладача до діалогу засобами інформаційних технологій, знайти індивідуальний підхід до студентів, здійснення особливим чином організованого самоконтролю студентів та систематичного контролю педагога за узагальненням знань, передбаченого при розробці відповідних навчальних програм, володіння студентами навичками самостійної роботи, забезпечення ефективного взаємодії всіх компонентів системи дистанційного навчання.

Підсумовуючи, можемо зауважити, що в глобальних реаліях сьогодення традиційна національна система вищої освіти частковою

мірою втамовує запити студентської аудиторії та задовольняє запити інформаційного соціуму щодо вишколу майбутніх професіоналів, і лише завдяки застосовуванню дистанційних, Internet та мобільних технологій викладач і студент зможуть продуктивно на партнерських засадах співдіяти не тільки під час аудиторних занять, але й за межами закладу вищої освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Глуховська Н.А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання в системі підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2016. №2. С. 67-71. 2. Власенко І.Г. Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матер. міжвузів. вебінару. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 12-14. 3. Мурасова Г.Є. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.confcontact.com/2012_10_04/pe2_murasova.htm. 4. Красильникова Г., Мазур М., Гладкий Я. Дистанційне навчання в системі професійної підготовки фахівців у технологічному університеті. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. №4. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://lib.khnu.km.ua/dysk/2002/Pelag_psixol_2002_4_144-148.htm. 5. Даценко Г.В., Сузанська З.В. Дистанційне навчання як засіб стимулювання самоосвіти. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С 17-20.

В. І. Статкевич,
магістрант
(м. Хмельницький)

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН

Соціальна адаптація (лат. *adaptare* – пристосовувати) – процес пристосування і активного освоєння особистістю нових соціальних умов або соціального мікросередовища, в якій вона вибудовує нові психологічні або соціальні мікростосунки.

Адаптація, на думку А. Налчаджану, – соціально-психологічний процес, в результаті якого особистість приходить до адаптованості, тобто до таких взаємовідносин, при яких особа без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, виправдовує рольові очікування, що пред'являються до неї

суспільством, переживає стан самоствердження і вільно виражає свої творчі здібності [1].

У сучасній соціології і соціальній психології соціальна адаптація найчастіше розуміється як соціально-психологічний процес, в якому адаптант (мала група або особистість) і соціальне середовище є адаптивно-адаптуючими системами, тобто взаємодіють, активно впливаючи один на одного.

Поштовхом до процесу соціальної адаптації стає проблемна ситуація, яка виникає при невідповідності минулого досвіду індивіда вимогам нової соціальної ситуації. Невідповідність виникає при використанні стереотипів поведінки, що призводить не до успішної діяльності, а до віддалення від поставленої мети і бажаного результату. Для його отримання потрібна нова соціальна діяльність.

Така діяльність складається з декількох стадій: початкової, стадій терпимості, акомодатії й асиміляції.

На *початковій стадії* індивід починає усвідомлювати, чому щось не виходить, чому соціальна активність не приносить задоволення. Значить, потрібно поводитися по-іншому, прийняти іншу систему цінностей, засвоїти нові соціальні ролі і т.ін. Проте психологічно особистість ще відчуває себе некомфортно.

На наступній стадії, *стадії терпимості*, особа, знаходячись в малій групі, проявляє терпимість, робить поступки. Проте людина не лише усвідомлює, чому активність не забезпечує успіх, але і намагається поводитися по-новому, проявляючи толерантність і дотримуючись нових соціальних правил.

На стадії *акомодатії* індивід визнає і приймає основні нові цінності групи або соціального мікросередовища.

На стадії асиміляції системи цінностей особистості, групи і мікросередовища співпадають [2].

Успіх адаптаційних процесів залежить від того, на якій стадії знаходиться адаптант. При зміні суспільного устрою, в період військових дій і т. п. адаптаційні процеси мають бути інтенсивнішими, оскільки від цього залежить життя багатьох людей. Стає актуальною готовність до змін, установка на їх позитивний результат.

У зв'язку з цим слід зазначити роль держави, утворення в підвищенні соціальних можливостей при адаптації. У суспільстві існують інститути і цільові програми, які допомагають молоді швидше адаптуватися до змін.

Розрізняють процес адаптації й адаптованість як результат, підсумок пристосування до змін, готовність включитися в нові сфери діяльності. Існують суб'єктивні і об'єктивні критерії адаптованості. *Об'єктивні* – міра реалізації особистісних норм і правил життєдіяльності, прийнятих в цій соціальній групі. *Суб'єктивні* – задоволеність особистостей в цій групі умовами, що надаються для задоволення і розвитку основних соціальних потреб.

Безпосереднє соціальне середовище – це сім'я, виробничий колектив, сусіди з будинку. Його можна назвати мікросередовищем, оскільки для конкретного індивіда воно специфічне.

Зазначимо, що процес адаптації не простий. При адаптації особистість і організація вступають у взаємодію як складні системи. На адаптацію впливають особливості підприємства, тип і організація праці, характер міжособистісних стосунків, оплата праці, професійний ріст кадрів. На соціальну адаптацію впливають особливості особистості. У соціальній адаптації виділяють такі типи: професійна; соціально-психологічна (її можна розділити на юридичну й економічну); адаптація до умов праці [3].

Умовами професійної адаптації служать наявність професійних навичок і умінь, особистісні якості, необхідні для виконання тієї або іншої трудової діяльності. Усе це допомагає індивідові швидко освоювати професію і успішно працювати. Професійна адаптованість проявляється в професійній кваліфікації, стабільності виробничих показників, задоволеності своєю працею.

Соціально-психологічна адаптація – входження особистості до малої групи, формування стосунків з іншими, вироблення ціннісних орієнтацій, досягнення єдності керівництва і членів групи. У групі особистість зобов'язана освоювати соціальні ролі, виробляти соціальні установки і позиції. Соціально-психологічна адаптація дозволяє індивідові адекватно сприймати себе і встановлювати свої соціальні зв'язки. Тому соціальну адаптацію слід розглядати в контексті потреб людини [4].

Якість трудового життя – один із критеріїв ефективності. Під ним розуміється реакція людей на умови праці і життя в організаційних системах. Про якість трудового життя ми судимо по задоволеності людей умовами праці, почуття безпеки, упевненості і тому подібне, іншими словами, по рівню адаптації людини в трудовому колективі.

Таким чином, адаптація є одним із критеріїв ефективності підприємства і робить вплив на здатність фірми робити максимальний об'єм продукції прийнятної якості з мінімальними витратами людських, тимчасових, інформаційних та ін. ресурсів виробництва.

Список використаних джерел та літератури:

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Л.Е. Орбан-Лембрик. К.: Либідь, 2004. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. 576 с.
2. Кармадонова Т. М. Адаптаційні процеси соціалізації особистості в навчальному процесі / Т. М. Кармадонова // Вісник Нац. технічного ун-ту України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2011. № 3. С. 29-33.
3. Янковська Л.А. Оптимізація трудового потенціалу в системі менеджменту персоналу промислового підприємства / Л.А. Янковська // Актуальні проблеми економіки. 2006. № 9. С. 200–203.
4. Молодь та молодіжна політика в Україні: соціально-демографічні аспекти / за ред. Е. М. Лібанової. К. : Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М. В. Птухи НАН України, 2010. 248 с.

В. В. Стецюк,

вчитель вищої категорії

(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язані з ним переживання й інтереси [6; 1].

Усе це є підставою для виокремлення підлітків в особливу соціально-психологічну, демографічну групу з характерними для неї настановами, цінностями, нормами і манерами поведінки, які утворюють специфічну субкультуру.

Зміни, що відбуваються в організмі дитини у перехідний період від дитинства до підліткового віку зумовлюються насамперед статевим дозріванням. Статеве дозрівання позначається на розвитку і функціях всього організму. Усе починається із змін в ендокринній

системі. Посилюється діяльність гіпофізу, а його гормони стимулюють ріст тканин і функціонування залоз внутрішньої секреції (статевих, щитовидної залози та інших), що спричинює фізичний і фізіологічний розвиток [3].

Відбувається стрибок у рості. У підлітковому віці спостерігається невідповідність у розвитку серця, судинної системи (артерій) і маси тіла. Якщо мускулатура серця і його об'єм збільшуються вдвічі, то діаметр судин залишається вузьким.

Важливим є також те, що в організмі підлітків виникають труднощі з кровопостачанням мозку, оскільки всі системи організму розвиваються досить швидко, а серце і легені дещо запізнюються у розвитку. Це спричиняє нестабільність у поведінці та активності дітей цього віку. Усі вони проявляються в переході окремих функцій від незрілості до зрілості.

У сфері інтелектуальних функцій: перехід від того, щоб у всьому спиратись на авторитети, до пошуку доказів; від концентрації на фактах, конкретики – до пояснень і базування на них; від мінливості та множинності інтересів до їх концентрації та стабільності.

Формування емоційної сфери: від неврівноваженості, дитячих страхів, уникнення конфліктів до балансу, рівноваги, дорослої мотивації та прагнення вирішувати конфліктні ситуації.

У сфері соціального функціонування: від страху бути знедоленим, наслідування, безпорадності й невизначеності – до прагнення усвідомленого почуття прийняття себе, до самостійності та соціальної заповзятливості. У сфері незалежності від батьків: від контролю батьків, опори на них і підпорядкування до самостійного контролю над своєю поведінкою й емоціями, до прагнення покладатись на себе самого й будувати дружбу з батьками.

Формування почуття власної ідентичності: від нереалістичної самооцінки й постановки нездійснених цілей, викликаних страхом перед соціальною оцінкою й несхваленням, до адекватного сприйняття власної особистості, самоповаги, спокійного прийняття чужої думки й оцінок себе, постановки реальних завдань і реалістичного планування [4; 4].

Розвиток мовлення підлітків. На основі розвитку пізнавальних процесів активно розвиваються у підлітковому віці монологічне, діалогічне і писемне мовлення. Від уміння переказувати невеликий твір, уривок тексту діти переходять до здатності самостійно готувати

усний виступ, міркувати, висловлювати думки, аргументувати їх. Вони не тільки здійснюють письмовий переказ тексту, а й самостійно пишуть твори на задану чи довільну тему.

Мовленнєвий розвиток підлітків пов'язаний з поєднанням і взаємопроникненням мислення та мовлення. Молодші підлітки вже складають план усного, писемного тексту, старші – план виступу і дотримуються його. їх мовлення стає контрольованішим і регульованішим. В деяких значущих ситуаціях вони особливо намагаються висловлюватися правильно і красиво. Розширюється їх словниковий запас, удосконалюються навички оперування словом, що відкриває їм шлях до словесної творчості, багатьох зацікавлює нею.

Формування адекватної самооцінки і рівня домагань важливе для правильного сприйняття підлітком вимог інших, пробуджує і стимулює його прагнення до самовиховання. Становлення адекватного ставлення до себе відбувається завдяки оцінним судженням значущих інших, з якими спілкується підліток. Дуже великий вплив на нього має педагог. Його об'єктивна, справедлива, вимоглива і разом з тим доброзичлива оцінка сприймається підлітком без внутрішнього спротиву, стимулює його працю над собою. Досягають виховної мети вказівки педагога, які допомагають дітям усвідомити позитивні та негативні аспекти їхньої поведінки, пояснюють наслідки нерозсудливих, неморальних вчинків, передбачають можливість виправити недоліки, досягти успіхів. Якщо підліток не приймає оцінку дорослих, джерелом його самооцінки стають власні, не завжди адекватні і правильні судження [3; 6].

Ефективному розвитку в підлітків адекватних оцінних суджень сприяють усвідомлення змісту найзначущіших для людини рис, якостей; засвоєння об'єктивних критеріїв оцінювання морально-вольових якостей і навчальної діяльності; переконання у важливості адекватних, стійких оцінних ставлень людини до себе та інших для нормальної взаємодії з ними. Важливими факторами розвитку правильної самооцінки є сприятливе становище серед ровесників, позиція позитивної рівноваги у стосунках, активна участь у громадському житті класу, групи, належна успішність. Особливе значення має самовиховання, тому виховна робота з підлітками повинна бути спрямована на прищеплення їм прагнення до праці над собою, самовдосконалення.

Отже, у підлітковому віці дитина робить значний поступ в усвідомленні своєї особистості. Процес самопізнання є складним і

досить суперечливим, самооцінка та рівень домагань — часто неадекватними та нестійкими. У підлітків ще не виникає цілісний Я-образ.

Підліткові проблеми, що стоять перед ними, здаються надзвичайно важливими, інший раз застрашливими. Коло проблем включає розрив з батьками, відкриття негативного відношення до них, усвідомлення себе, індивідуалізацію, відносини з іншими, любов і багато чого іншого. Підлітковому віку властиві сильні коливання емоційного стану, небажання приймати на себе серйозні зобов'язання, відчуття, що суспільство їх не розуміє й не приймає [1; 4].

До психолога звертаються підлітки, чий емоційний розвиток і життєвий досвід нетипові й відношення до суспільства нереалістичні. Ще одну групу тих, хто потребує допомоги й підтримки психолога становлять підлітки, які були травмовані у ранньому віці й такі, чий потреби й бажання можуть бути непослідовні, а зовні можуть виражатися в стані психозу. Підтримка потрібна й тим підліткам, які мають досить цілісну особистість, але при цьому в них є страх зіткнення з життям і суспільством. Вони хотіли б, щоб суспільство (батьки, школа й т.д.) були іншими.

Найважливішим новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості, яке найперше характеризується почуттям дорослості, формуванням самооцінки. Почуття дорослості – специфічне новоутворення самосвідомості – стрижнева особливість особистості, яка виражає нову життєву позицію підлітка щодо себе, щодо людей і світу, визначає зміст та спрямованість його соціальної активності.

Специфічна соціальна активність підлітка полягає у більшій сприйнятливості до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки, які існують у світі дорослих. У становленні взаємовідносин підлітка з дорослими існують протиріччя. Поглиблення протиріч, нагнітання конфлікту, який може тривати досить довго. Це виникає при повному розходженні тенденцій дорослого та прагнень підлітка, коли дорослі повністю не приймають претензій підлітка на більшу самостійність, довіру до них та повагу, а підліток, в свою чергу, різними способами виражає протести проти старого ставлення до нього дорослих [4].

Протягом підліткового віку ціннісні орієнтації дітей ускладнюються, стають більш ліберальними, незалежними, відбувається безумовне схиляння перед визнаними цінностями. Вплив референтної групи не призводить до суттєвої зміни сприйнятих від дорослих ціннісних уявлень, але послаблює зв'язок із батьками.

Як висновок можна сказати що, труднощі виховання, які з'являються в період дорослішання дитини, і спостережувані порушення поведінки найчастіше пов'язані з негативною внутрішньою картиною власної особистості, низькою самооцінкою й відсутністю віри у власні сили та можливості. Батьки повинні пам'ятати про це з ранніх років життя дитини, оскільки в першу чергу саме вони є джерелом сигналів, що визначають значущість малюка, його цінність [5; 15].

Отже, батьки у величезній мірі визначають самооцінку, самовідчуття, прийняття себе, внутрішній настрій, почуття ідентичності й ставлення дитини до людей і світу в цілому. Вони також мають найбільший вплив на те, як дитина впорається із проблемами свого підліткового розвитку. Тому постарайтесь бути максимально делікатними й люблячими батьками.

Список використаних джерел та літератури:

1. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://kalitaschool.jimdofree.com>.
2. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://trypillia-school.edukit.kiev.ua/storinka_psihologa/psihologiya_pidlitka.
3. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://psychologist.com.ua/articles/psihologichni-osoblivosti-zhittya-pidlitka>.
4. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://pidru4niki.com/12810419/psihologiya/psihologiya_pidlitkovogo_viku.
5. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/486>.
6. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://www.kyiv-oblosvita.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1728:kharakteristika-pidlitkovogo-viku&catid=67&Itemid=101.
7. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/images/2019/docs/pdf>

С. О. Суконик,

*магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія»
(м. Хмельницький)*

ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОГИ ТА СТРАХУ ЯК ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

***Анотація.** У статті розкрито результати дослідження тривоги та страху як чинників, що впливають на виникнення тривожності у підлітковому віці. Визначено сутність понять*

«тривога», «страх», «тривожність». Виявлено, що підліток з підвищеною тривожністю згодом може зіткнутися з різними соматичними захворюваннями.

У результаті дослідження визначено, що у психологічній літературі термін «тривожність» не має чіткого визначення, а сама тривожність є багатозначною та стосується як стану особистості так і її рис. Зазначено, що у цілому тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості.

Визначено, що тривожність – це психічне явище, котре має три форми прояву такі, як: короточасна емоційна реакція слабо вираженого неадекватного страху, яка впливає на судження та рішення; аналогічний психічний стан; властивість особистості, що сприяє окремим виявам реакції та станів тривожності.

Ключові слова: *страх, тривога, тривожність, підліток, підлітковий вік, особистість, соматичні прояви.*

Вступ. Проблема психологічних особливостей тривоги та страху є однією з найгостріших проблем сьогодення. Серед негативних переживань людини тривога та страх посідають особливе місце. Вони часто призводять до зниження працездатності, продуктивності діяльності, труднощів в спілкуванні.

Слід зазначити, що, хоча на рівні суб'єктивного переживання тривога швидше є негативним станом, її вплив на поведінку підлітка неоднозначний. Саме тривога іноді стає чинником мобілізації потенційних можливостей. Невипадково в концепції Р. Сельє тривогу аналізують як першу фазу загального адаптаційного синдрому (Сельє Р., 1992) [1, с. 56]. А власне слово «тривога», що з'явилося в нашій мові близько трьохсот років тому, спочатку означало «знак до бою».

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини часто переживати сильну тривогу стосовно незначних приводів. Її розглядають або як особистісне утворення, або як пов'язану зі слабкістю нервових процесів особливість темпераменту, або те й інше одночасно.

Страх – це те, що людина відчуває прямо зараз як реакцію на події, що відбуваються, тоді як тривога стосується подій у минулому чи майбутньому, які ми переносимо на нинішній момент. Підліток з підвищеною тривожністю згодом може зіткнутися з різними соматичними захворюваннями.

У наш час збільшилася кількість тривожних осіб, які відрізняються підвищеною неспокійністю, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Результати досліджень свідчать, що порівняно з минулим десятиліттям не тільки збільшилася кількість тривожних підлітків, а й змінилися форми їх тривожності. Тривожність «подорослішала», стала глибинною, особистісною, тому ця проблема і є актуальною в наш час.

Такі вчені як К. Еріксон, У. Морган, Ю.В. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е.Г. Ейдемільер, А.І. Захаров багато років досліджували явище тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молоді особистості [1, 5, 6, 7].

У ряді досліджень з проблем профілактики та корекції тривожності значна увага приділялась прийомам зняття нервово-м'язової напруги (М.І. Буянов, Г.Ш. Габурєєва); прогресивної релаксації (Р. Ассаджолі, Ш. Левіс, Ш.К. Левіс); прийомам психогімнастики (Ю.Н. Ємельянов, Г.Л. Ісуріна, Н.В. Цзен), систематичної десенсибілізації (М. Раттер); аутогенного тренування (А.В. Алексєєв, В.Л. Леві, В.Р. Лебзін); методам соціально-психологічного навчання (Л.В. Долинська, А.В. Петровська, В.В. Петровський, К.О. Роджерс, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко); методам психотерапії (М.І. Буянов, В.І. Гарбузов, А.І. Захаров, А. Уоттс) [1, 5, 6, 7, 8, 9].

Саме тривожність, як відзначають науковці та практичні психологи, лежить в основі цілого ряду психологічних труднощів, в тому числі багатьох порушень розвитку, які є приводом для звернення до психологічної служби. Тривожність розглядається як показник «преневеротичного стану». Її роль надзвичайно висока і в порушеннях поведінки, таких, наприклад, як деліквентність і адиктивна поведінка. Значення корекції тривожності, її подолання є важливою при підготовці підлітків до складних ситуацій (іспити, змагання та ін.), в опануванні нової діяльності.

Проте, не зважаючи на великий інтерес різних вчених до зазначеної проблеми, психологічні особливості прояву тривоги та страху у підлітків потребують більш глибокого дослідження.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз дослідження тривоги та страху як чинників, що впливають на виникнення тривожності у підлітковому віці.

Результати дослідження. Варто зазначити, що є дві схожі емоції, які часто плутають – тривога і страх. Проте вони суттєво різняться. Страх – це те, що ми відчуваємо прямо зараз як реакцію на події, що відбуваються, тоді як тривога стосується подій у минулому чи майбутньому, які ми переносимо на нинішній момент. Наприклад, якщо ви зустріли в лісі ведмедя, то відчуваєте реальну небезпеку тут і зараз, – це страх. А якщо ви зібралися до лісу за ягодами, але думаєте про те, що можете зустріти ведмедя, і це псує вам настрій – це тривога.

Ми звикли говорити, що страх, злість, тривога тощо – негативні емоції, щось погане. Проте насправді, це нормальні почуття, вони важливі та корисні для людини, як і будь-які інші. Аж до того моменту, коли людина повністю занурюється в цю тривогу, їй стає складно переключатися з думок про минуле чи майбутнє на нинішній момент, коли вона перестає помічати, що насправді перебуває в безпечному місці й жодної загрози немає. Так виникає тривожність.

Поступово тривога починає контролювати наше життя настільки, що ми не можемо самотужки з нею впоратися. Людина перебуває в стані тривожності й начебто хотіла б позбутися цього відчуття, починає з ним боротися. А отже – ще більше тривожитися.

Проте ще раз підкреслимо, що тривога – емоція, властива всім людям без винятку, незалежно від професії, матеріального стану, статі, віку. Тож із тривогою треба не боротися, а «знаходити спільну мову», щоб вона не заважала активному життю.

Життєдіяльність як дорослої людини, так і підлітка відбувається у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До всього, що оточує людину, вона виявляє певне ставлення, яке проявляється у різноманітних емоціях. Це ставлення може бути позитивним, негативним або нейтральним. Нейтральне ставлення не пов'язане з виникненням емоцій. Якщо предмети, явища відповідають потребам, можливостям підлітка, вони викликають позитивне ставлення та виникнення позитивних емоцій (задоволення, радості, захоплення тощо). В протилежному випадку виникає негативне ставлення та відповідні емоції (страх, образа, туга, сум, смуток, пригніченість, збентеженість, схвилюваність, тривога). Інакше кажучи, в емоціях відображаються переживання людини, співвідношення між бажаннями, потребами та можливостями їх задоволення. Одним із видів таких емоційних переживань є тривожність [6, с. 22].

В Україні тривожність стала активно досліджуватися в 60-70 р.р. ХХ століття. Однак кількість досліджень була явно недостатньою для того, щоб мати про це явище чітке та ясне уявлення. В останні роки, у зв'язку із зростанням прикладних досліджень, інтерес до тривожності з боку вітчизняних та зарубіжних дослідників став більш відчутним. З'явилося чимало наукових робіт (монографій, дисертаційних досліджень, статей у спеціалізованих виданнях), які висвітлюють ті чи інші сторони проблем, пов'язаних з тривожністю. У сучасній психології знайдеться небагато явищ, які зазнали такого ретельного і всебічного вивчення, як тривожність [3, с. 43].

Разом з тим, у цій галузі залишається багато недосліджених питань. Досі, зокрема, залишається відкритим питання про визначення поняття тривожності, у зв'язку з широким діапазоном інтересів дослідників, що займаються вивченням даного явища. У психологічній науці є значна кількість досліджень, присвячених аналізу різних аспектів проблеми тривожності. Існує багато версій, що пояснюють походження цього терміна.

У психологічній літературі термін «тривожність» не має чіткого визначення. Це пов'язано із тим, що сама тривожність є багатозначною і стосується як стану особистості так і її рис. У цілому тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості [7, с. 131].

М.З. Неймарк вказує, що тривога – це переживання невизначеної, невиразної, безоб'єктивної загрози переважно уявного характеру [1, с. 29].

В.А. Бакєєв визначає тривогу як специфічне переживання, викликане передчуттям небезпеки, і загрози, найчастіше пов'язаним зі своєю особистістю [6, с. 23].

Р.С. Немов зазначає, що тривога – це психологічний стан підвищеної стурбованості, емоційної напруги людини. Тривога може бути як ситуативною, тобто тимчасовий стан людини, та, як стійка риса особистості. Відповідно, розрізняють ситуативну та особистісну тривожність [7, с. 38].

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лисенко, Е.Е. Шотт відзначають, що тривожність – це багатозначний психологічний термін, який описує як певний стан індивідів в обмежений час, так і стійку властивість будь-якої людини [11, с. 104].

Н.Ф. Шевченко та Є.М. Заможна зауважують, що ситуативно стійкі прояви тривожності прийнято називати особистісними і

пов'язувати із наявністю в особистості відповідної особистісної риси, так званої «особистісної тривожності». Це стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта до тривоги і припускає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як загрозливих, реагуючи на кожную з них відповідною реакцією. Як схильність особистісна тривожність активізується при сприйманні певних стимулів, які розцінюються як небезпечні, пов'язані із специфічними ситуаціями загрози престижу людини, її самооцінці та самоповазі [8, с. 11].

Науковці Н.Ф. Шевченко та Є.М. Заможна стверджують, що ситуативно нестійкі прояви тривожності називають ситуативними, а тривожність такого виду – «ситуативна тривожність». Цей стан характеризується суб'єктивно переживаючими емоціями такими, як напруга, хвилювання, стурбованість, нервозність. Такий стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різною за інтенсивністю і динамічністю в часі [4, с. 87].

Г.М. Прихожан зазначає, що тривога – це стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторної напруги у кризовій ситуації можливої небезпеки, що забезпечує відповідну реакцію на страх [10, с.15].

Якщо говорити про тривожність як стан, то Е.Г. Ейдемільер визначає тривожність як емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні недоброзичливого розвитку подій [1, с. 72].

Ю. Ханін відзначає, що тривога як стан – це реакція на різні стресори, що характеризується різною інтенсивністю, мінливістю у часі, наявністю усвідомлюваних неприємних переживань напруги, стурбованості, хвилювання і супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи [1; 2].

За визначенням А.В. Петровського: «Тривога – схильність індивіда до переживання, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги; один з основних параметрів індивідуальних відмінностей. Тривога зазвичай підвищена при нервово-психічних і тяжких соматичних захворюваннях, і навіть у здорових людей, котрі переживають наслідки психотравми, в багатьох груп на осіб з відхиляючим суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості».

Розуміння тривоги в теорії Спілбергера визначається наступними положеннями:

1. Ситуації, що представляють для людини певну загрозу або особистісно значущі, викликають у неї стан тривоги. Суб'єктивно тривога переживається як неприємний емоційний стан різної інтенсивності.

2. Інтенсивність переживання тривоги пропорційна ступеню загрози або значущості причини переживань. Від цих факторів залежить тривалість переживання стану тривоги.

3. Високотривожні індивіди сприймають ситуації або обставини, які потенційно містять можливість невдачі або загрози, більш інтенсивно.

4. Ситуація тривоги супроводжується змінами в поведінці або ж мобілізує захисні механізми особистості. Часто повторювані стресові ситуації призводять до вироблення типових механізмів захисту [5, с.101].

Концепція Спілбергера формувалася під впливом психоаналізу. У виникненні тривожності як риси провідну роль науковець відводить взаєминам з батьками на ранніх етапах розвитку дитини, а також певних подій, пов'язаних зі страхами у дитячому віці [4, с. 89].

При вивченні проблеми тривожності, важливим також є питання щодо різних її ознак та проявів.

А. Качаєва розрізняє такі прояви тривожності як соматичні і поведінкові. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму людини: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, підвищення артеріального тиску, зростання загальної збудливості, зниження порогів чутливості. На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності більш різноманітні та непередбачувані. Вони можуть коливатися від повної апатії та безініціативності до демонстративної жорстокості [11, с. 104].

Важливою характеристикою тривожності є, так звані, «маски тривожності». Це такі форми поведінки, що, маючи вигляд яскраво виражених ознак особистісних особливостей, породжуваних тривожністю, і дозволяють людині водночас переживати її в пом'якшеному вигляді і не виявляти назовні. Такими «масками» найчастіше є агресивність, залежність, апатія, надмірна мрійливість, облудність, лінощі.

Маска не рятує людину від суб'єктивних переживань тривоги, але дає змогу більш-менш успішно приховати її від оточення і дає можливість регулювати появу та рівень пережитої тривоги. Маска

тривожності – це не тільки захист, а й способи регуляції та компенсації тривоги. Це зародкові, загальмовані або деформовані варіанти шляхів подолання труднощів, які особистість засвоює та активно використовує у власному житті. Причому, чим довше ці «маски» на людину «надягнені», тим важче їх «зняти» [7, с.154].

Деякі вчені стверджують, що підвищена тривожність та її реалізація у результаті складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, супроводжуються впливом на підлітка різних стресових ситуацій.

А. Качаєва зазначає, що за оптимального, нормального рівня – тривожність мобілізує – це ознака готовності людини діяти. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї важливим компонентом самоконтролю та самовиховання. Наприклад, якщо тривожність буде надто низькою, при переході проїжджої частини дороги людина може потрапити під машину. Мобілізуюча функція тривоги діє в досить вузьких межах при сильних і стабільних переживаннях. Стійкий, високий рівень тривожності має негативний, дезорганізуючий вплив на діяльність і розвиток особистості дітей та підлітків незалежно від того, у якій формі та в якому вигляді вона виявляється [8, с. 11].

При високому рівні тривожність додає діяльності пристосовницького характеру, негативно позначається на результативності діяльності й насамперед в оцінних ситуаціях (формується низький рівень домагань). При пристосовницькому характері діяльність і спілкування здійснюються не за внутрішніми, властивими самій діяльності мотивами, а визначаються тривожністю, тобто зовнішнім стосовно діяльності, далеким мотивом. Ще одним явищем, яке спричиняється тривожністю є уникнення ситуації досягнення успіху.

А. Качаєва вказує, що поведінка підлітків, що мають підвищену тривожність, в діяльності, спрямованій на досягнення успіху, має наступні особливості:

- 1) тривожні індивіди емоційно гостріше, ніж нетривожні, реагують на власні невдачі;
- 2) тривожні підлітки гірше, ніж нетривожні, працюють в стресових ситуаціях або в умовах дефіциту часу для вирішення завдання;

3) боязнь невдачі домінує над прагненням до успіху, а у підлітків з нормальним рівнем тривожності – навпаки;

4) великою стимулюючою силою виступає інформація про успіх, а не про невдачу, в той час як у низькотривожних підлітків – навпаки;

5) особистісна тривожність сприяє тому, що індивід сприймає і оцінює багато об'єктивно безпечних ситуацій як такі, які несуть в собі загрозу [9, с. 28].

Тривожність як стан і рису, яка виникає в процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчав Ю. Ханін та інші. У деяких дослідженнях тривожність розглядають як реакцію на соціальні впливи за певних індивідуальних психофізіологічних властивостей (Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні), а також таку, що може виникати під час різних психосоматичних захворювань (Е. Соколов) [10; 11].

Висновки. У результаті дослідження визначено, що тривога та страх є чинниками, що впливають на виникнення тривожності у підлітковому віці. У психологічній літературі термін «тривожність» не має чіткого визначення, а сама тривожність є багатозначною і стосується як стану особистості так і її рис. Зазначено, що у цілому тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості.

Таким чином, вчені розрізняють адаптивну тривожність, що сприяє нормальній життєдіяльності людини, та дезадаптивну, що порушує нормальну життєдіяльність.

Отже, тривожність – це психічне явище, що має три форми прояву такі, як: 1) короткочасна емоційна реакція слабко вираженого неадекватного страху, яка впливає на судження та рішення; 2) аналогічний психічний стан; 3) властивість особистості, що сприяє окремим виявам реакції і станів тривожності.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку автор вважає дослідження тривожності у студентів-першокурсників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Артюхова Т.Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. ... канд. психол. наук / Т.Ю. Артюхова. Новосибирск, 2019. 197 С.
2. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Тревога и тревожность / В.П. Астапов. СПб.: Питер, 2001. С. 156-165.
3. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків / Н. Вереніч // Психолог. – 2017. - № 23-24 (119-120). С. 41-45.
3. Дунець Л.М., Суконик С.О. Професійне самовизначення підлітків як необхідний і важливий аспект професіоналізації особистості / Л.М. Дунець,

С.О. Суконик // Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження: зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2021. Вип. 13. С. 86-94. 5. Дунець Л.М., Суконик С.О. Психофізіологічні передумови формування тривожних розладів у підлітків / Л.М. Дунець, С.О. Суконик // Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження: зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2021. Вип. 13. С. 94-103. 6. Кричфалушій М., Гнітецький Л., Швай О., Тарасюк В. Самооцінка стану тривожності в студентів третього курсу заочної форми навчання в реальних умовах навчальної діяльності / М. Кричфалушій, Л. Гнітецький, О. Швай, В. Тарасюк // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Луцьк, 2016. № 4(32). С. 19-23. 7. Максименко С.Д. Психологія особистості / Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2017. 296 с. 8. Осадько О. Страх тривоги: специфіка психологічної допомоги / О.Осадько // Психолог. 2018. № 13. С. 9-12. 9. Осадько О. Страх як прояв особистісних самообмежень / О. Осадько // Психолог. 2016. №7. С. 25-30. 10. Прихожан А.М. Причини, профілактика і подолання тривожності / А.М. Прихожан // Психологічна наука і освіта. 2018. № 2. С. 11-17. 11. Суконик С. О. Вплив пандемії на виникнення тривожності у здобувачів вищої освіти. / С. О. Суконик // Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації: тези доповідей XIV Всеукр. наук. конф. студ. та молодих вчених, м. Хмельницький 18 берез. 2021 р. Хмельницький: ХІСТ, 2021. С. 103-105.

С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС СУЧАСНОЇ ЖІНКИ

Реформування українського суспільства значно активізувало соціальну роль жінок та змінює уявлення про їх соціальний статус. Адже міжнародний статус України та можливість інтеграції в Європейське співтовариство залежать від характеру та спрямованості побудови гендерної демократії. Принципи гендерної рівності закріплені у низці міжнародних документів: загальній декларації прав людини, Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації стосовно жінок [5], Декларації ООН про викорінювання насильства щодо жінок [2] та ін. Конституція України у статті 24 гарантує принцип гендерної рівності в суспільно-політичній та культурній діяльності, в отриманні освіти, у праці та винагороді за неї [6, с. 6].

Проте найбільш гостро постає проблема протиріч між рівністю статей, що декларується, і реальним соціальним статусом жінки, його відображення в уявленнях підростаючого покоління.

Значний вплив на поведінку та реалізацію жінок здійснюють гендерні установки й стереотипи щодо їх соціального статусу. Патріархальне розуміння ролі і статусу жінки в сім'ї та суспільстві превалює у свідомості і самих жінок українського суспільства. На сьогодні проблема образу соціального статусу жінки в Україні є напруженою, саме тому науково-практичні дослідження у цьому напрямі є важливими для розуміння цієї соціальної проблематики, а також для знаходження оптимальних шляхів її вирішення. Таки чином, проблема становлення і розвитку уявлень української молоді стосовно соціального статусу жінки є надзвичайно актуальною, адже вона тісно пов'язана з питаннями гендерної рівності в суспільстві, з викривленнями гендерної структури суспільства, з деформаціями гендерної соціалізації особистості, з гендерними стереотипами та поширенням гендерно-рольових дисгармоній.

Передумови вивчення статусно-рольових позицій жінок були закладені ще в період античності і розвивалися в контексті суспільно-історичних періодів. Теоретичну базу досліджуваної теми становлять такі концепції: соціальні – класичного розуміння статі, теорії демократії, «повної рівності статей», теорія рівноправності чоловіків і жінок, концепція психоаналізу і соціологічні концепції, феміністські (гендерні дослідження, жіночі дослідження), теорії історичних причин підлеглого становища жінок.

Формування, функції та наслідки відтворення гендерних уявлень стосовно представників обох статей досліджуються науковцями усього світу. Також аналіз соціального статусу жінок у різних сферах життєдіяльності українського суспільства представлений у низці наукових досліджень. Проблеми гендерної рівності, дискримінації та різних аспектів становища жінки розглядаються сучасними вітчизняними науковцями, як О. Кісь [3], М. Кобилянським [4], О. Стрельніковою [8], М. Ткалич [9] та ін.

Оскільки сформована гендерна ідентичність здійснює суттєвий вплив на подальший соціокультурний розвиток особистості, зумовлює її самовизначення, процес розвитку самосвідомості й специфіку самореалізації, а одним із найважливіших вікових етапів становлення гендерної ідентичності є юнацький вік, то ми вивчали, в першу чергу, специфіку гендерної ідентичності української молоді від

19 до 21 року, а також в роботі ми досліджували особливості уявлень студентів та студенток стосовно сприймання та конструювання образу соціального статусу сучасної жінки.

У перебігу констатувального етапу експерименту вивчався стан гендерних характеристик у структурі Я-концепції особистості студентської молоді.

Для визначення змістових характеристик ідентичності досліджуваних ми застосували опитувальник «Хто Я?» [1]. Студентам пропонувалось протягом нетривалого часу дати 20 відповідей на питання «Хто я такий (а)?», а відповідно проранжувати ідентичності за ступенем актуальності їх для особистості. У результаті ми отримали п'ятсот характеристик-описів (студентки: 420; студенти 80).

Результати опрацювання опитувальник «Хто Я?» представлено у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

Результати опрацювання відповідей опитувальника «Хто Я?»

Категорії		Сімейні ролі	Професійні ролі	Інші соціальні ролі	Феміні х-ки	Маскулінні х-ки	Нейтральні х-ки
К-ть	Ж	102	36	49	184	22	27
К-ть	Ч	9	9	11	2	42	7

Таблиця 2

**Результати опрацювання відповідей опитувальника «Хто Я?»
(у %)**

Категорії	Сімейні ролі	Професійні ролі	Інші соціальні ролі	Феміні х-ки	Маскулінні х-ки	Нейтральні х-ки
Ж	24,29	8,57	11,67	43,80	5,24	6,43
Ч	11,25	11,25	13,75	2,5	52,50	8,75

З'ясували, що для студенток цінність сімейних ролей знаходиться на першому місці і у відсотковому значенні становить 24,29 %, на противагу у студентів – 11,25 %. Також виявили, що студентки та студентки описують себе виключно через соціально прийняті характеристики відповідно до своєї статі – 43,8 % та 52,5 % відповідно. Досліджувані слабко орієнтовані на «приписані» риси протилежній статі у структурі власної особистості: у студенток – 5,25 %, у студентів – 2,5 %.

Опитувальник надав можливість інтерпретувати самоописи української молоді в термінах соціальних ролей і як особливості Я-концепції, і як складові соціальної ідентичності. Результати методики дозволили виявити місце гендерної ідентичності в ряду інших ідентичностей: статевої, сімейної, професійної, тим самим з'ясувати ступінь актуальності її для кожної особистості. Найбільш вираженими показниками ідентифікаційних характеристик досліджуваних є «Соціальне Я», що включає гендерні характеристики, професійні рольові позиції, сімейні ролі, етнічну та світоглядну ідентичність, групову приналежність.

Дані, отримані за допомогою опитувальника «Хто Я?» повністю підтверджують, що студенти та студентки організовують і спрямовують свою поведінку відповідно до їх суб'єктивно визначеними ідентифікаціями, що робить їх поведінку передбачуваною стосовно відтворення гендерних стереотипів.

Окремо з'ясовували, чи була присутня в самоописах характеристика, що позначає стать (я – чоловік/жінка, юнак/дівчина), і визначається порядок її згадки (перші три місця свідчать про значимість цієї характеристики в структурі Я-концепції особистості).

Велика кількість гендерно виокремлених самовизначень вказує на те, що гендерна ідентичність займає провідне місце у структурі Я-концепції особистості. Оскільки в числі перших трьох відповідей є самоопис, який позначає стать, а сімейні ролі та феміні характеристики у студенток домінують над професійними й маскулініними (у студентів навпаки), можемо констатувати про статевотипізовану Я-концепцію сучасної молоді (самовизначення та поведінка співпадають з тими, які вважаються в суспільстві гендерно-відповідними).

Нестатевотипізована Я-концепція (стать не згадується взагалі або згадується в кінці списку, «інші соціальні ролі» та «нейтральні

характеристики» мають більше згадувань, ніж інші категорії) у ході нашого дослідження не була діагностована.

При вивченні гендерних характеристик в структурі Я-концепції ми отримали таке змістове наповнення категорій, що становлять зміст соціальної ідентичності досліджуваних:

- сімейні та міжособистісні ролі (наприклад, відповіді типу: я – донька, мама, подруга, онука, дружина, дівчина, син, бойфренд, брат, похресник, дядько тощо);

- професійні ролі (я – майбутній психолог, студент, дослідник, менеджер, консультант);

- інші соціальні ролі, в основному ці ролі стосуються сфери дозвілля (я – спортсмен, футболіст, ведучий, танцюрист, читачка, віолончелістка, волонтерка, поетеса, глядачка тощо).

Також хочемо відмітити низький рівень використання гендерної фемінології (наприклад, студентка, психологиня, ведуча, практикантка, третьокурсниця, волонтерка тощо). Такого роду гендерні фемінітиви зустрічаються у бланках-відповідей досліджуваних четвертокурсників, що ми пояснюємо вивченням ними навчальної дисципліни «Гендерна психологія».

Наступні три категорії ми розглядали як складові особистісної ідентичності досліджуваних. Тут зафіксовано такі відповіді:

- фемінні характеристики – особистісні риси, традиційно приписувані образу жінки (я – слухняна, ніжна, мрійлива, хороша, романтична, легка, спокійна, добра, боязка, акуратна, вихована, стримана, задоволена, емоційна, плаксива, привітна, доброзичлива, щедра, інтелігентна, послідовна, толерантна, м'яка, організована, терпляча, вірна, мила, закохана, тактовна, чемна, мирна, чесна, пунктуальна, чутлива, скромна, наївна, вразлива, сповнена співчуття, працьовита, балакуча, товариська та ін.);

- маскулінні характеристики – особистісні риси, стереотипно пов'язані з образом чоловіка (я – сильний, агресивний, сміливий, гордий, цілеспрямований, самостійний, незалежний, творчий, схильний до лихослів'я, неординарний, витривалий, з почуттям гідності, цинічний, повний ентузіазму, командний, прогресивний, бадьорий, енергійний, позитивний, невимушений, схильний до суперечок, авантюрний, схильний до пригод, жорстокий, допитливий, незалежний, вибуховий та ін.).

Отримані результати свідчать, що українська молодь обирає бінарні опозиції, стереотипно приписувані чоловікові – жінці, а саме:

логічність – інтуїтивність; абстрактність – конкретність; інструментальність – експресивність; свідомість – несвідомість; влада – підпорядкування; порядок – хаос; незалежність, індивідуальність – близькість, колективність; сила «Я» – слабкість «Я»; імпульсивність, активність – статичність, пасивність та ін.

Ми з'ясували, що соціальний статус жінки студентська молодь розглядає як набір «пасивно-репродуктивних» характеристик, що проявляється в експресивних особистісних характеристиках, таких як залежність, дбайливість, тривожність, низька самооцінка, емоційність. А чоловіче вважається позитивним, значимим, домінуючим, раціональним, духовним, культурним, активно-творчим, а жіноче зв'язується з негативним, вторинним, чуттєвим, тілесним, гріховним, природним.

Окрім цього, норми жіночих характеристик не є такими ж жорсткими та статевотиповими, як чоловічі, тому студентки вказували на наявність у них маскулінних якостей і інтерпретувати їх як такі, що належать жінці, а студенти стійко дотримуватися статевотипових чоловічих характеристик.

Отже, результати проведеного опитування показують, що в середовищі української молоді домінує традиційний тип гендерної ідентичності (маскулінні чоловіки та фемінінні жінки). Цей феномен ми пов'язуємо з економічною кризою та згортанням демократичних процесів у суспільстві. Наше дослідження також підтверджує тенденцію щодо певної фемінізації чоловічої поведінки й маскулінізації жіночої, що позначається на таких сферах, як вибір професії, одяг тощо. Проте, для повноцінного розвитку й самореалізації молодого людини необхідно позбутися обмежень, що накладаються традиційними стереотипами мислення на поведінку чоловіків і жінок. Суспільні стереотипи стосовно жіночих і чоловічих гендерних ролей здатні впливати на гендерний розвиток особистості, і відповідно формувати образ соціального статусу представника будь-якої статі як обмежений.

За допомогою опитувальника «Я – жінка (чоловік)» [1] ми діагностували усвідомлювані і неусвідомлювані гендерні установки студентської молоді. А також визначали також ступінь відповідності або невідповідності особистості існуючим гендерним стереотипам.

Досліджуваній молоді пропонувалося записати відповіді до словосполучень-стимулів: «Я – жінка (чоловік), тому що...» та «Вона – жінка (чоловік), тому що...».

За результатами використання опитувальника серед студентської молоді ми мали можливість визначити:

- особистість характеризує себе як гендерно стереотипізовану;
- особистість погано усвідомлює чи «витісняє» власні гендерні характеристики;
- особистість характеризує себе як невідповідну гендерним стереотипам.

Гендерні стереотипи – це, по суті, соціальні норми. У всіх є уявлення про те, що чоловікам і жінкам властиві певні набори конкретних якостей і моделей поведінки, яких переважна більшість людей дотримується, і що зазвичай усвідомлюється, як правильна поведінка для представників тієї або іншої статі. Іншими словами, завдяки гендерним стереотипам відбувається становлення гендерної ідентичності. З'являючись внаслідок процесу взаємодії свого «Я» з іншими, гендерна ідентичність проявляється як суб'єктивний досвід психологічної інтеріоризації чоловічих або жіночих рис [7], що відповідно впливає на формування уявлень про соціальний статус жінки.

На основі аналізу результатів опитувальника «Я – ЖІНКА (ЧОЛОВІК)» ми виділили три основних негативних ефекти гендерних стереотипів стосовно соціального статусу жінки, які полягають в наступному:

1) існуючі стереотипи образу жінок дають ефект збільшувального скла, оскільки відмінності між чоловіками і жінками підкреслюються набагато більшою мірою, ніж вони є насправді (і не на користь жінок);

2) різна інтерпретація і оцінка однієї і тієї ж події в залежності від того, до якої статі належить молодь;

3) гальмування розвитку тих якостей, які не відповідають даним гендерним стереотипів.

Нижче представлені узагальнені та систематизовані за допомогою методу контент-аналізу відповіді респондентів (у % від загальної кількості опитаних), які одразу були розподілені за статевою ознакою.

«Я чоловік / жінка, тому що». В цьому реченні як у студенток, так і у студентів зустрічаються відповіді: народився таким (75% студентів) / народилася такою (38,09% студенток); студентки перераховують жіночі якості та характеристики (28,57%) або чоловічі якості (4,76%), а студенти – виключно чоловічі (75%). Жіночі якості

або характеристики, на які вказують студентки: ласкава, тендітна, романтична, жіночна, наївна тощо. Чоловічі характеристики, на які вказують студенти: хоробрий, безкомпромісний, сильний, головний, захисник, вольовий, розумний тощо.

Студентки в ще вказували на свої репродуктивні можливості (я – можу бути мамою – 14,28%), зовнішні ознаки (я – вродлива – 9,50%), сімейні ролі (домогосподарка, берегиня – 4,76%), слабка стать – 14,28%. В той час як студенти вказують на відсутність можливості народити дитину (25%) та на те, що їх приваблюють жінки (50%).

«Я чоловік / жінка і знаю, що»: потрібна / потрібен родині, знаю, що потрібно родині – таку відповідь дають 23,81% студенток та 25% студентів; все в моїх руках, багато чого можу – 19,05% студенток, 25% студентів; я прав(а) – 9,50% студенток та 25% студентів. Це відповіді, які схожі у жіночій та чоловічій групі. Окрім цього, студентки знають, що потрібно для щастя (19,05%). Студенти знають, що досягнуть свого (50%). Студентки знають, що все буде добре (19,05%), що вродливі, привабливі (19,05%). Студенти – що сильні (75%) та розумні (50%).

«Я чоловік/жінка і для мене»: більшість відповідей усіх досліджуваних починалися зі слова «важливо». Отже, важливим для обох статей є: сім'я та здоров'я близьких (42,85% студенток та 50% студентів); чоловік та стосунки з ним, кохання – 23,81% студенток, жінка та стосунки з нею – 25% студентів; матеріальні блага, робота, статус – 50% студентів та 4,76% студенток. Важливо бути жінкою – 9,5%, чоловіком – 25%. Ще одним розповсюдженим варіантом відповіді було: «і для мене немає перешкод, я все можу» – 75% студентів та 9,50% студенток. Окрім цього, для студенток важливо бути потрібною, щоб її цінували, увага до неї – 23,81%, а для студентів важливо контролювати ситуацію – 50%.

Аналіз результатів свідчить, що робота, матеріальний та соціальний статус традиційно є важливішими для студентів, а сім'я, родинні стосунки для студенток.

«Я – чоловік/жінка і хочу»: бути щасливою (33,33% студенток) / бути щасливим (25% студентів), кохання – 52,38% студенток і лише 25% студентів, жінку хочуть 75% студентів, а ось чоловіка – 4,76% студенток. Успіхів в роботі, кар'єрного зростання, досягнення своїх цілей у професійній діяльності хочуть 75% студентів і лише 14,28% студенток. А от бажання матеріального статку або матеріальних цінностей є у 23,81% студенток та 25% студентів. Студентки також

хочуть уваги, піклування, поваги до себе, мають гедоністичні потреби (хочу свята, радості, радіти життю, миру, красоти). Студенти, в свою чергу, хочуть бути головними, мати владу, добробуту, стабільності, бути надійним, жити.

Як видно з відповідей студентської молоді, кар'єра, можливість заробляти, мати владу, управляти – все це залишається «чоловічою сферою».

«Я чоловік / жінка і можу»: багато чого – основна відповідь серед студентів (75%) та частини студенток (28,57%). На те, яким я можу бути з точки зору феміних характеристик або особистісних схильностей вказують 33,33% студенток, маскуліnnих – 25% чоловіків. Серед жіночих норм поведінки та особистісних властивостей у відповідях зустрічаються наступні: можу бути слабкою, амбівалентні емоції, готувати, прибирати, створювати затишок, кокетувати, ходити на підборах, прикидатися дурною, бути тендітною та милою та ін. Серед чоловічих норм поведінки та особистісних властивостей вказувалося на фізичні можливості, подолання труднощів, захист жінок, роль лідера, головного, самостійність, виконання важкої роботи.

«Я чоловік/жінка і роблю»: те, що потрібно, можу, повинен / повинна – 23,81% студенток та 25% студентів, те, що хочу – 14,28% студенток та 25% студентів, все для сім'ї – 19,05% студенток та 25% студентів, добро, світ кращим – 38,09% студенток.

«Я чоловік/жінка і не терплю»: брехню та обман (38,09% студенток та 25% студентів); зради (14,28% жінок, 50% чоловіків). Студентки також вказують на нетерпимість до грубості, хамства – 47,62% та насильства – 9,5%. Студенти терпіти не можуть дурості та ідіотів – 25%, слабкості – 25%, хвастоців, підлабузництва – 25%, геїв – 75%. Загалом, студенти вказують більший перелік того, що вони не терплять, ніж студентки. Отже, для студенток найбільш важливим є відсутність грубості і хамства, брехні та обману у взаємодії (це ще раз підкреслює важливість ставлення інших для жінки і, можливо, негативний досвід взаємодії), студенти також не терплять брехні, обману і зради, окрім цього, для них важливий розум, інтелект, відсутність слабкості – характеристики, які традиційно вважаються маскуліnnими.

«Я чоловік/жінка і засмучений тим, що»: студентки, частіше за все, засмучуються через ставлення до них інших людей – 28,57%, серед студентів таких не виявилось. У студентів на першому місці загальні негаразди та соціально-економічна ситуація – 50%, це також

засмучує 9,5% студенток. Приводом для засмучення у студенток є сімейні проблеми (33,33%), а от студенти взагалі не вказували на таке, але переймаються через непорозуміння та сварки загалом (25%). Такі дані є підтвердженням існуючих стереотипів щодо більшої зосередженості жінок на комунікації і того, що жінки частіше переживають негативні емоції щодо ставлення до них.

«Я чоловік/жінка і радий, коли»: все гаразд з близькими, з сім'єю (61,9% студенток та 25% студентів), все виходить, досягаю мети (75% студентів та лише 4,76% студенток). Отже, добробут та благополуччя сім'ї є більш важливими для жінок, а для чоловіків – досягнення цілей, реалізація задуманого. Це відповідає гендерній диференціації ролей: експресивній функції жінки, яка зосереджена на стосунках та родині і інструментальній функції чоловіка, який зосереджений на діяльності та досягненнях [7; 9].

Аналіз результатів показує, що в уявленнях української молоді образ соціального статусу жінки більш негативний і зосереджений на фемінному. Більшість відповідей відображають існуючі гендерні норми та стереотипи у соціальній, професійній, сімейній, сексуальній сферах, у сприйнятті зовнішніх та внутрішніх гендерно-забарвлених характеристик особистості сучасної жінки. Соціальний статус жінки ототожнюють з почуттями (любов, ніжність), ставленням (повагою) до неї інших людей, цінністю неї як жінки (репродуктивна функція).

Під час використання методики «Малюнок чоловіка та жінки» ми пропонували студентам та студенткам зобразити сучасну жінку. Аналіз малюнків студентської молоді дозволив виділити 6 тем, в яких певною мірою виявлялось їхнє уявлення щодо соціального статусу жінки: 1. Особливості зовнішнього вигляду. 2. Трудова діяльність, якості, пов'язані з роботою. 3. Ерудованість, інтелектуальні особливості, інтереси. 4. Традиційне розуміння жіночості і чоловічих рис. 5. Сімейно-побутова сфера, зображення жінки – як дружини, матері. 6. Міжстатеві стосунки.

Традиційне бачення жіночості можна простежити на таких характеристиках: привітна, приємна, розумна, вихована, цілеспрямована, начитана, комунікабельна, інтелігентна. Варто також зазначити, що шкідливі звички є негативною рисою образу сучасної жінки, про це засвідчили 88% малюнки опитуваних.

Щодо вимог до зовнішнього вигляду, то, на думку студентської молоді жінка має слідувати за собою, бути охайною, елегантною, доглянутою, орієнтуватися у модних тенденціях, користуватися

косметикою, відвідувати салони краси, мати струнке та підтягнуте тіло.

Загалом, на малюнках студентів та студенток жінка – гарна дружина та турботлива мати, яка зайнята домашньою працею, має опікуватись дітьми. Лише деякі малюнки (19,05% серед студенток) зображають жінку, яка не повинна обмежувати себе лише виконанням роботи по господарству і піклуванням про домашнє вогнище, вона має досягати успіхів і на робочому місці, прагнути до самовдосконалення (зображення жінки на робочому місці, із сучасними гаджетами тощо).

Отже, за результатами проведеного дослідження ми можемо запропонувати наступний опис соціального статусу жінки: 1. На думку студенток: інтелектуально розвинена, має родину, гарна, успішна, впевнена у собі, щаслива, приваблива, лідер. 2. На думку студентів: берегиня роду, має родину, хоче мати дітей, приваблива, активна, вихована, впевнена у собі.

Також соціальний статус жінки пов'язують із творчим ставленням до життя та неординарним підходом до вирішення проблем, яка володіє цінностями зрілої особистості (істина, добро, краса).

Досліджуваним студенткам характерно приписувати соціальному статусу жінки більші інтелектуальні можливості (на відміну від студентів, які на цей показник не зважають). Як студентки, так і студенти асоціюють зовнішність сучасної жінки із загальною привабливістю («гарна», «приваблива»). Цікавим результатом дослідження є уявлення молоді про родинні стосунки: як студенти, так і студентки вбачають наявність родини результатом процесу самоактуалізації осіб обох статей. Проте студенти у значно більшій мірі вбачають сімейну сферу важливішою для соціального статусу жінки, ніж чоловіка.

Загалом, основними показниками життєвого успіху соціального статусу жінки молодь згідно своїх уявлень розподілила у такому порядку: наявність власної сім'ї (92%), наявність дітей (76%), наявність власного житла (48%), фінансова незалежність (40%), наявність улюбленої справи (36%), високі прибутки (32%), власний бізнес (20%), кар'єра (16%), керівна посада (12%), наявність автомобіля і дачі (4%).

Усі методики не містять шкали щирості, тому ми не можемо абсолютизувати результати. Всі зроблені висновки можна визначати лише як припущення, а не факти. Результати асоціативного

експерименту дають змогу робити висновки, які можуть представляти цінність для практичних психологів, психологів-консультантів, психологів у закладах освіти, а також можуть бути корисними для подальших теоретичних наробок у галузі гендерної психології, та є підставою для проведення подальших досліджень за допомогою методів репертуарних решіток Келлі, опитувальника «Розподіл ролей у родині», тесту Т. Лірі, опитувальника С. Бем, ранжування тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Беспанская-Павленко Е. Д. Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности: метод. рекомендации. Минск: БГУ, 2013. 86 с.
2. Декларація ООН про викорінення насилля стосовно жінок. Проголошена резолюцією 48/104 Генеральною асамблеєю від 20.12.1993 р. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU93322.html (дата звернення 23.10.21).
3. Кісь О. Моделі конструювання гендерної ідентичності жінки в сучасній Україні. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. 2003. № 27. URL: <http://www.ji.lviv.ua/n27/texts/kis.htm> (дата звернення 23.10.21).
4. Кобилицький М. Правовий статус жінки за магдебурзьким правом. *Вісник Львівського університету. Серія юридична*. 2013. Вип. 58. С. 55-61.
5. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок. Збірник Міжнародних договорів. К., 1983. С. 26-36. URL: https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_207 (дата звернення 23.10.21).
6. Конституція України. К., 2012. 16 с.
7. Рождественская Н. А. Роль стереотипов в познании человека человеком. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 69-77.
8. Стрельник О. О. Гендерна нерівність та соціальний статус жінки в сучасному українському суспільстві: автореф. дис. канд. соціол. наук. Харків, 2003. 20 с.
9. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2011. 248 с.

О. І. Толстюк,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Уміти відповідати за свої слова і дії разом з умінням ставити перед собою мету і її домагатися – навички, необхідні кожній успішній людині в сучасному світі. Соціальна відповідальність школярів – це їх відповідальність перед суспільством і соціальними інститутами: сім'єю, школою, державою. У кожної людини є свої права і обов'язки, потрібно обговорювати їх з дітьми детальніше.

Правова відповідальність школярів. Так, відповідальність підлітків перед законом – не найприємніша тема. Але не говорити про це не можна. Дитина зобов'язана знати, що вже з 14 років настає відповідальність підлітків за правопорушення, що дрібна безневинна крадіжка з магазину не зійде з рук, і за неї треба буде понести покарання, не кажучи вже про серйозніші проступки.

Розвиток відповідальності підлітків відбувається не відразу, а в декілька етапів.

Етапи формування відповідальності у дітей:

«1. Я можу. Самостійність і відповідальність доповнюють одна одну, і виховання одного абсолютно неможливо без іншого. На першому етапі дитина повинна досліджувати себе, свої можливості. Треба навчити її вірити у свої сили.

2. Мої цілі. Навчити дитину правильно формулювати цілі і продумувати шляхи їх досягнення. Чим чіткіше мету поставить перед собою дитина, чим детальніше вона продумає план її досягнення, тим швидше вона її досягне.

3. Я приймаю рішення. Потрібно навчити дитину здійснювати вибір правильно і усвідомлено. Розповісти як аргументовано висловлювати свою думку, це стане в нагоді їй у житті.

4. Мій результат. А ось вже коли вибір зроблений, треба навчити дитину за нього відповідати. Дитина повинна бачити межі своєї відповідальності і розуміти, що ж це означає – відповідати за себе. Відповідальність підлітків – проблема актуальна, і для того, щоб цю навчити, потрібний комплексний підхід.

5. Моя ініціатива. Коли дитина пройде усі попередні етапи, реально себе оцінить і зрозуміє за що вона в силах відповідати, то зможе розширити свої можливості. Підліток усвідомлює, що здатний на більше, проявлятиме ініціативу і діятиме без страху невдач і сумнівів» [1].

Розкриємо поняття «інфантилізм» – стан, властивий дітям молодшого і підліткового віку. Звичка вважати, що за все відповідають дорослі, відкладається на підсвідомому рівні. Батькам варто виховувати почуття відповідальності в синові або дочці. Мало ймовірно, що воно розвинеться саме, адже залишатися дитиною простіше і зручніше [2].

Відповідальність – це здатність: виконувати узяті на себе зобов'язання; аналізувати життєву ситуацію і прогнозувати можливі наслідки здійснюваних дій або бездіяльності; використовувати до

конкретної життєвої ситуації попередній досвід; вибирати формат власних учинків з урахуванням можливих наслідків; бути готовим відповідати за результати зробленого вибору [3].

Нескладно зрозуміти, що дитині такий «вантаж» здається мало привабливим. Особистий досвід обмежений і простежити причинно-наслідкові зв'язки між вчинками і їх наслідками в юному віці виходить не завжди. Як навчити дитину відповідальності? Психологи розробили безліч рекомендацій. Дорослим доводиться коригувати ці рекомендації і знаходити власні рішення.

Більшість дорослих не бачать різниці між цими поняттями. Але слухняність – це виконання доручення, незалежно від усвідомлення його доцільності або правильності.

Поширена помилка при вихованні – порівняння з успішнішими людьми. Це заподіює біль, сприймається як несправедливий докір і зрештою призводить до небажання приймати власні рішення і нести за них відповідальність. Адже завжди знайдеться той, хто буде кращий і успішний.

Неможливо навчитися відповідальному відношенню до життя, не розвинувши самостійності. Треба дати можливість підліткові набути власного досвіду як позитивний, так і негативний. Прояв самостійності має бути помічений батьками – це дає стимул до подальшого розвитку якості. Можна задіяти таланти підлітка на благо сім'ї – наприклад, якщо він добре орієнтується в Інтернеті, то цілком може підібрати декілька варіантів готелів для майбутньої сімейної відпустки або знайти дешеві авіаквитки.

У підлітковому віці добре працює взаємозв'язок «права – обов'язки». Чим більше обов'язків підліток бере на себе і чим краще їх виконує, тим більше прав він отримує. І навпаки – не виконуючи узятих зобов'язань, він втрачає частину своїх прав.

Батьки можуть змусити дитину вчитися, загрожуючи покаранням або пропонуючи винагороду за успіхи. Але це приносить тимчасовий результат і не сприяє розвитку адекватного відношення до навчання. На шкільному етапі відповідальність – це усвідомлене рішення вчитися. Учневі треба розуміти, що дасть йому навчання в школі, яких цілей він зможе добитися. Важливо, щоб він не боявся отримувати погані оцінки, інакше в пріоритеті опиняться вони, а не фактичні знання [4].

Для виховання відповідальності важлива постановка завдань, при невиконанні яких настають зрозумілі наслідки. Якщо проспав, то

не встиг на потрібний потяг в метро або на електричку – запізнився на урок, чи на тренування. Якщо вийшов без шапки на вулицю, то простигнув і тиждень сидиш удома. Працює причинно-наслідковий аналіз, на якому треба акцентувати увагу. Не винні ні вітер, ні шапка, ні мама, яка не устежила.

Якщо вони доб'ються успіху, необхідно збільшити їхні можливості, щоб стати незалежними. Якщо їм це не вдалося, то допомогти їм обдумати, що сталося. Якщо вони не діятимуть відповідально, то дозволити їм вчитися на наслідках своїх помилок. Обдумати ситуацію, повернутися до процесу ухвалення рішень, визначити, де вони могли невірно проаналізувати ситуацію або знехтувати, щоб отримати досить фактів або правильну інформацію.

Отже, відповідальність – якість, яка рідко проявляється частково. Якщо людина відповідальна, то вона і до навчання, і до будь-яких поставлених завдань так відноситься.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кльоц Л. А. Профілактика агресивної та жорстокої поведінки середнеповнолітніх та молоді / Л. А. Кльоц, Н. О. Носок, Т. Й. Шугай // *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 6. С. 19-25.
2. Кононов І. Ф. Етнос. Цінності. Комунікація. (Донбас в етнокультурних координатах України) [Електронний ресурс] / І. Ф. Кононов // Режим доступу: <http://www.ostrovok.lg.ua/knigohranilishhe/nauka/kononov-if-etnos-cinnosti-komunikaciya-donbas-v-etnokulturnih-koordinatah-ukrayini-monografiya>.
3. Максимова Н. Ю. Безпека життєдіяльності: соціально-психологічні аспекти алкоголізму та наркоманії: навч. посіб. / Н. Ю. Максимова. К.: Либідь, 2006. 328 с.

Т. А.Фриз,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: С. Л. Мельничук,

кандидат психологічних наук

(м. Хмельницький)

ВПЛИВ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ НА МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Важливою вимогою сьогодення є гармонійний розвиток особистості, який перш за все розпочинається із роботи самого індивіда над собою. Суспільство ж, створює нові умови життєдіяльності, де б кожна людина вбачала б потребу

внавчанні протягом усього життя. А це у свою чергу включає пошук належних стимулів до навчання та саморозвитку, можливість досягнути поставлених цілей законними методами, реалізація мрії про підвищення рівня життя, що супроводжується почуттям задоволення людини собою, своїми продуктами діяльності та своїм становищем у суспільстві.

Звертаючи увагу на задоволення особистістю своїх потреб, варто акцентувати увагу на особистісних складових людини. Адже, особистість за своєю природою внутрішньо суперечлива, а це провокує емоційну напругу й психічну нестабільність, що породжує внутрішньоособистісні конфлікти. Цей вид конфлікту зумовлюється самою психікою людини, її розвитком і змінами, а також наявністю взаємозв'язку внутрішнього світу людини й зовнішнього середовища, в якому вона реалізує свої потреби. Цей феномен проявляється в різних формах дисонансу внутрішніх очікувань особистості й зовнішніх можливостей їх здійснити.

Метою статті є розкриття сутності проблеми впливу внутрішньоособистісного конфлікту на мотивацію студентів під час навчання.

Внутрішньоособистісні конфлікти відрізняються глибокою внутрішньою спрямованістю та характеризуються зіткненням альтернативних уявлень, ставлень і дій людини щодо себе. В конфліктному полі перебувають Я-структурні елементи, які впливають на відчуття особистісної цінності й сили. Відбиваються вони проблемами самоставлення та самоцінності, а проявляються суперечливою або негативною самооцінкою, невпевненістю в собі, зневірою, різноманітними внутрішніми комплексами, страхами, підвищеним рівнем тривоги, депресією, відчуттям спустошеності. Не зважаючи на те, що внутрішньоособистісні конфлікти мають внутрішній характер, дуже часто вони виникають завдяки зовнішнім факторам і в різних вікових групах мають різні особливості перебігу й прояву [1, с.150-152].

Т. Єльчанінова у своїй роботі зазначає, що в реаліях сучасної вищої школи дуже часто зустрічаються студенти, які мають суперечливі й несумісні мотиви, цінності й цілі, які довгий період не можуть подолати певні внутрішні проблеми, не здатні виробити пріоритети власної поведінки, тобто випробовують внутрішньоособистісні конфлікти [2, с. 42-47].

В основі переживання людиною внутрішньоособистісного конфлікту лежать суперечності, що виражають неузгодженість певних настанов, смислових позицій людини і спричиняють психологічний дискомфорт.

Н.Герасімова виділяє наступні типи внутрішньоособистісних конфліктів:

- мотиваційний, що розгортається між мотивами «хочу» і «хочу», тобто є зіткненням двох більш-менш рівноцінно привабливих бажань;

- конфлікт неадекватної самооцінки, що виявляється як суперечність двох альтернативних можливостей, відповідних їм мотивів «можу» і «можу»;

- моральний, що передає неспівпадання бажань і вимог, мотивів «можу» і «треба»;

- рольовий, змістом якого є боротьба вимог декількох сфер діяльності і відповідних мотивів «треба» і «треба»;

- конфлікт нереалізованого бажання, де фігурує протиріччя бажань і можливостей та мотиви «хочу» і «можу»;

- адаптаційний, що виявляється через невідповідність вимог і можливостей з протистоянням мотивів «треба» і «можу» [3. с. 54-60].

В процесі нашого дослідження було виявлено, що значна частина студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії випробовують мотиваційний внутрішньоособистісний конфлікт. Загальновідомо, що обираючи майбутню професію, особистість мотивується декількома чинниками, серед яких фігурують зовнішні: зміст діяльності, її престижність та можливості матеріального забезпечення, пропозиції ринку працевлаштування тощо, та внутрішні: покликання, інтереси, психофізіологічні здібності.

Досліджуючи мотиваційний внутрішньоособистісний конфлікт варто більш детально розглянути дефініцію поняття «мотивація». Підґрунтя цього феномену закладається у категорії «потреби». Тому що, людина є біосоціальною системою, відносно автономною, високоорганізованою, яка саморозвивається, активно взаємодіє з зовнішнім середовищем, потребує постійного задоволення певних потреб.

Потреби – це відчуття фізіологічного, соціального або психологічного дискомфорту, нестачі чогось, це необхідність у чомусь, що потрібне для створення і підтримки відповідних умов життя і функціонування людини. Суть потреб полягає в тому, що вони

спонукають людину до дії. Якщо особистість розпізнає зміст потреби і знаходить шляхи її реалізації, то потреба набуває нового образу, а саме інтерес.

Термін «інтерес» має латинське походження і означає «мати значення», «важливо». Певні інтереси створюють умови, для появи спонукальних дій, мотивів. Термін «мотив» походить від латинського «movere», що означає «приводити в рух», «штовхати». Потреби людини – це нестача чогось, інтереси – це усвідомлені потреби, джерело діяльності, об'єктивна необхідність виконання певних функцій для задоволення потреб; мотиви – це усвідомлені причини діяльності, це спонукання людини до чогось.

Отже, мотивація – це система усіх видів спонукань особистості (потреби, мотиви, інтереси, цілі, установки, ідеали), які регулюють поведінку і діяльність людини [4, с. 256-258].

Студентську мотивація до навчання можна розглянути і як загальну рису, і як ситуативну, тимчасову. Стан мотивації до навчання існує, коли в конкретній навчальній діяльності студент керується намірами надбати знання або удосконалити навички, яким ця діяльність повинна навчити.

О.Кочарян, Є. Фролова, В. Павленко зазначають, що мотивація, це те, що спонукає людину до діяльності і розкриває мотиви її здійснення. Науковці трактують мотив як те, що стимулює людину до дії, в умовах вже визначених цим мотивом певним видом діяльності. Мотивація навчання визначається як особиста мотивація, яка задіяна у процес навчання. Вона є важливою складовою навчання в цілому, від неї залежать результати формування професійних навичок і взагалі результат навчання[5].

Узагальнюючи підходи науковців щодо проблеми мотивів і мотивації, виділяють такі види мотивів навчальної діяльності:

- мотиви досягнення;
- процесу пізнання;
- опозиційні прагнення (надія на успіх і острах невдачі);
- засвоєння, розуміння і запам'ятовування навчального матеріалу;
- вироблення узагальнених способів дій.

Навчальна діяльність студента по оволодінню знань, навичок і умінь створюється і реалізується за допомогою спеціально поставлених викладачем завдань. Ступінь її ефективності буде залежати від того, чи лежить навчальна діяльність у центрі

мотиваційного ядра (потреб, інтересів, значимості, спрямованості, емоційності) особистості, чи служить для задоволення інших мотивів.

У процесі навчання можна виділити різні типи мотивації навчальної діяльності. Так, П. Якобсон розглядає три типи мотивації:

- мотивація, закладена в самому навчальному процесі (набуття знань, новизна інформації, ліквідація незнання, відкриття раніше невідомих сторін предмета, прагнення перебороти труднощі інтелектуального порядку);

- мотивація, що лежить поза навчальною діяльністю (соціальні прагнення);

- психологічна мотивація: позитивна чи негативна (задоволення, радість успіху, наснага; неприємності, ускладнення, бар'єри, дисонанси тощо) [6].

Негативна мотивація може бути пов'язана з конфліктом, який викликаний некомпетентністю особистості. Наявність позитивної мотивації навчання сприяє процесу засвоєння в цілому.

До даної системи мотивації навчальної діяльності можна віднести і процесуальну мотивацію (інтерес до процесу навчання, освітніх компонентів, змісту навчальних матеріалів, труднощі опанування процесом навчання, задоволення від подолання їх на різних рівнях, у різних видах діяльності).

Слід зазначити, що на навчальну діяльність студентів впливає як внутрішня так і зовнішня мотивація. Зовнішня мотивація базується на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. У разі домінування зовнішньої мотивації, чинники, що регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього «Я» особистості. Дана мотивація містить в собі такі зовнішні мотиви:

- мотиви досягнення, які пов'язані з надією досягти більш високих результатів;

- мотиви самоактуалізації, самореалізації не в сфері міжособистісних відносин, а у власних очах суб'єкта;

- мотиви соціальної ідентифікації, коли вибір спеціальності здійснюється в залежності від її престижності [3].

Проте зовнішні мотиви, що стимулюють поведінку студента, не забезпечують включення його в навчальну діяльність, ефективне засвоєння робочого матеріалу. А отже, тільки пізнавальна мотивація, пізнавальний інтерес до самого навчання забезпечують його ефективність.

В свою чергу внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження від отриманих результатів навчальної діяльності, підвищує самоповагу і самооцінку особистості.

У своїй праці А.Маркова відзначає сім показників внутрішньої мотивації поведінки суб'єкта в структурі навчальної діяльності:

- повна включеність в діяльність;
- концентрація уваги, думок і почуттів;
- чітке знання про ті, що робити в тієї чи інший момент;
- ясне усвідомлення цілей і того, наскільки успішно робиш свою справу;
- ясний зворотний зв'язок у діяльності;
- «розчинення у своїй справі» [6, с. 169].

А. Маркова звертає увагу на те, що у навчанні процес мотивації є безперервним, оскільки вивчення певного навчального матеріалу закладає основу для викладання нового матеріалу. Тобто мотивація не повинна завершуватись при проходженні чергового відрізка навчання, а зберігатись і підсилюватись для подальшого навчання [6, с. 192].

У становленні майбутнього спеціаліста важливе місце займає професійна мотивація. Вона виступає в ролі внутрішнього фактору, який сприяє розвитку професіоналізму особистості. На жаль, не всі студенти, особливо на ранніх етапах навчання, здатні усвідомити значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Водночас ефективність будь-якої діяльності залежить від ступеня визначеності професійних мотивів. Усвідомленість і сформованість професійних мотивів буде сприяти активності студентів у навчальній діяльності, а у подальшому – у майбутній професійній діяльності. Але значна кількість студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі керується мотивами, які не мають прямого відношення ні до процесу навчання, ні до професійної підготовки.

А. Маркова у своїй праці зазначає, що в основі професійної мотивації лежать професійні мотиви, які трактуються нею як: внутрішні спонування, що визначають спрямованість активності людини в професійній поведінці в цілому і орієнтацію людини на різні сторони самої професійної діяльності. Професійні мотиви є одним з видів мотивів навчання, а їх сукупність становить професійну мотивацію навчальної діяльності. Професійна мотивація – це сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації

професійної діяльності. Вона лежить в основі прагнень і готовності особистості до здійснення певних дій, вчинків на етапі первинної професіоналізації [6].

Науковці Г.Шульга, Л. Коломієць, С. Єрохінзазначають, що проблема професійної мотивації у майбутніх спеціалістів полягає у тому, що вже на першому курсі студенти втрачають інтерес до навчання і впевнені, що не будуть працювати за обраним фахом. Дане психологічне явище може бути спричинене суперечністю особливостей мотивів, які спонукали їх до вибору професії. Цілком ймовірно, що на основі зіткнення протилежно направлених мотивів та підвищення рівня негативних емоційних переживань виникає внутрішньоособистісний конфлікт [7, с. 8].

Подібне психологічне явище у процес становлення особистості в професійному плані описував у своїй праці Е.Зеєр. Науковець акцентує увагу на тому, що студенти переживають кризу професійного вибору, яка характеризується зміною мотивів, що може викликати внутрішньоособистісний конфлікт, а він у свою чергу може вплинути на зниження рівня мотивації студентів до навчання [9, с. 35-44].

Таким чином, процес мотивації у навчанні має характер певного циклу, він повторюється на кожному навчальному відріzkу на вищому рівні. Усвідомлення студентами потреби в знаннях і вміннях, які необхідні для успішної професійної діяльності, спонукатимуть їх до активного професійного навчання у вищому навчальному закладі, що сприятиме формуванню мотиву досягнення успіху, розвиватиме вміння ставити цілі і досягати їх.

Список використаних джерел та літератури:

1. Мельничук С.Л., Мотозюк Л.М. Вплив внутрішньоособистісних конфліктів на професійне становлення студента. Науковий журнал «Габітус» Причорноморського науково-дослідного ін-ту економіки та інновацій. Вид. дім «Гельветика», 2021. Вип. 23. С.150-156.
2. Єльчанинова Т.М. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор становлення особистості студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2018. Вип. 3. Том 2. С. 42–47.
3. Герасімова Н.Є. Соціально-психологічний аналіз внутрішньоособистісного конфлікту. Психологія: Збірник наукових праць. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2000. Вип. 11. С. 54-60.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Під керівництвом канд. псих. наук В.Б. Шапаря. Харків, 2009. С. 256 – 258.
5. Кочарян О.С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т, 2011. 40 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар.

фонд «Знание», 1996. 308 с. 7. Шульга Г.Б., Коломієць Л.І. Вплив професійної мотивації на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту у студентів першого року навчання. Психологічний часопис. 2017. Вип. 6(10). С. 187-189. 8. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / С.А. Єрохін, Ю.В. Нікітін, І.В. Нікітін. Проблеми вищої юридичної освіти. 2001. №1 (1). С. 20-27. 9. Зеєр Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф.Зеєр, Э. Э. Сыманюк. Психологический журн. 1997. № 6. С. 35-44.

Н. В. Ханецька,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки*
Л. М. Васів,
*магістрантка
(м. Хмельницький)*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «САМОСВІДОМОСТІ» В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. Проблемі самосвідомості присвячено чимало досліджень у вітчизняній психології. Ці дослідження сконцентровані переважно навколо двох груп питань. У роботах Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С.Рубінштейна, І. Чеснокової, Є. Шорохової в загальнотеоретичному та методологічному аспектах проаналізовано питання становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми розвитку особистості. В іншій групі досліджень розглядаються спеціальні питання, насамперед, пов'язані з особливостями самооцінки, її взаємозв'язку з оцінками оточуючих.

Дослідження О.Бодальова з соціальної перцепції загострили інтерес до питання зв'язку пізнання інших і самопізнання. Чимало опубліковано і філософсько-психологічних та власне філософських досліджень, у яких проаналізовано проблеми, пов'язані з особистісною відповідальністю, моральним вибором, моральною самосвідомістю [2].

Роботи І. Кона, в яких були вдало синтезовані філософські, загально- та соціально-психологічні, історико-культурні аспекти, теоретичні питання та аналіз конкретних експериментальних даних, відкрили багато нових граней цієї проблеми у психології. Поняття «Я» та самосвідомості є також одними з центральних у літературі,

присвяченій теоретичним та практичним аспектам психотерапії та психологічного консультування [7].

Мета статті – проаналізувати особливості самосвідомості в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Вивчення самосвідомості грає найважливішу та неоднозначну роль у контексті психологічного консультування та психотерапії. З одного боку, порушення у структурі самосвідомості та її функціонуванні є однією з причин психологічних проблем і криз у людей, які звертаються за допомогою до психолога, з іншого боку, самосвідомість є основним посередником і помічником як самої особистості, так і психолога у вирішенні цих проблем.

У літературі використовується безліч найрізноманітніших термінів: «самосвідомість», «Я», «Я-концепція», «уявлення про себе», «ставлення до себе», «самооцінка», «образ Я» і т.д. Автори низки робіт намагалися співвіднести поняття, упорядкувати термінологічне поле проблеми [8, 13].

Поняття «самосвідомість» використовується, як родове, для позначення всієї області загалом, включаючи, як процесуальні, так і структурні характеристики. Терміни «самосвідомість», «уявлення про себе» застосовуються для опису когнітивної сторони самосвідомості, знання людини про себе. Емоційна сторона самосвідомості описується за допомогою термінів «ставлення до себе» та «самооцінка». «Образ Я» розглядається як структурне утворення самосвідомості, свого роду «підсумковий продукт» нерозривної діяльності трьох його сторін – когнітивної, емоційної та регуляторної [13].

Найбільший інтерес у вітчизняних психологів викликає проблема виникнення самосвідомості, її структура та рівнева організація.

На думку М. Лісіної [8] образ має афективно-когнітивний характер і складається з емоційного ставлення людини до себе і когнітивних уявлень (знань) про себе. Вона вважає, що Я-образ має складну архітектоніку: є центральне, ядерне утворення, у якому представлено знання себе, як суб'єкта.

С. Рубенштейн вважає, що «розвиток самосвідомості проходить через ряд ступенів - від наївного незнання щодо самого себе до все більш поглибленого самопізнання, що з'єднується потім з дедалі більш сталою, а інколи і змінною самооцінкою» [12].

У.Джемс першим із психологів почав розробляти проблематику Я-концепції. Глобальне, особистісне Я, він розглядав, як подвійне утворення, у якому поєднуються Я-свідомість і Я, як об'єкт. Це дві сторони однієї цілості, які завжди існують одночасно. Одна з них є чистим досвідом (Я-свідоме), а інша – змістом цього досвіду (Я, як об'єкт). На думку Джемса, Я, як об'єкт, - це все те, що людина може назвати своєю. У цій галузі Джемс виділяє чотири складові і розглядає їх в порядку значущості: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я і фізичне Я [1, 6].

Інтеракційна школа (Кулі, Мід та інших.) вважають, що людське «Я» спочатку соціальне і формується під час соціальної взаємодії. Інтеракціоністи вказують на те, що самосвідомість і ціннісна орієнтація особистості, як би дзеркально відбивають реакцію її оточуючих людей. Під впливом механізму взаємного збагачення відбувається становлення Я-концепції індивіда [1].

В теорії Е. Еріксона проблематика Я-концепції розглядається крізь призму его-ідентичності, що розуміється як виникає на біологічній основі продукт певної культури. Формування ідентичності Я-процес, який є основою постійного розширення самосвідомості та самопізнання. Еріксон розглядає розвиток особистості, її самосвідомості як послідовну зміну стадій, яка має свої особливості [7; 14].

Під Я-концепцією К.Роджерс розуміє сприйняття людиною самого себе, механізм, який контролює та інтегрує поведінку індивіда. К.Роджерс розглядає самосвідомість з погляду розвитку в людини позитивного самосприйняття [11]. У багатьох психологічних теоріях проблема самосвідомості одна із центральних. Більшість дослідників проблеми самосвідомості вважають, що самосвідомість – це передусім процес, з допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до себе.

Таким чином, під поняттям «самосвідомість у психічній діяльності особистості» ми розуміємо особливо складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнутий у часі, пов'язаний з рухом від поодиноких ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів до цілісної освіти – до поняття свого власного Я як суб'єкта, який відрізняється від інших суб'єктів». Багатоступінчастий і складний процес самопізнання пов'язаний із різноманітними переживаннями, які надалі також узагальнюються в емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе [14].

На думку В. Століна [13] самосвідомість складається з трьох рівнів: це відображення суб'єкта у системі його органічної активності, у системі його колективної предметної діяльності та детермінованих його відносинах й у системі його особистісного розвитку, який пов'язаний з багато діяльністю.

I. Чеснокова пропонує розрізняти два рівні самосвідомості за критерієм тих рамок, у яких відбувається співвідношення знань про себе. На першому рівні таке співвідношення відбувається в рамках зіставлення «Я» та «іншої людини». Спочатку певна якість сприймається та знижується в іншій людині, а потім вона переноситься на себе. Відповідними внутрішніми прийомами самопізнання є переважно самосприйняття та самоспостереження [14].

На другому рівні співвідношення знань про себе відбувається у процесі аутокомунікації, тобто. в рамках «Я і Я». Людина оперує «вже готовими знаннями про себе, певною мірою вже сформованими, отриманими у різний час та при різних ситуаціях». Як специфічний внутрішній прийом самопізнання вказуються самоаналіз і самоосмислення. На цьому другому рівні людина співвідносить свою поведінку з мотивацією, яку вона реалізує. Оцінюються й самі мотиви з погляду суспільних та внутрішніх вимог.

Вищого розвитку самосвідомість на цьому рівні досягає при формуванні життєвих планів і цілей, життєвої філософії загалом, своєї суспільної цінності, власної гідності.

Центральний психологічний процес юнацького віку – розвиток самосвідомості, що спонукає особистість порівнювати усі свої прагнення та вчинки з певними нападами та образом власного «Я» [7]. Юнацьке «Я» ще не визначене, розпливчасте, воно нерідко переживається як невиразне занепокоєння або відчуття внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. Звідси зростає потреба у спілкуванні та одночасно підвищується її вибірковість, потреба у самоті.

Юнацький вік характеризується збалансованим розвитком когнітивного та емоційного компонентів самооцінки. Зростання усвідомленого ставлення себе веде до того що, що знання про себе починають регулювати і вести за собою емоції, адресовані своєму «Я». Складаються відносно стійкі уявлення про себе, як цілісної особистості, відмінної від інших людей. Виконуючи регулятивні функції, самооцінка виступає необхідною внутрішньою умовою організації суб'єктом своєї поведінки, діяльності, відносин. Вона є

найважливішим фактором мобілізації людиною своїх сил, реалізації прихованих можливостей, творчого потенціалу [3; 9].

Винятково важливою інстанцією самосвідомості, яка багато в чому закладається в ранній юності, є самоповага. Це поняття багатозначне, воно має на увазі і задоволеність собою, і прийняття себе, і почуття власної гідності, і позитивне ставлення до себе, і узгодженість свого справжнього та ідеального «Я». Залежно від того, чи йдеться про цілісну самооцінку себе як особистості або про будь-які певні соціальні ролі, розрізняють загальну і власну самоповагу.

Оскільки висока самоповага асоціюється з позитивними, а низька - з негативними емоціями, то мотив самоповаги - це «особиста потреба максимізувати переживання позитивних і мінімізувати переживання негативних установок до себе» [6].

Людина з високою самоповагою вважає себе не гіршою за інших, вірить у себе і в те, що може подолати свої недоліки. Низька самоповага, навпаки, передбачає стійке почуття неповноцінності, що дуже негативно впливає на емоційне самопочуття та соціальну поведінку особистості. Для юнаків зі зниженою самоповагою типова загальна нестійкість образів «Я» та думок про себе. Вони більше за інших схильні «закриватися» від оточуючих, надаючи їм якесь «хибне обличчя».

Юнаки зі зниженою самоповагою особливо вразливі та чутливі, вони болючіше за інших реагують на критику, сміх, осуд. Їх найбільше непокоїть погана думка про них оточуючих. Вони болісно реагують, якщо в них щось не виходить у роботі або якщо вони виявляють у собі якийсь недолік. Знижена повага спонукає ухилятися від будь-якої діяльності, в якій є момент змагання. Такі люди часто відмовляються від досягнення поставленої мети, оскільки не вірять у власні сили.

У юнацькому віці у рамках становлення нового рівня самосвідомості йде й розвиток нового рівня ставлення до себе.

Оцінка окремих аспектів, сторін особистості грає у такому своєму ставленні до себе підлеглу роль, а провідним виявляється деяке загальне, цілісне «прийняття себе», «самовага». Саме в юності формується емоційно-ціннісне ставлення до себе, тобто «оперативна самооцінка» починає ґрунтуватись на відповідності поведінки, власних поглядів та переконань, результатів діяльності.

Численні дослідження безперечно свідчать, про те що ефективне вирішення проблем самосвідомості, самовизначення,

самоствердження неможливе без спілкування з оточуючими людьми, без їх допомоги.

У юнацькому віці відзначаються дві протилежні тенденції у спілкуванні: розширення його сфери з одного боку, і індивідуалізацію, що зростає, відокремлення - з іншого. Спілкуючись із людьми, юнаки та дівчата відчують потребу у знаходженні своєї позиції у середовищі, свого «Я». Але осмислення цієї потреби та шляхів її реалізації, можливе за наявності потреби на самоті [7].

Таким чином, самосвідомість у юнацькому віці набуває якісно-специфічного характеру. Вона пов'язана з необхідністю оцінювати якості своєї особистості з урахуванням конкретних життєвих намагань у зв'язку з вирішенням завдання професійного самовизначення.

Професіоналізація, як форма становлення суб'єкта діяльності, впливає на всі рівні самосвідомості. Професійна самосвідомість одна із найважливіших компонентів самосвідомості людини, як суб'єкта діяльності. Формування професійної самосвідомості відбувається на фоні соціального досвіду особистості із включенням цього досвіду в «професійне Я» особистості.

Існує кілька підходів до розуміння професійної самосвідомості. Наприклад, Б. Поригін вважає, що професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною своєї приналежності до деякої професійної групи. В. Брагіна робить основний акцент у професійній самосвідомості на пізнання та самооцінку професійних якостей та ставлення до них. П. Шавір трактує це поняття як виборчу діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану завданням професійного самовизначення; усвідомлення себе як суб'єкта своєї професійної діяльності [10].

Подібні інтерпретації терміна «професійна самосвідомість» не суперечать одна одній, а скоріше взаємодоповнюють, відбиваючи різні аспекти цього поняття. (Л. Мітіна).

Таким чином, ми дотримуватимемося наступного визначення: «професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх професійних якостей, оцінка себе як професіонала з боку колег, емоційне ставлення та оцінювання себе».

На думку А. Маркової професійна самосвідомість включає: усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей; усвідомлення цих якостей в інших людей, порівняння себе з абстрактом чи конкретним колегою;

врахування оцінки себе як професіонала з боку колег; самооцінювання людиною своїх окремих сторін – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення та оцінювання себе.

Професійна самосвідомість опирається на професійну самооцінку – ретроспективну, актуальну, потенційну, ідеальну; позитивне оцінювання себе загалом, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, що зумовлює позитивну “Я-концепцію” [10].

У професіонала, що має такий рівень самосвідомості, підвищується впевненість у собі, задоволеність своєю професією, зростає прагнення самореалізації. А.Маркова зазначає, що у процесі професіоналізації змінюється професійна самосвідомість. Вона розширюється, змінюються критерії оцінювання своїх професійних можливостей [10].

У більшості досліджень в якості провідних компонентів структури професійної самосвідомості розглядається залежність: самосвідомість від провідної діяльності попереднього періоду; самосвідомість виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності, відкриття “Я”; самосвідомість професійного самовизначення.

Таким чином, центральним психологічним процесом раннього юнацького віку є розвиток самосвідомості. З'ясовано, що самосвідомість є ніщо інше як усвідомлене відношення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок. Саме самосвідомість спонукає особистість узгоджувати всі свої прагнення і вчинки з образом власного «Я». Усе це супроводжується різними видами діяльності, в які залучена особа юнацького віку.

Розвиток самосвідомості в ранньому юнацькому віці спричинені рядом змін, а саме: у змісті діяльності; суспільного становища та соціальних ролей; у структурі спілкування та комунікації «значимих інших»; розвитку психічних процесів та здібностей, в т.ч. інтелекту та емоцій; зрушеннями у мотиваційній сфері та ціннісних орієнтаціях; питань про себе.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бернс Р. Развитие «Я»: концепции и воспитание. / Р. Бернс. М.: Прогресс, 1986. 422 с. 2. Бодалев А.А., Кричевскогий Р.Л. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального психологического исследования. Москва, 1987. 158 с. 3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. М. : Просвещение, 1986. 464 с. 4. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ

преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с. 5. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики : собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с. 6. Джемс, У. Психология самосознания. Хрестоматия / ред-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2007. 672 с. 7. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. Москва, 1989. 255 с. 8. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. М.: Воронеж, 1997. 216 с. 9. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. 2-изд. М. : Политиздат, 1975. 304 с. 10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с. 11. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. М., 2001. 53 с. 12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2000. 12 с. 13. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. М. : Изд-во МГУ, 1983. 288 с. 14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. М., 2000. 120 с.

Н. В. Ханецька,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки*
В. В. Хмельовська,
*магістрантка
(м. Хмельницький)*

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Актуальність проблеми. Проблема саморегуляції емоційно-вольового стану, особливо серед учнів підліткового віку, є досить актуальною. Саморегуляція емоцій і волі є однією із важливих функцій психіки людини. Під час здобуття освіти учні повинні докладати чимало вольових зусиль. Прояв певних емоцій є показником сформованості особистості. Тому вміння регулювати та контролювати свій емоційно-вольовий стан значно полегшує процес навчання та досягнення поставлених цілей. Необхідно відзначити, що розвиток емоційно-вольової регуляції може залежати не тільки від умов, у яких перебуває людина, але й від її особистісних якостей та властивостей.

Психологічні дослідження емоційно-вольової саморегуляції суб'єкта набувають нині особливої актуальності, адже це пов'язано з прикладними завданнями оптимізації функціонування регуляторних процесів в соціальній взаємодії, підвищення працездатності в трудовій

і навчальній діяльності, профілактики несприятливих наслідків стомлення і стресових станів. В психології сформувалися і продовжують розвиватися теоретичні і експериментальні дослідження вольової регуляції (В. Іванніков, Е. Ільїн, О. Смирнова, В. Селіванов, Т. Шульга та інші), емоційної регуляції (І. Васильєв, О. Дашкевич, О. Тихомиров та інші). Психологами відмічається взаємозв'язок емоційної і вольової сторін регуляції (Л. Виготський, В. Селіванов, Л. Божович, О. Дашкевич та ін.). Проте все ще недостатньо робіт, присвячених вивченню взаємодії, взаємообумовленості різних аспектів регуляції діяльності, участі різних сторін особи в регуляторному процесі. Напрямок представлений лише окремими дослідженнями. (Г. Аванесян, К. Дяченко, В. Сопов, М. Чумаков та інші) [2, 4, 7, 8, 11].

Особистісна саморегуляція підлітків є актуальною проблемою дослідження, так як у цьому віці їм необхідні навички самоконтролю та вміння керувати власною поведінкою, емоційними станами, щоб криза підліткового віку була не так помітною в їхньому житті.

Мета статті – проаналізувати особливості емоційного розвитку та психічної регуляції підлітків.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичної літератури доводить, що саморегуляція, як властивість психіки, визначалася ще за часів становлення філософії. Філософи, які опікувалися вирішенням багатовікових суперечностей існування світу, шукали відповіді на запитання сутності людини, її буття в індивідуальному та цілісному вимірі, співвідношення внутрішнього та зовнішнього опосередкованого в прояві психічного людини. Першоосновою трактування саморегуляції й особистісної саморегуляції були праці Аристотеля, Платона, Лукреція, К.Г.Маркса. Платон вважав, що все існуюче (дійсне та реальне) повинно мати зразок у абсолютному (ідеї). Саме там, де існує прагнення людини досягти чогось абсолютного і з'являється довольна регуляція власної психічної діяльності з метою досягнення бажаного та реалізації власної потреби. Осмислення саморегуляції та рефлексія щодо цього феномену в межах філософської науки здійснювалися з точки зору різних підходів, забезпечивши цим першооснову особистісної саморегуляції, як цілісності існування людини в різних сферах життя, врівноваження соціальної та психічної сторін буття. Отже, психіка є детермінантою виникнення саморегуляції в її внутрішньому вимірі [12].

У психології визначають психіку як властивість

високоорганізованої матерії, яка за своїм змістом є відображенням об'єктивної дійсності та має специфічні стадії розвитку. Стадія елементарної сенсорної психіки визначається відображенням індивідом об'єктивної дійсності засобами чуттєвого досвіду. На думку О. Леонтьєва, саме чуттєвість дозволяє індивіду активно орієнтуватися в навколишньому середовищі та реагувати на його зміни [10, с. 27].

В результаті аналізу літератури, більшість вчених вважає, що психіка обумовлює активність людини, представляючи собою форму відображення, що зацікавлена в отриманні запланованого результату. Але ми хочемо додати, що вона зумовлює не лише функціонування людини як істоти, що сприймає, але й як такої, що активно діє, так як відповідність цілям активності людини, що спрямована на вирішення власних актуальних проблем та досягнення мети, зумовлює вирішальний прорив у розвитку.

Досить часто контекст психологічних пошуків ставить в один синонімічний ряд поняття «саморегуляція» та «психічна саморегуляція». Ми вважаємо, що це є правомірним, адже обумовлене загальною специфікою саморегуляції – суто внутрішньою природою її детермінант і специфікою побудови психологічних досліджень.

Загалом емоційно-вольова сфера людини являє собою широкий спектр її переживань, почуттів, вольових якостей, що виконує ряд функцій. Відзначимо, що емоційний стан помітно впливає на загальний тонус і життєдіяльність людини, тому і є передумовою виникнення того чи іншого настрою. Емоції впливають на діяльність серцево-судинної системи, змінюючи ритм серцебиття, артеріальний тиск, кровообіг. На емоції реагує вся травна система. При цьому виникає гальмування рухової активності травного тракту, нудота, пригнічення слиновиділення, порушення секреції і моторики шлунка. Вони змінюють обмін речовин, склад і властивості крові. Саме через це кожній людині життєво необхідними є навчички психічної саморегуляції емоційно-вольової сфери [3, 4].

Психологічним проблемам формування особистості підлітків присвячено чимало робіт. У цьому віці остаточно формуються інтелектуальний компонент, що робить можливим осмислення свого власного світогляду, індивідуальної системи цінностей і «Я-концепції» [13].

Образ «Я» в цей час нестабільний, менш позитивний в порівнянні з молодшим шкільним віком, пік цих змін припадає

приблизно на 12-13 років. Саме в цей період починається інтеграція та осмислення всієї інформації, що відноситься до власного Я. У епігенетичної концепції Е. Еріксона підлітковий вік займає центральне місце, підліток вирішує завдання, яка полягає у розвитку почуття рольової ідентичності, яке стає базою для подальшого розвитку особистості дорослої людини.

У підлітковий період життя людини звичайно ж, і емоційна сфера зазнає значних змін. Що ж відбувається з розвитком емоційної сфери підлітка?

Встановлено, що з віком діти починають краще ідентифікувати емоції, в підлітковому віці поняття емоцій стає більш чіткими: збільшується ряд характеристик, за якими розрізняються емоції [14].

Між тим, емоції і почуття підлітків більшою мірою відносяться до їх внутрішнього життя. Зовні ж вони виражаються в меншій мірі, ніж у дітей. І навіть в самих довірливих бесідах підлітки часто говорять не про всі свої переживання.

Емоції звичайно ділять на позитивні (радість, інтерес і т.п.) і негативні (страх, гнів, огиду і т.д.). Всі ці емоційні переживання корисні, оскільки вони допомагають людині регулювати свою поведінку, і наповнюють його існування особистісним змістом. Але будь-які емоції можуть перетворитися з корисних на шкідливі і відбувається це тоді коли вони стають занадто інтенсивними або неадекватними [4].

На думку Є. Ільїна, підлітки більш схильні до вияву радості, ніж гніву, страху і печалі. Схильність до гніву виражена дещо яскравіше, ніж до страху і печалі. Радість, гнів і смуток найбільш інтенсивно переживаються у віці 12-13 років, а вираженість страху в цей період, навпаки, зменшується [7].

Поряд з позитивними і негативними емоціями існує і стан так званого «емоційного нуля» – нудьга. Якщо підліток, якому стало нудно, не зуміє швидко знайти для себе захоплюючу справу, то його нудьга посилиться роздратуванням, злістю чи тугою. Коли людина в такому стані відправляється «шукати пригод», ні до чого хорошого це не призведе. Дуже багато агресивні дії, які вражають своєю безглуздістю й безглуздістю, відбуваються саме під впливом нудьги.

Є дані, що так звані «важкі» неблагополучні підлітки (схильні до порушень дисципліни, протиправним вчинкам) яскраво відрізняються від своїх однолітків благополучних в тому числі і тим, що особливо часто і інтенсивно переживають нудьгу. Тобто не вміють зробити своє життя яскравим, різноманітним та цікавим [14].

Емоційний розвиток хлопчиків-підлітків відрізняється від дівчаток. Вважається, що дівчатка більш емоційні і вони інтенсивніше, ніж хлопці, переживають однакові ситуації, більше люблять ділитись з оточуючими про свої почуття. Ось тільки пов'язано це з тим, що в нашому суспільстві прояви та емоцій та почуттів вітається у дівчаток, а у хлопчиків- ні.

Однак у них відрізняються емоційні реакції на складні ситуації. У дівчаток частіше відбуваються «збої» в емоційній сфері- різко змінюється настрій, з'являються сльози і т.п. Хлопчики ж більшою мірою реагують зміною поведінки-наприклад, можуть спалахнути, нагрубити. Вони назавжди проявляють емоції, проте ведуть себе більш шумно, багато їх дії супроводжуються непотрібними рухами (не можуть всидіти на місці, крутять що-небудь у руках та інше [12].

Аналізуючи джерела, пік емоційної нестійкості у хлопчиків припадає на вік 11-13 років, а у дівчаток – 13-15 років. Виходить, що 13 років-вік піку емоційної нестійкості і в тих і в інших. Саме в цьому віці найбільше складнощів у взаємодії між підлітками та дорослими. Так, учителі відзначають, що дисципліна найчастіше порушується учнями 7-х класів, тобто у віці 13 років [1, 4].

Як вважає В. Казанська, підліткам властиво застрівати на своїх емоціях, як позитивних, так і негативних. У результаті підлітки, особливо дівчатка, без особливого ентузіазму реагують на спроби оточуючих допомогти їм, захопити якою-небудь конкретною справою [8].

Найбільше підлітки переймаються відносинами з батьками та з однолітками. Дозвілля і навчання теж викликають у них занепокоєння, але в меншій мірі. Крім цього, як показали дослідження (А. Подільський, О. Ідобаева) на першому місці у більшості підлітків джерелом переживань є життєва сфера «майбутнього»: що чекає їх далі, як складеться подальше життя, чи вдасться здійснити свої плани і втілити мрії. Причому більше переживань, пов'язаних з майбутнім, відзначається у тих підлітків, у яких вища загальна тривожність і у тих, хто більш інтелектуально розвинений.

Необхідно відзначити, що крім посилення емоцій і почуттів в підлітковому віці розвиваються здібності до їх саморегуляції. У підлітків формуються навички до гальмування вольових зусиль. Враховуючи, що підлітковий вік характеризується як період підвищеної емоційності, що проявляється в легкій збудливості,

мінливість настрою, слід припустити, що в цей період життя підростаючої людини з легкістю може виникнути підвищена тривожність, агресивність, різні страхи [11,13].

До психічної регуляції відносять: активуючий вплив мотиваційної сфери, яка породжує діяльність суб'єкта, цілеспрямованість, функціональну цілісність і структурну єдність всіх когнітивних процесів психіки, які забезпечують ефект впливу суб'єкта на свою психіку. Початок процесу саморегуляції має мати взаємозв'язок з визначенням у себе конкретного протиріччя, пов'язаного з мотиваційною сферою. Саме ці протиріччя і будуть своєрідною рушійною силою, яка стимулює перебудову деяких властивостей і рис своєї особистості.

Прийоми такої саморегуляції можуть бути побудовані на наступних механізмах: рефлексії, уяві, нейролінгвістичного програмування та ін. Найбільш ранній досвід саморегуляції тісно взаємопов'язаний з тілесним відчуттям. Кожна розумна людина, яка хоче бути господарем власного життя, повинен розвивати в собі саморегуляцію. Тобто саморегулюванням можна також назвати дії індивіда для того, щоб бути здоровим. До таких дій можна віднести щоденні ранкові або вечірні вправи.

Процес психологічної емоційно-вольової саморегуляції будується на трьох основних принципах: релаксації; візуалізації; самонавіювання.

Сутність принципу релаксації полягає у підготовці тіла і психіки до спільної роботи. Саме у моменти релаксації можна почути свій внутрішній голос і відчутти зв'язок свого організму і розумової діяльності. Релаксація – це звільнення тіла і психіки від непотрібної напруги. Її психологічний та фізіологічний вплив дуже позитивний. Цей процес взаємопов'язаний: тіло розслаблюється у міру того, як заспокоюється розум, а розум заспокоюється по мірі того, як розслаблюється тіло [4].

Другий принцип – візуалізація. Інтуїтивне мислення використовує різноманітні шляхи проникнення у свідомість. Основним є шлях малювання картин чи візуалізація образів у нашому мозку. Це називається створенням внутрішньої уяви. Візуалізація позначає різноманітні засоби активізації спрямованої уяви за допомогою слухових, зорових, нюхових, смакових, тактильних відчуттів, а також їх комбінацій. Мозок людини однаково реагує як на уяву об'єктивного світу, так і на уявлені внутрішні образи. І тому

навички візуалізації дозволяють людині краще використовувати свої внутрішні ресурси, активізувати протікання психічних процесів.

Сутність принципу самонавіювання полягає у тому, що за його допомогою ми трансформуємо наші внутрішні образи у слова, які неодноразово спрямовуються до нашої свідомості. Це слова, наповнені власною внутрішньою силою і підтримкою, сприймаються на глибоко емоційному рівні і створюють своєрідний психоемоційний фундамент. У нього входить ставлення, намір й установка, виражена, наприклад словами: «Я можу це зробити». Самонавіювання використовує лише ясні позитивно сформульовані твердження від першої особи у дійсному часі. Слова, звернені до себе, посилюють віру у те, що людина у змозі досягти своєї мети, і вказують напрямом, у якому потрібно йти. Вони змушують свідомість сконцентруватись й активно брати участь у досягненні мети. Самонавіювання – це активна установка, що дозволяє надати уяві форми слів [11].

Існують найпростіші методи саморегуляції. Ціль застосування найпростіших методів саморегуляції полягає у тому, щоб допомогти створенню оптимальних внутрішніх умов для успішного виконання дій. При цьому мається на увазі ряд наступних моментів: закріплення позитивної установки мобілізуючого типу (наприклад: «Я впораюсь»); підвищення почуття впевненості у собі; гармонізація та активація емоційно-афективних процесів (особливо у ситуаціях, пов'язаних із ризиком, дефіцитом часу на здійснення необхідних професійних дій і т.д.); підвищення рівня зосередженості під час підготовки до виконання оперативно-службової діяльності; прискорення переходу до відпочинку після значних навантажень у процесі навчання; підтримка високого рівня функціональної готовності і працездатності під час довготривалої діяльності.

Отже, слід підсумувати, що з метою виховання в особистості позитивних психічних властивостей використовують різні форми психічної саморегуляції. Психологічні рекомендації учням підліткового віку з розвитку психічної регуляції емоційно-вольової сфери, а саме способи саморегуляції емоційного стану (релаксація, самонавіювання, візуалізація), а також розвиток та виховання вольової регуляції людини допомагають оптимізувати регуляторні процеси в соціальній взаємодії, підвищити працездатність в трудовій та навчальній діяльності учнів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бодалев А.А., Кричевскогий Р.Л. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального психологического исследования.

Москва, 1987. 158 с. 2. Братасюк М. Християнство як етноконсолідуючий чинник. Християнство і національна ідея: Наук. зб. Київ, Тернопіль, Краків, 1999. 110 с. 3. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. Київ, 2008. 592 с. 4. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. Психолог. 2004. 127 с. 5. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград, 1984. 187 с. 6. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике. Воронеж, 2003. с.142. 7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с. 8. Казанская В. Г. Подросток: социальная адаптация: Книга для психологов, педагогов и родителей. / Валентина Георгиевна Казанская СПб.: Питер, 2011. 288 с. 9. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика: навч. посіб. Київ, 2004. 400 с. 10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. [4-е изд.]. М. : Изд-во МГУ, 1981. 584 с. 11. Лушин П.В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация. Монография. Киев, 2013. 296 с. 12. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филипп Райс [пер. с англ. Н.Мальгиной, С.Харитоновой, С.Рысева, Л.Царук]. СПб.: Питер, 2000. 624 с. 13. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций. Ростов на Дону, 2010. 452 с. 14. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития / Дэвид Шэффер; [пер. с англ. А.Богачев, С.Комаров, И.Малкова и др.]. СПб.: Питер, 2003. – 976 с.

Т. О. Цавалюк,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У МОЛОДОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Аналіз педагогічного досвіду свідчить про те, що навчально-виховний процес спрямований переважно на інтелектуальну сферу особистості (формування знань, умінь і навичок), тоді як почуття школярів часто залишаються поза увагою вчителів, а емоційні реакції учнів нерідко трактуються як порушення дисципліни. Отже, існує об'єктивне протиріччя між вагомістю емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, відсутністю цілісного наукового уявлення про дидактичні умови емоційності навчання – провідної діяльності молодших школярів і недооцінкою у шкільній практиці емоційного фактора.

Сукупність емоцій і почуттів становить емоційну сферу людини. Розвиненість почуттів, здатність оптимально управляти своїми емоціями визначають емоційну культуру особистості. У

педагогічному словнику подано визначення поняття „культура емоційна” як вихованість емоцій; рівень розвитку емоцій, що передбачає емоційну чуйність і відповідальність за власні переживання перед собою й оточенням [6, с. 264].

Емоції та почуття формуються, коли людина потрапляє в нову ситуацію, стикається з новою практикою, яка змінює спрямованість особистості, спонукає її усвідомити нові цілі й завдання. Емоції й почуття визначають спрямованість діяльності особистості, але вони не є основним регулятором діяльності. Регулятивну функцію афективної сфери виконують не тільки емоції та почуття, а й воля [11, с. 371].

Емоційна сфера молодшого школяра суттєво змінюється у зв'язку зі зміною способу життя дитини. Джерелами емоційних переживань у цьому віці стають переважно навчання, гра та спілкування. Зміни, що відбуваються у сфері емоцій та почуттів дитини впродовж молодшого шкільного віку подано на рисунку 1.

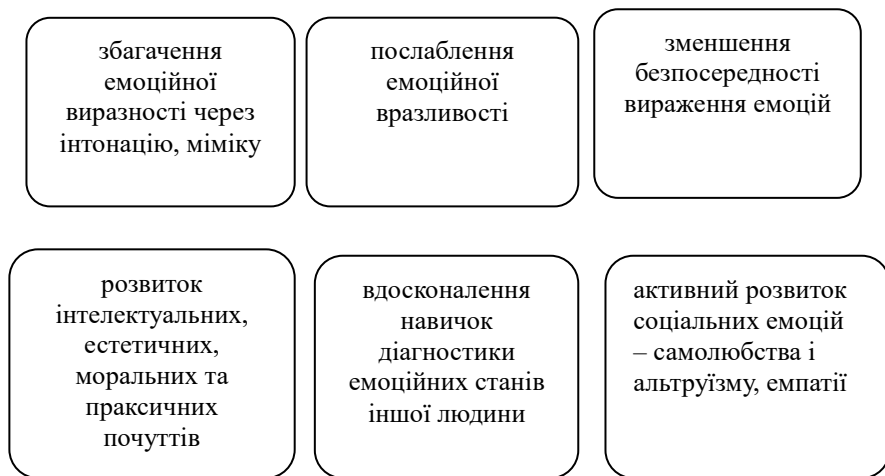


Рис. 1. Зміни емоційної сфери молодшого школяра

В дітей молодшого шкільного віку розвивається емоційна виразність, поповнюється арсенал інтонаційних та мімічних експресивних реакцій, формується спроможність фіксувати сутність та природу власних емоційних переживань. Перебування в середовищі вчителя та ровесників викликає стримування, приховування своїх актуальних емоційних переживань, що психологи називають

синдромом втрати дитячої безпосередності. В той же час молодший школяр залишається емоційно вразливим до ставлення значимих дорослих, особливо вчителя, а згодом чутливо реагує на мікроклімат взаємин з ровесниками.

Емоції помітно впливають на пізнавальні процеси людини. Так, емоційно насичену інформацію учень краще осмислює, запам'ятовує, використовує.

Емоції спонукають до діяльності у певному напрямку. Вся мотивація відкривається людині у вигляді переживань (бажання, потяги, прагнення). Функція організації діяльності полягає у тому, що позитивні емоції середньої сили підвищують ефективність діяльності, а негативні – знижують. Бурхливі емоції незалежно від свого знаку негативно впливають на продуктивність діяльності [2, с. 808].

Почуття – відображення в свідомості людини її ставлення до дійсності, яке виникає при задоволенні чи незадоволенні потреб [8, с.163]. У пізнавальній сфері людини особливе місце посідають вищі почуття. В залежності від предметної сфери, до якої вони відносяться, вищі почуття поділяються на інтелектуальні, естетичні, моральні та праксичні.

Погляд на інтелектуальні почуття як важливий елемент пізнання бере свій початок з моменту появи перших філософських вчень. Ще Арістотель зауважив, що мислення починається із здивування. Платон описав почуття розумової насолоди. Декарт показав нерозривний зв'язок почуття сумніву з мисленням, стверджуючи, що, оскільки суб'єкт сумнівається, – значить мислить. Спіноза показав взаємозв'язок упевненості й задоволення у пізнавальному процесі [13, с. 23-24].

Грунтовне дослідження Є. Ільїним емоцій та почуттів засвідчує, що термін „інтелектуальні емоції” виник уже в першій половині XIX ст. у школі Й. Гербарта. Однак ці почуття розглядалися представниками цієї школи або як особливості відчуттів, або як прояв динаміки уявлень, тобто інтелектуальне почуття в їхньому уявленні інше, оскільки свідомо оцінка відношень між уявленнями відрізняється від пізнавальних процесів. Вони як інтелектуальні виокремлювали почуття новизни, контрасту, зміни, подиву [4, с.12].

Про інтелектуальні емоції (почуття) писали Т. Рибо, Е. Титченер, У. Джемі. При цьому, якщо в першого з цих авторів говориться про здивування, подив, пристрасті, які можна віднести до афективних реакцій, то у двох інших за інтелектуальні почуття

приймаються когнітивні процеси, або судження як результат логічних операцій щодо інтелектуальної емоції „подиву” як побудника пізнання [4, с.12].

Внесок В. Сухомлинського полягає в тому, що він уперше у вітчизняній педагогіці показав роль почуттів, інтелектуальних емоцій у стимулюванні навчальної діяльності школярів, довів, що їх послідовний розвиток – реальна основа формування світоглядних переконань.

В. Сухомлинський, не вживав поняття „інтелектуальні емоції”, однак разом з тим у переважній більшості творів він аналізує категорії подиву, емоційного переживання успіху у навчанні, досвіду пізнання і творчої праці [4].

Особливої значущості набувають дослідження сутності інтелектуальних почуттів, їх зв'язку з мислительною діяльністю; місця і значення інтелектуальних почуттів у навчанні; впливу їх на якість знань учнів і результативність навчання.

Сам термін „інтелектуальні почуття” з'явився у літературі в першій половині XIX ст. у контексті концепції інтелектуалізму. Слід зауважити, що поряд із терміном „інтелектуальні почуття” у філософській, психолого-педагогічній літературі вживається термін „пізнавальні почуття” (Г. Шингаров та ін.), що підкреслює їх специфіку, – виникнення і розвиток у процесі пізнання людиною навколишньої дійсності.

Пізнавальну зумовленість інтелектуальних емоцій і почуттів розглядали І. Васильєв, В. Поплужний, О. Тихомиров, О. Чебикін, П. Якобсон. На думку О.Тихомирова, з мислительною діяльністю пов'язані всі емоційні процеси – афекти, емоції, почуття. В. Поплужний дійшов висновку, що інтелектуальні почуття відображають ставлення суб'єкта до предмета пізнання і до самого процесу пізнання [13, с. 24].

І. Іванов, П. Рудик пов'язують інтелектуальні почуття тільки з навчальною та науковою діяльністю. Таке обмеження сфери дії даного феномена, вважає В. Поплужний, штучне, оскільки будь-яка діяльність людини є основою її пізнання, мислення. А там, де є мислительний процес, обов'язково виникають інтелектуальні почуття. Ця властивість, на думку вченого, говорить про універсальність інтелектуальних почуттів [13, с. 24].

Провідними утвореннями емоційної сфери, які визначають її зміст і динаміку, є почуття. Серед різноманітності почуттів особлива

роль належить інтелектуальним, які яскраво виявляють пізнавальні інтереси, любов до знань, навчальні й наукові уподобання.

Інтелектуальні почуття засвідчують взаємопроникнення інтелектуальних та афективних моментів. Інтелектуальні почуття – це почуття, пов'язані з пізнанням і пошуком істини [5, с. 86]. Уже в ранньому дитинстві людина виявляє цікавість до того, що її оточує, хоче все побачити й відчутти. Таке почуття оточуючого світу приносить багато приємних переживань, радості й задоволення. Але пізнання пов'язане не лише із задоволенням, оскільки часто воно приходить внаслідок важкої праці. Однак, коли нам вдається виконати певне складне завдання, розв'язати заплутану проблему, з'являється почуття винагородження за докладені зусилля.

Інтелектуальні почуття – емоційний відгук, ставлення особистості до пізнавальної діяльності в широкому її розумінні [7, с. 124]. Інтелектуальні почуття з'являються в процесі переживань, які пов'язані з розумовою, пізнавальною діяльністю людини.

Механізмом інтелектуальних почуттів є природжений орієнтувальний рефлекс, але його зміст цілком залежить від навчання, виховання, навколишньої дійсності та умов життя особистості.

Залежно від умов життя, навчання та виховання особистості, інтелектуальні почуття мають різні рівні розвитку. Такими рівнями розвитку цих почуттів є цікавість, допитливість, цілеспрямованість, стійкий інтерес до певної галузі знань, захоплення пізнавальною діяльністю.

Формування інтелектуальних почуттів можливе лише в осіб, які мають певний загальноосвітній рівень. Тому важливого значення для формування інтелектуальних почуттів набуває загальна середня освіта молоді. У процесі навчання в школі учні оволодівають основами знань, що сприяють формуванню інтелектуальних почуттів. Важливу роль у їх становленні відіграє створення в нашій країні різних наукових і технічних товариств, видання наукових та науково-популярних журналів. Особлива роль у формуванні інтелектуальних почуттів належить сім'ї. Постійне залучення дітей з раннього віку до інтелектуальних занять сприяє розвитку здібностей дитини, вихованню любові до істини [1, с.22].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та узагальнення педагогічного досвіду дозволили виокремити провідні інтелектуальні почуття молодших школярів: допитливість, здивування, зацікавлення, сумнів, впевненість у

правильності вчинків і дій, радість успіху. Охарактеризуємо сутність провідних інтелектуальних почуттів молодших школярів.

Здивування є передумовою зацікавленості, проникнення у глибинну сутність явищ. Зацікавлення характеризується прагненням учня більше дізнатися про предмет чи явище і захопленням ними.

Знання тоді є цікавими для учнів, коли вони містять новизну, всебічно збагачують особистість, коли школярі знають, де, за яких обставин, для чого знадобиться їм нова інформація, у чому полягає її значущість. Науково доведено, що зацікавлення є початком допитливості.

Одним із найнеобхідніших для інтелектуальної діяльності є почуття допитливості, любові до істини. Воно виражається в постійному пошуку і боротьбі за нове, прогресивне як в галузі пізнання, так і в практичній діяльності [6, с. 209].

Сумнів – це невпевненість, невизначеність у своїх діях, у правильності знайденого рішення. Почуття сумніву з'являється у тому випадку, коли зроблено певне припущення, але йому, виявляється, суперечать певні факти чи теорії. Тоді сумнів спонукає людину до перевірки висунутих нею припущень, пошуку доказів, правильних відповідей на питання, що виникли. Таким чином, сумнів – необхідна умова пошуку істини.

Здивування викликається різким збільшенням нервової стимуляції. Це емоційна реакція на раптові обставини. Зовнішньою причиною здивування є раптова, несподівана подія [10, с. 270].

Відчуття задоволення від успіху в роботі – природне бажання людини, один із стимулів саморозвитку, самовдосконалення. Якщо школяр досяг успіху, то він і надалі прагне збагачувати свої знання, особливо тоді, коли його досягнення відзначаються вчителем, учнівським колективом, батьками.

Вчитель, як організатор і керівник навчально-виховного процесу, приймає безпосередню участь у розвитку емоційно-чуттєвої сфери молодших школярів.

У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а також в емоційній, вольовій сферах, спілкуванні з дорослими та однолітками. Джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі у навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, перегляд телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри тощо.

У навчальній діяльності, яка займає значне місце в житті молодшого школяра, успішно формуються розумові, моральні та інші якості. Якщо учні розв'язують пізнавальні та практичні завдання, то вони переживають емоції сумніву, радості подолання труднощів, успіху в пізнанні нового. Ці емоції закріплюються, збагачуються. З них формується стійке пізнавально-емоційне ставлення до дійсності, до навчальної діяльності, зокрема інтелектуальні почуття, потреби, інтереси (бажання вчитися, читацькі захоплення, пристрасть до досліджень тощо).

Особливим віковим періодом, який містить сприятливі можливості для формування в дитини інтелектуальних почуттів, є молодший шкільний вік, оскільки в процесі навчання в школі учні оволодівають основами знань, що сприяють формуванню цих почуттів.

Джерелом інтелектуальних почуттів молодшого школяра виступає насамперед навчальна діяльність. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. У процесі навчання учень не тільки сприймає, запам'ятовує, мислить, уявляє, а й виявляє своє ставлення до того, що вивчає. Навчання, як відомо, спирається на пізнавальну діяльність, а вона, у свою чергу, супроводжується емоційними процесами: дитині подобається або не подобається той чи інший навчальний предмет; вона відчуває задоволення, розв'язавши задачу; переживає здивування, зіткнувшись із незрозумілим. Завдання вчителя – викликати в учнів гаму позитивних емоцій та почуттів: радість успіху, інтерес, захоплення, здивування і тим самим підвищити ефективність навчання. Знання стають дієвими за умови, якщо дитина, здобуваючи їх, відчуває і переживає радість пізнання.

Емоційність змісту навчального матеріалу реалізується через використання у навчальному процесі цікавих фактів, яскравих прикладів, інформації, що відповідає потребам та інтересам учнів. Практика переконує, що емоційні переживання у молодших школярів викликає все нове, яскраве, незвичне, цікаве, насичене живими образами. „Емоційно-нейтральне” сприймання дітям цього віку малодоступне. З іншого боку, той навчальний матеріал, який віднайшов емоційний відгук в учнів, викликав у них інтелектуальні почуття, запам'ятовується краще і міцніше [12, с. 11].

Ознаками емоційності навчального матеріалу є: цікавість, новизна, незвичність викладу, значущість для учнів. Вказані ознаки передбачають урахування їх у комплексі, оскільки тільки в сукупності

вони створюють об'єктивні передумови оптимального відбору змісту навчального матеріалу.

Зацікавлення молодших школярів змістом навчального матеріалу потребує систематичності у роботі педагога, адже важливо не тільки викликати спалах позитивних емоцій, але й дбати, щоб він не згас. При цьому вчитель має дозувати емоційну насиченість матеріалу і наперед прогнозувати, який емоційний відгук він викличе в учнів.

Емоційність навчання молодших школярів забезпечується відповідними дидактичними методами і прийомами, які впливають на емоційну сферу школярів, викликають у них інтелектуальні почуття, оскільки „саме з операційної сторони навчання, від активних дій під час оперування знаннями поступають найсильніші імпульси, що зміцнюють інтерес” [12, с. 11].

Психолого-педагогічною наукою та передовим педагогічним досвідом накопичено достатню кількість методів і прийомів, спрямованих на формування в учнів інтелектуальних почуттів, формування позитивних мотивів навчання і пізнавального інтересу. Так, з цією метою рекомендують використовувати ігри, наочність, проблемний виклад знань, змагання, ситуації запрограмованого успіху, незвичні способи постановки й оформлення навчального завдання, диспути, дискусії, засоби мистецтва, різні види спільної діяльності, гумор тощо.

Важливо, щоб заняття містили в собі елементи гри. З допомогою дидактичної гри дитина засвоює програму значно легше та успішніше, особливо якщо вона недостатньо готова до навчання.

З метою емоційного збагачення уроку необхідно використовувати „цікавинки”: висловлювання відомих учених, письменників і державних діячів, цікаві факти, нестандартні завдання, народні прислів'я, приказки, прикмети, загадки тощо. Використання таких пізнавальних матеріалів на уроках викликає позитивні емоції в учнів, підвищує інтерес до навчання.

Діти молодшого шкільного віку яскраво сприймають світ, але для них характерна особлива емоційність уяви. Їм потрібно допомогти зрозуміти побачене, почуте.

Відомо, що діти молодшого шкільного віку дуже цінують думку дорослих, радіють власним успіхам та успіхам інших людей. Тому завдання педагога – дозволити отримати задоволення від власних досягнень, від власної творчої праці.

З метою збагачення уроку інтелектуальними почуттями необхідно: по-перше, забезпечувати емоційну насиченість змісту навчального матеріалу. При цьому важливо раціонально використовувати емоційний потенціал навчального матеріалу, вміщеного у підручниках, а також доповнювати зміст підручника додатковими пізнавальними відомостями. Інформативності уроку сприяє використання маловідомих фактів, яскравих прикладів, цікавої інформації тощо; по-друге, використовувати методи і прийоми навчання з урахуванням „емоційного ефекту”. Наприклад, на етапі активізації опорних знань – емоційно позитивний зачин уроку, емоційну підготовку учнів до сприймання нового матеріалу; на етапі сприймання нового матеріалу – створення проблемних ситуацій, використання наочності, емоційного ставлення вчителя до того, що вивчається; на етапі усвідомлення та осмислення виучуваного – образну характеристику понять; на етапі узагальнення, систематизації та застосування набутих знань – дидактичну гру, незвичні способи постановки навчальних завдань, створення ситуації запрограмованого успіху, введення елементів змагання; на етапі контролю та корекції знань – організацію самоконтролю та взаємоконтролю, емоційне оцінювання. При цьому неабиякого значення необхідно надавати створенню емоційно-позитивного фону уроку, стилю спілкування вчителя з учнями, врахуванню індивідуальних особливостей дітей.

Тривалі спостереження підтверджують, що з кожним роком рівень розвитку інтелектуальних почуттів у дітей, що починають навчатись, підвищується.

Педагог повинен пам'ятати про значення почуттів у навчальній і виховній діяльності. Знання, що викликають у школяра сильні позитивні емоції, засвоюються швидше і міцніше, ніж той матеріал, до якого дитина залишилася байдужою.

Інтелектуальні почуття у навчально-виховному процесі сприяють пізнавальній активності молодших школярів, розвитку пізнавальних інтересів, формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності, бажання вчитися, а це, у свою чергу, впливає на результативність навчання, якість засвоєння знань.

Отже, формування інтелектуальних почуттів є одним з найважливіших завдань загальноосвітньої школи. Особливим віковим періодом, що містить сприятливі можливості для формування в дитини інтелектуальних почуттів, є молодший шкільний вік.

Джерелом формування інтелектуальних почуттів молодшого школяра виступає насамперед навчальна діяльність.

Інтелектуальні почуття у навчально-виховному процесі сприяють пізнавальній активності молодших школярів, розвитку пізнавальних інтересів, формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності, бажання вчитися, а це, у свою чергу, впливає на результативність навчання, якість засвоєння знань.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вітенко І., Борисюк А. Вітенко Т. Основи психології: підручник. Чернівці: Видавництво XXI, 2006, 200 с. URL: <http://pidruchniki.ws/1854051637364/psihologiya/>.
2. Літвякова І.А., Ханецька Н.В. Дослідження впливу емоцій на стан особистості. *Молодий вчений*: зб.наук.праць. Херсон: ХДУ, 2017. №11 (51). С. 806–809.
3. Максимович О. Особливості педагогічного процесу в умовах полікультурного і поліетнічного виміру сучасної освіти. *Вісник Прикарпатського національного університету. Педагогіка*. 2010. Вип. XXXII. С. 10-14.
4. Невмержицький О.А. Емоційний фактор у контексті виховної технології В.О. Сухомлинського. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ: Університет „Україна”. 2004. 448 с. URL: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/nev/>.
5. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. Ю. Макселона. Пер. з пол. Т. Чорновіл. Львів: „Свічадо”, 1998. 320 с.
6. Психология. Учебник. / Под редакцией А.А.Крылова. Москва: ПБОЮЛ Гриженко Е.М., 2000. 584 с.
7. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. Загальна психологія. навч. посіб. Київ: Центр учб. літ., 2012. 296 с.
8. Сисоева С.О., Поясок Т.Б. Психологія та педагогіка: підручник. Вид. 2-ге, доп., випр. Кременчук: ПП Щербатих О.В, 2008. 532 с.
9. Скрипченко О., Долинська Л., Огороднійчук З. та ін. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: „А.П.Н.”, 2002. 464 с.
10. Соколовський В.В. Визначення суті поняття „емоційно-вольова культура” в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2011. Вип. 16 (69). С. 262–268.
11. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. та ін. Психологія: підручник. Київ: Либідь, 1999. 558 с.
12. Шпак М.М. Дидактичні умови забезпечення емоційності навчання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2007. 23 с.
13. Шпак М. Інтелектуальні почуття та їх роль у підвищенні результативності навчальної діяльності молодших школярів. *Рідна шк.* 2003. №9. С.23-26.

П. Д. Черкасова-Лиса,
здобувачка вищої освіти
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Як зазначила завідувач кафедри загальної та практичної психології МАУП кандидат психологічних наук, професор О. Л. Туриніна: «Професія психолога є особливим видом діяльності, який, крім знань, вимагає певних особистісних якостей, особливої структури світогляду» [5]. Абітурієнт, який вибирає цю спеціальність, свідомо чи ні, погоджується на певні зміни своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії.

Взагалі причини вибору спеціальності «Психологія» у студентів різні. Але серед 30 студентів даної спеціальності, опитаних під час тренінгів в Хмельницькому інституті МАУП, переважна більшість відповідала, що бажає навчитись спілкуватись з іншими людьми та будувати якісні відносини (п'ятеро опитаних), отримати престижну і корисну спеціальність (п'ятеро), навчитись краще розуміти себе та інших (четверо), вирішити наявні конфлікти (четверо), «рятувати» тих, хто цього потребує (троє), навчитись впливати на людей, керувати ними (троє).

При цьому, на нашу думку, мотивація грає величезну роль у навчанні. Вона визначає чи буде студент старатися набувати професійні навички та змінювати в своїй особистості певні риси, щоб стати більш підходящим для своєї майбутньої роботи, чи ні. Якщо молода людина вважає, що не потрібно працювати над собою, пізнавати себе, самовдосконалюватись, то навряд чи їй підійде спеціальність «психолог», яка постійно потребує самоактуалізації, самореалізації та руху вперед на обраному шляху.

Також може стати на заваді в освоєнні майбутньої спеціальності прагнення маніпулювати іншими, тому що це заважатиме сприймати їх «на рівних» та будувати «суб'єкт-суб'єктні відносини». Саме для підкреслення рівності позицій в психологічній практиці був замінений термін «пацієнт» на термін «клієнт».

Людина, що приходить по допомогу, має сприйматись як індивідуальність із своїм унікальним світоглядом, життєвим досвідом,

поглядами, тільки тоді її можна «побачити», зрозуміти, якісно підтримати.

Отже, «професія психолога – творча і дуже цікава, вона потребує постійного розвитку та вдосконалення. Робота психолога – це досвід спілкування з різними людьми, досвід, що дає можливість більше розуміти себе й власне життя. Обрати професію психолога – означає обрати спосіб життя» [4].

При цьому дуже важливою є відповідність особистісних рис майбутній спеціальності. Для психолога це: сумлінність, терпимість, відповідальність; емпатія або здатність до співпереживання, проникнення в емоційний світ іншої людини, здатність ставити себе на місце іншого; відкритість, готовність постійно взаємодіяти з навколишнім світом; вміння усвідомлювати і коригувати свій настрій і почуття; конгруентність та безоціночне прийняття клієнта; навички усвідомлення своїх відчуттів, переживань і проблем; інтерес до людей, доброзичливе ставлення до оточуючих, бажання пізнавати їх та спілкуватися з ними; уміння визнавати свої помилки, аналізувати свою діяльність; стресостійкість; рефлексія здатність до роздумів про сенс людського існування, до критичного самоаналізу; понятійність мислення, що дозволяє адекватно сприймати реальну ситуацію, вміння бачити причину і робити прогноз, розуміти наслідки, будувати цілісну картину; комунікативність, вміння швидко і легко знаходити спільну мову з людиною, встановлювати контакт [1].

Психолог, перед усім, – «це кваліфікований спеціаліст, який займається вивченням та коригуванням душевного стану людини, яка до нього звернулася за допомогою» [3].

При цьому для фахівця в даній галузі важливі такі емоційні прояви як «невимушеність, природність і щирість в спілкуванні, стійкість до стресу, емоційна стабільність, здатність до співпереживання» [2]. А необхідні вольові якості: «наполегливість, терплячість, самовладання» [2].

Людина, у якій відсутні відповідні особливості особистості фактично не зможе працювати за спеціальністю Психолог через численні труднощі встановлення контакту та побудови психокорекційних відносин з клієнтом.

Наслідком невірної вибраної професії в даному випадку може бути невдоволення собою, переживання неспіху, а також неможливість допомогти клієнту і знайти своє місце в професійному середовищі.

Крім певних професійно значущих особливостей особистості, для психолога є важливими світоглядні позиції, загальна гуманістична спрямованість. Основне правило роботи психолога – не нашкодь! А найважливіші документи, що регламентують його професійну діяльність: «Етичний кодекс психолога», «Декларація прав людини», «Декларація прав дитини». При тому, що практикуючий фахівець має творчо підходити до процесу консультування, психокорекції, він не повинен застосовувати сумнівні методи, неперевірені інструменти і т.п. Хоча, звичайно, найголовніші інструменти роботи психолога – це його особистість та вміння правильно будувати терапевтичні стосунки.

Спеціаліст повинен мати навички правильного спілкування, здатність розуміти інших людей і коректно впливати на них [2]. «Практикуючому психологу важливо вміти вибудовувати лінію своєї поведінки й іноді повертати клієнта до бесіди на задану тему» [1]

Крім професійних навичок він також повинен мати і певні моральні якості: «доброзичливість, чуйність, інтелігентність, гуманність, шанобливе ставлення до людини» [1].

«Загальне відношення психолога до життя і діяльності виявляється в таких значущих особистісних якостях як відповідальність, організованість, оптимізм, відкритість, допитливість, спостережливість, самостійність думок, креативність, гнучкість поведінки, здатність до рефлексії своїх переживань» [2].

«Крім того, психологу необхідно володіти не тільки психологічними знаннями, але ще і психологічною інтуїцією» [1]. А інтуїція базується на вмінні відчувати клієнта, підлаштовуватись, бути з ним «на одній хвилі».

Необхідні якості та навички формуються під час навчання та спілкування з фахівцями на практиці за умови особистої зацікавленості студента в отриманні цих знань та розвитку себе як майбутнього професіонала. При цьому важливу роль відіграє професійна ідентифікація. Це поняття означає відчуття себе приналежним до даної спеціальності та професійної спільноти.

«Професійна ідентифікація – це процес і результат оптимального й адекватного узгодження «внутрішніх і зовнішніх умов» особистості суб'єкта праці; це процес переломлення «зовнішніх умов крізь внутрішні», що про- являється у прийнятті рішень, виборах, практичних діях, вчинках людини, пов'язаних із її професійним» та особистісним самовизначенням [6].

Професійна ідентифікація майбутніх психологів відбувається під час навчання, проходження практики та спілкування зі стейкхолдерами (майбутніми роботодавцями). Студентам дуже важливо відчувати себе «в шкурі практикуючого спеціаліста», спостерігаючи за діями фахівців, наслідуючи його.

Лише «примірявши на себе» свою майбутню спеціальність, маючи необхідний набір інструментів для роботи, професійні знання, специфічні риси характеру та установки психолог може починати свою професійну діяльність.

Так, «до складу структурних взаємопов'язаних компонентів професійної готовності випускників вищих навчальних закладів відносять: наявність установки на професіоналізм; усвідомлення студентом потреби оволодіти комплексом професійно важливих якостей (ПВЯ); розуміння самого себе як творчої людини – фахівця, наявність стійких, необхідних для здійснення професійної діяльності, особливостей пізнавальних, вольових та емоційних процесів; адекватні вимогам професійної діяльності здібності, темперамент, риси характеру, адаптаційні можливості; психологічна спрямованість професійної свідомості студента» [2].

Для формування в особистості вищезазначених якостей необхідна комплексна професійна підготовка та навчання, а також робота над собою в тренінгових групах, співпраця з практикуючими спеціалістами.

В результаті має сформуватись: психологічна готовність до майбутньої діяльності; практична готовність до виконання професійних обов'язків; прагнення до подальшого вдосконалення себе як спеціаліста, фахівця. [2].

Отже, зважаючи на все вищезазначене можемо зробити висновок, що для професійного психолога важливо не лише набути необхідних знань та теоретичних компетенцій, а й сформулювати у собі певні риси характеру, удосконалити свою особистість так, щоб вона могла стати ефективним інструментом для надання допомоги клієнтам. Це можливе лише за умови тривалого та свідомого професійного навчання в результаті вибору даної діяльності як покликання, певної місії та способу життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Професійні якості психолога – моя освіта [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://moyaosvita.com.ua/psihologija/profesijni-yakosti-psixologa>.
2. Професійно важливі якості особистості практичного [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://medic.studio/pedagogicheskaya->

psihologiya/profesiyno-vajlivi-yakosti-osobistosti-47254.html. 3. Професія – психолог ... [Електронний ресурс]. Режим доступу: KudaPostupat.Com<https://kudapostupat.ua> prof. 4. Психолог – лікар людських душ – Одеський обласний центр ... [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ode.dcz.gov.ua/psyho>. 5. Психолог – це професія, чи покликання? – Міжрегіональна ... [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://maup.com.ua/novini1>. 6. Психологія [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb>.

Т. М. Черкасова,
старший викладач
(м. Хмельницький)

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА У ПРОФЕСІЙНОМУ ПРОСТОРІ

Аналізуючи роботи багатьох відчизняних та зарубіжних науковців щодо важливих професійно значущих рис психолога, можна відмітити такі важливі якості як: емпатія; конгруентність; відкритість до нового досвіду; прагнення до пізнання себе та інших [1]; рефлексія, навички самоаналізу; вміння визнавати помилки; самовладання, емоційна стабільність, стійкість до стресу; інтелект вище середнього, понятійність мислення; інтерес до людей, щире прийняття; комунікабельність, вміння слухати та будувати терапевтичні стосунки; толерантність до ситуацій невизначеності [1].

Також, як вважає К. А. Рамуль, для психолога, який в свій практичній діяльності знаходиться в творчому пошуку причин і наслідків різних психічних проявів та станів клієнта, як і для науковця «необхідні наступні особистісні риси: ентузіазм по відношенню до роботи і її завдань, старанність, – здібності і схильності до тривалої і кропіткої, посидючої праці дисциплінованість, здатність до критики і самокритики, неупередженість», уміння будувати стосунки з людьми [2]. Але якщо це психолог-практик ще більш важливими є його моральні установки та світогляд, гуманістична спрямованість особистості.

«Важливими етичними якостями психолога вважаються доброзичливість, шанобливе ставлення до людей, чуйність, альтруїстично, гуманність, інтелігентність» [2].

Тут мова йде про так звану внутрішню етику. Психолог не може формально бути доброзичливим, щирим, приймаючим. В

протилежному випадку це вже буде просто поза, гра в психолога, що не приведе до встановлення психотерапевтичних відносин з клієнтом. Фахівець має бути в першу чергу природнім, автентичним, тільки тоді він зможе показати приклад само прийняття, само актуалізації та самореалізації співрозмовнику.

Але «у психолога-професіонала ціннісні орієнтації і цілі виходять за рамки професії і стосуються не тільки етики. Самосвідомість фахівця-професіонала починається з рефлексії проблем своєї діяльності, що є мотиваційною основою для придбання нових знань, ... для особистісного зростання» [1].

Отже, важливо розвивати студентам-психологам та молодим спеціалістам професійно важливі особистісні якості, адже особистість, як зазначав зокрема К.Роджерс, – це основний інструмент психологічної роботи, від якої залежить якість життя, душевний комфорт та психічне здоров'я клієнтів.

Особистісна позиція фахівця знаходиться в тісній взаємодії з самовизначенням і приналежністю до певного напрямку, психологічної школи. Вибір останньої напряму залежить від життєвої філософії і відповідної позиції психолога. Тому що це вибір на що в першу чергу буде звертати увагу спеціаліст в роботі з клієнтом: на несвідомі імпульси, внутрішні конфлікти, дитячі психотравми – напрямок роботи психоаналіз; на хибні установки, упередження, «вірусні» думки, мислинневі помилки – когнітивний напрямок; на поведінку в соціумі, стереотипні реакції, дії, небажані прояви – поведінковий напрямок; на питання життя і смерті, сенсу буття і страждань, свободи і відповідальності – екзистенційний напрямок; на потреби, стосунки з собою та іншими, розвиток конгруентності, автентичності та шляхи самореалізації – гуманістичний напрямок.

Зазвичай вибір контингенту та роду діяльності здійснюється в залежності від характеру та темпераменту даного фахівця, отриманих навичок і знань.

Існує також поняття еkleктики – змішування різних стилів та технік в роботі психолога. Коли так робить досвідчений психолог за звичай це виражається у доповненні якогось основного напрямку роботи методиками із суміжних галузей. У молодого спеціаліста може бути просто невпорядковане накопичення «різношерсного» матеріалу в результаті утруднень стосовно вибору чогось «свого».

Так, «психотерапія і науки, суміжні з психологією, вельми непрості професії, і часто на самому початку професійного шляху, у

молодих фахівців виникають сумніви в правильності напрямків у веденні консультативної практики, методиках, інструментаріях, якими повинен легко володіти справжній професіонал» [3]. Тому молоді фахівці потребують допомоги більш досвідчених колег.

Як зазначила В. Байдик: «Значну роль в забезпеченні якісної професійної діяльності практичного психолога мають методи професійної підтримки, а саме супервізія та інтервізія. У обох методів одна загальна мета – забезпечити фахівцям максимальну можливість впоратися з труднощами. Завдяки таким формам співпраці психолог збагачується новими знаннями, розуміє та аналізує свої професійні дії та поведінку, як наслідок – корегує методи та підходи надання соціально-психологічної допомоги у кожному конкретному випадку» [5].

«Супервізія та інтервізія мають на меті теоретичне та практичне підвищення кваліфікації фахівців із включенням елементів психологічного самопізнання та розвитку. Термін «супервізор» має латинське коріння та означає «дивитися поверх». Одне із завдань психолога-супервізора – це сприяти професійному зростанню фахівця, якому надається супервізія. Але також супервізор в процесі консультування досліджує почуття особистості, надаючи для неї можливості попрацювати з афектами, навчитися захищати психологічно себе від конкретних негативних втручань, не піддаватися вікарній травматизації, професійному вигоранню тощо» [5].

Як індивідуальна так і групова робота з клієнтами досить відповідальна і одночасно непередбачувана подорож у світ життя іншої людини. Психолог може в певний момент «заблукати», зайти в глухий кут, потрапити у пастку почуттів і переносів. Тому «хоча практичний психолог не розглядається як клієнт, супервізор виконує функцію терапевта, відчуває інтрапсихологічні проблеми психолога, досліджує міжособистісну динаміку і звісно, має практичний досвід в певній моделі психотерапії. Варто зазначити, що супервізія не є чистою терапією, але відносини між супервізором і тим, хто отримає супервізію, мають психотерапевтичний аспект. Таким чином, досвідчений супервізор полегшує самопізнання практика-психолога, допомагає йому виявити особистісні труднощі та знайти стратегії саморозвитку та самопомоги. Як наслідок такої підтримки – набуття психологом необхідних навичок діяти незалежно та самостійно, турбуватися про власний психоемоційний стан» [5].

Як зазначила О.Блюфарб: «супервізія в психології – це частина психологічного освіти, поряд з теоретичною підготовкою та тренінговим аналізом. Метою її є обговорення клінічного матеріалу, наданого усно або письмово психологом або психотерапевтом супервізору» [3].

Індивідуальна та групова супервізія є дуже ефективною формою підвищення кваліфікації психологів і обов'язковою ланкою професійної підготовки консультантів та психотерапевтів згідно європейських стандартів [4].

В практичній роботі дуже важливо підібрати методи і прийоми співпраці з клієнтом, тому «супервізор м'яко і тактовно допомагає фахівцеві, направляє його, дає його розуму різні варіанти ... проведення психотерапевтичного сеансу з клієнтом. Це дає можливість зрозуміти перспективу подальшої роботи [3].

Зважаючи на відповідальність, високу значущість та провідну роль в становленні особистості молодого спеціаліста, «супервізором може бути людина, яка пройшла спеціальну підготовку або який має відповідний досвід, визнаний в тому чи іншому суспільстві» [3].

З іншого боку не менш важливою для практикуючого психолога є підтримка колег. Вона допомагає віднайти своє місце в професійній спільноті, зрозуміти нюанси роботи психолога, оцінювати свої можливості та легше переживати обмеження. Для цього існують інтервізії. «Інтервізія – це метод навчання в групі фахівців, які мають однакові статуси з метою покращення та збагачення професійних навичок та поліпшення ефективності роботи» [5]. Це обмін досвідом, можливість завершення професійної ідентифікації молодих фахівців.

Інтервізію можна визначити також «як обмін досвідом між колегами, у результаті чого визначаються спільні проблеми та здійснюється загальний пошук подолання цих проблем. У процесі інтервізії найважливішим аспектом є те, що члени команди разом відповідають за зміст та структуру зустрічей. Таким чином, кожен учасник вносить свій внесок і реагує виходячи з власного прикладного досвіду. Колегіальність та рівноправність учасників інтервізії дозволяють вирішувати й проблеми сприятливого психологічного клімату в колективі» [5].

Участь в інтервізіях дає можливість скористатись дзеркалом в очах колег. За рахунок такого досвіду можна побачити себе зі сторони, краще зрозуміти типові складності роботи, можливі помилки та способи їх виправлення.

«Проведення інтервізії є також засобом запобігання виникнення складних питань і проблемних моментів, оскільки під час інтервізії всі учасники отримують практичний досвід поведінки в різних можливих складних ситуаціях» [5]. Участь в навчальних проєктах, інтервізіях та супервізіях є невід'ємною частиною професійного розвитку психолога. Також дуже важливою у професійному зростанні фахівця є відвідування науково-практичних конференцій, де відбувається обмін досвідом, здобутками «новинками» в сфері психології.

Таким чином у становленні особистості психолога в професійному просторі важливу роль відіграють: набуття необхідних для роботи особистісних рис, засвоєння професійної етики, правильний вибір напрямку роботи, отримання зворотнього зв'язку і підтримки в супервізіях, інтервізіях, участь у науково-практичних конференціях і усвідомлення того, що професія психолога – це покликання і вибір життєвого шляху.

Список використаних джерел та літератури:

1. Професійні якості психолога – моя освіта [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://moyaosvita.com.ua/psihologija/profesijni-yakosti-psixologa>. Назва з титул. екрану. 2. Професійно важливі якості особистості практичного [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://medic.studio/pedagogicheskaya-psihologiya/profesiyno-vajlivi-yakosti-osobistosti-47254.html>. Назва з титул. екрану. 3. Супервізія в психології що це – сучасні взаємовідносини у ... [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://pytogiv.kiev.ua/super/>. 4. Супервізія психологів-консультантів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/psychology>. 5. Супервізія та інтервізія як ефективні інструменти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua>. Назва з титул. екрану.

Н. В. Чорна,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ МАНІПУЛЯЦІЇ: ГАЗЛАЙТИНГ

Під час спілкування люди, самі того не усвідомлюючи, часто використовують маніпулятивні прийоми.

Маніпуляція як засіб психологічного впливу стала звичною, повсякденною частиною нашого життя. Зростаючий інтерес до цієї проблеми обумовлений прагненням учених аналізувати питання,

пов'язані з допустимістю маніпулятивного впливу на людину, а також з пошуком способів протистояння і захисту від маніпуляцій [5].

У науковій літературі термін «маніпуляція» має два значення: пряме і переносне. У прямому значенні під маніпуляцією розуміються майстерні дії, що виконуються руками; у переносному значенні вона визначається як «вид психологічного впливу, при якому майстерність маніпулятора використовується для прихованого насадження в психіку адресата цілей, бажань, намірів, ставлень або установок, що не співпадають з тими, які є в адресата в даний момент» [3].

До проблеми маніпуляції зверталися як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники. Серед них науковець Р.Е. Гудін, вчені О.Т. Йокояма, Л. Прото, У. Рікер, Дж. Рудінов, П.У. Робінсон, Е. Берн, Д. Карнегі, Р. Чалдіні, Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, Е. Шостром, Р. Шиллер, Є.Л. Доценко, С.Г. Кара-Мурза, О.В. Сидоренко, В.П. Шейнов, В.В. Знаков, О.Є. Гуменюк та ін. [5].

Більшість дослідників розглядають маніпуляцію як етично неприйнятний засіб впливу, оскільки вона спонукає іншу людину виконувати дії, що йдуть врозріз з її інтересами або волею. Зокрема, Е. Шостром вказує, що маніпулятивні прийоми погіршують встановлення позитивних взаємин між учителем і учнями. «Неприпустимо, щоб учитель використовував учня як засіб досягнення своєї мети» [11].

О.В. Сидоренко указує, що часто люди маніпулюють через власну слабкість, оскільки втратили надію досягти мету прямими методами [9].

Є.Л. Доценко стверджує, що однією з основних причин звернення до маніпуляції є мотиваційні внутрішньоособистісні передумови, що існують у людини, до яких відносяться невротичні потреби й інерційні процеси. Інерційні процеси являють собою характерологічні особливості людини, звички. До невротичних потреб автор зараховує: прагнення домінувати, бажання таємно контролювати, самостверджуватися за рахунок іншого [3].

Багато авторів описують ставлення до маніпуляції, виходячи з власних уявлень. Існують різні точки зору щодо допустимості маніпуляції в міжособистісному спілкуванні [5].

Є.Л. Доценко вказує, що маніпуляції в основному мають руйнівний характер, оскільки людина сприймається як об'єкт, за рахунок якого досягаються поставлені цілі, змінюється його потребово-мотиваційна сфера, перекладається відповідальність на

нього, а результати привласнює собі маніпулятор. Проте в деяких ситуаціях, на думку автора, маніпуляція є виправданим засобом: «Маніпуляція все ж таки більш припустима річ, ніж фізична розправа або примий примус» [3].

О.В. Сидоренко запропонувала свій погляд на проблему допустимості маніпуляції з етичної точки зору. На думку автора, роздуми про те, чи застосовувати маніпуляцію і як її застосовувати, – це питання індивідуального етичного вибору людини. Кожного разу людина повинна сама вирішувати, маніпулювати в цій ситуації чи ні і нести всю повноту відповідальності за це [9].

Газлайтинг є одним з основних елементів психологічного тиску в системі маніпулювання та аб'юзивної поведінки, що є одним із видів психологічного насильства.

Психологічне насильство полягає у словесних образах, погрозах, приниженнях, переслідуванні, залякуванні, обмеженні волевиявлення особи, контролі, що спричиняють невпевненість, нездатність захистити себе, шкоду психічному здоров'ю.

Психологічне насильство не завжди проявляється у видимій словесній агресії. Газлайтинг є небезпечною формою психологічного насильства та маніпуляції, метою якого є змусити потерпілого сумніватися в адекватності свого сприйняття навколишньої дійсності, ставлячи під сумнів власну пам'ять та розсудливість [1].

Враховуючи той факт, що наше суспільство постійно розвивається, відповідної динаміки не позбавлена і сфера спілкування, зокрема, професійного. У середовищі сучасного управлінського колективу все частіше виникають нестандартні ситуації між співрозмовниками, які вимагають спеціальних знань, вмінь та навичок для успішного їх вирішення. Зокрема, це стосується і тих випадків, коли одне поняття підміняється іншим, коли людина говорить одне, а має на увазі зовсім інше. Маніпуляція починається там, де закінчуються логіка і здоровий глузд, адже вона апелює до почуттів [6].

Можна виділити наступні ознаки маніпуляції:

1. Маніпуляція це – різновид духовного, психологічного впливу (а не фізичне насильство або погроза насильства). Мішенню дій маніпулятора є психічні структури людської особистості.

2. Маніпуляція – це прихований вплив, факт якого не повинен бути помічений об'єктом маніпуляції. Як зауважує Г. Шиллер, для досягнення успіху маніпуляція повинна залишатися непомітною.

Успіх маніпуляції гарантований, коли об'єкт маніпуляції вірить, що все відбувається природно і неминуче.

3. Маніпуляція – це вплив, що вимагає значної майстерності і знань. Зустрічаються, звичайно, талановиті самородки з могутньою інтуїцією, здатні до маніпуляції свідомістю навколишніх. Але розмах їх дій невеликий, обмежується особистим впливом – у родині, у бригаді, у роті або банді. Якщо ж мова йде про суспільну свідомість, то, як правило, залучаються фахівці або, хоча б, спеціальні знання, почерпнуті з літератури або інструкцій. Оскільки маніпуляція суспільною свідомістю стала технологією, з'явилися професіонали, що володіють цією технологією. Виникла система підготовки кадрів, наукові установи, наукова і науково-популярна література.

4. Ще одна важлива, хоча і не настільки очевидна ознака: до людей, свідомістю яких маніпулюють, ставляться не як до особистостей, а як до об'єктів, особливого роду речей. Маніпуляція – це частина технології влади, а не вплив на поведінку друга або партнера.

5. Будь-яка маніпуляція свідомістю є взаємодією. Жертвою маніпуляції людина може стати лише в тому випадку, якщо вона виступає як її співавтор, співучасник. Тільки якщо людина під впливом отриманих сигналів перебудовує свої погляди, думки, настрої, цілі – і починає діяти за новою програмою – маніпуляція відбулася [7].

Найбільш вагома протидія маніпуляції – це виявлення реального змісту в словах і діях людей, що прагнули цей зміст сховати, його інтерпретація та тлумачення.

Фахівці визначають маніпуляцію як прихований психологічний прийом, метою якого є змусити людину, всупереч її інтересам, виконати потрібні вам дії. Важливий фактор маніпулювання – зробити так, що б людина сама захотіла це зробити. І, як наслідок, була переконана у тому, що ухвалені рішення є результатом виключно її власної волі [6].

Сенс маніпуляції – дотиснути іншого за допомогою почуття провини або сорому. Якщо в стосунках ви відчуваєте провину за геть усе – швидше за все, ви виправдовуєте очікування маніпулятора. Так і задумано. Найболючіше переживання — через образу й ігнорування. Мовчання іншої людини – безмежний простір для негативних фантазій. І жертва емоційного насильства використовує це неоране поле, щоб засіяти його самотичуванням і пошуком відповіді на

запитання «що зі мною не так?» У результаті жертва не може впоратися з почуттям провини і вибачається.

Суть газлайтингу – у навмисній відмові надати таке підтвердження, у фальшивому запереченні чієїсь дій та думок [2].

Потреба маніпулювати, принижувати виникає через небажання визнати винним у погіршенні стосунків себе. Через низьку самооцінку, страх втратити гарну і розумну дружину, заздрість її успіхам. Причиною часто бувають дитячі травми, емоційна недоступність батьків. У своїх докорах, щоб дошкулити болючіше, агресори, як правило, апелюють до того, що людина не в змозі змінити – до віку, статі, походження, фізіологічних особливостей [1].

Природа маніпуляції складається в наявності подвійного впливу – поряд із повідомленням, що посиляється відкрито, маніпулятор надсилає адресатові «закодований» сигнал, сподіваючись на те, що цей сигнал розбудить у свідомості адресата ті образи, що потрібні маніпуляторів. Цей прихований вплив спирається на «неявне знання», яким володіє адресат, на його здатність створювати у своїй свідомості образи, що впливають на його почуття, думки і поведінку. Мистецтво маніпуляції полягає в тому, щоб пустити процес уяви потрібним руслом, але так, щоб людина не помітила прихованого впливу.

Загальною принциповою установкою в маніпуляції масовою свідомістю є попереднє «розгойдування» емоційної сфери. Головним засобом для цього служить створення або використання кризи, аномальної ситуації, що чинить сильний вплив на почуття. Це може бути велика технологічна катастрофа, криваве насильство (акція терористів, маніяк-злочинець, релігійний або національний конфлікт), різке збідніння великих груп населення, політичний скандал і та ін.[10]

Особливо легко збудити ті почуття, що у повсякденній моралі вважаються негідними: страх, заздрість, ненависть, самовдоволення. Вирвавши з-під влади свідомості, вони найгірше піддаються внутрішньому самоконтролю і виявляються особливо бурхливо. Менш бурхливо, зате більш стійко виявляються почуття шляхетні, котрі спираються на традиційні позитивні цінності (природне почуття жалості і співчуття до слабкого, беззахисного).

Для маніпуляції свідомістю придатні будь-які почуття – якщо вони допомагають хоч на час відключити здоровий глузд.

Чи не головним почуттям, що експлуатується в маніпуляції свідомістю, є страх [2].

Використання людських страхів — один з найулюбленіших прийомів маніпуляторів усіх часів і народів. Гадаю, фрази на зразок: «дивись, якщо ти цього не зробиш вчасно, то...», «не треба мені ваших пояснень, за дверима черга з бажаючих на вашу посаду...» — знайомі кожному [6].

Можна говорити про різні види страху. Є страх як реакція на реальну небезпеку, прояв інстинкту самозбереження. Він сигналізує про небезпеку і на підставі цього сигналу робиться вибір найбільш доцільної поведінки (втеча, захист, напад і т. ін.). Реальний страх може бути надмірним, тоді він шкодить — у тій мірі, у якій він спотворює небезпеку. Але є страх ілюзорний, «невротичний», що не сигналізує про реальну небезпеку, а створюється в уяві, у світі символів, у «віртуальній реальності». Розвиток такого страху недоцільний і згубний [4].

Розрізнення реального й невротичного страху давно хвилювало філософів. Ілюзорний страх навіть вважався феноменом не людини, а Природи, і вже в Плутарха був названий панічним (Пан — уособлення природи). Шопенгауер пише, що «панічний страх не усвідомлює своїх причин, у крайньому випадку за причину страху видається сам страх». Різновидом ілюзорного страху є маніакальний, коли величина небезпеки, могутність «ворога» багаторазово перебільшується, уявляється ледве не абсолютною, хоча в реальності до цього далеко.

Для маніпуляції головний інтерес становить саме неадекватний, ілюзорний страх та способи його створення, особливо в умовах відключення, придушення природного, рятівного страху — досягнення апатії, байдужості, психологічного звикання до реальної небезпеки.

Страх, як почуття, пов'язане з інстинктами (тобто, біологічно властиве людині), виявляється по-різному в різних культурах. Наприклад, зовсім різні «профілі страхів» японців і жителів Заходу. Японці не бояться божої кари, загробних мук, у них немає поняття смертного гріха — основних джерел страху в «культурі провини» Заходу. Зате японці відчувають сильні страхи перед «чужим», особливо якщо вони втрачають перед ним своє достоїнство. Говорять: Японія — це «культура сорому». Страх ганьби такий сильний, що в Японії часті самогубства молодих людей через невдачі на вступних іспитах.

Ірраціональний страх – дуже ефективний засіб «відключення» здорового глузду і захисних психологічних механізмів. Вражена страхом людина легко піддається навіюванню і вірить у будь-який запропонований «рятівний» засіб.

Окрім страхів існує безліч способів і видів маніпуляцій, їх можна розподілити на декілька основних типів [8].

Апеляція до марнославства за допомогою лестоців: «та ти ж класний професіонал», «у нас ніхто краще за тебе цього не зробить», «просто захоплююсь твоєю майстерністю». У цьому випадку маніпулятори приховують справжні наміри за, так званою, завісою цінності, коли постійно звертається увага на заслуги працівника, робиться наголос на його незамінності, на тому, що саме він є втіленням ідеалу на цій посаді тощо. Переконати когось у тому, що він найкращий, не так вже й важко. Невдовзі «жертва» відчуватиме необхідність відповідати нав'язаному образу.

Зловживання жалістю та співчуттям – також сприятливе підґрунтя для маніпуляції. Намагання викликати жалість до себе через те, що у вас постійно трапляється щось погане, з невідомих причин болить практично все тіло і, звичайно ж, ви завжди катастрофічно втомлюєтеся, – цілком придатний варіант для втілення в життя однієї з маніпулятивних тактик, спрямованої на те, щоб змусити оточуючих робити те, що вам потрібно. Цей прийом нагадує дещо дитячий підхід: «Мамо, у мене зуб болить, можна я не піду сьогодні до школи?». Проте, існують дуже підступні і тонкі маніпулятори почуттям жалю, які весь час скаржаться на життя і водночас збирають дивіденди – підбадьорення і допомогу. Ці «жертви» можуть нескінченно довго обговорювати з вами їх складну життєву ситуацію, але ніколи не зроблять нічого, щоб щось змінити. Адже вони – щасливі жертви [8].

Звернення до почуття провини – на випадок, якщо раптом у когось є імунітет до зазначених вище емоцій, у пригоді стануть докори сумління або відчуття боргу перед кимось.

Невпевненість у собі чи низька самооцінка взагалі. Маніпуляція – це завжди питання влади, а в даному випадку воно постає найбільш гостро. Проблема людини-маніпулятора полягає в тому, що вона не має реального авторитету, не є тією владою, якою так хоче бути. Однак варто пам'ятати, що тиснути на когось вона зможе лише в тому випадку, якщо людина сама переймається з приводу свого недоліку [6].

Дуже актуальним є вміння правильно та вчасно діагностувати ознаки маніпулятивної поведінки при спілкуванні. Але не менш важливо, а може і більше, володіти вмінням протистояти газлайтингу.

Маніпулятори полюбляють насичувати свою мову різноманітними семантичними прийомами, використовуючи книжково побудовані фрази, цитати. Цей процес може супроводжуватись і зміною голосових характеристик. В психології ефект, який досягається за допомогою таких прийомів, називається фасцинацією: людина наче перебуває під дією чар, легкого навіювання, через що схильна втрачати пильність та не замислюватися над змістовною складовою повідомлення [4].

При маніпулюванні жертва відчуває відразу кілька суперечливих емоцій: радість і тривогу, наснагу і дискомфорт, гордість і образу; виникають певні повторювані стани: дискомфорт, почуття провини, нікчемність, пригніченість, безпричинна подяка, благодать.

Неадекватність, як індикатор маніпуляції, це стресовий стан, який руйнує нашу психіку і наше здоров'я в цілому. Тому саме цієї реакції потрібно приділити особливе значення. Коли замість досади людина відчуває тугу, замість засмучення - відчай, замість невдоволення – сказ, це означає, що зачеплено відчуття соціальної значущості, самоповагу, самооцінку [1].

У програмі маніпуляції дуже важливий темп. Маніпулятор досягає успіху, коли він випереджає процес мобілізації психологічних захистів аудиторії. Тому таке велике значення надається сенсаційності і терміновості. З цього ритму треба намагатися маніпулятора збити, не можна дозволити йому нав'язати його темп свідомості – вони не повинні ввійти в резонанс.

Більшість стереотипів, що використовують маніпулятори, забарвлені емоційно. Розгойдати почуття – для маніпулятора половина успіху.

До маніпуляції слід ставитися з певною мірою адекватності: не розслаблятися занадто, але й не шукати її всюди з фанатизмом [8].

Отже, сучасна людина живе в інформаційно насиченому світі і далеко не завжди має змогу перевірити достовірність фактів, отриманих через засоби масової інформації. За громадську думку борються маркетологи, політики, владні структури, які хочуть отримати вплив та вигоду, нехтуючи при цьому законами цензури.

Таким чином, наповнюючи потрібним змістом повідомлення, що передаються різноманітними комунікаційними потоками, можливо подавати суспільству не лише знання про навколишню дійсність, але й цілеспрямовано формувати емоційні та поведінкові стереотипи, внутрішню картину світу людей, своєрідні когнітивно-поведінкової матриці, на основі яких і відбувається орієнтація у світі. Будь-яка суспільна сила не нехтує маніпулятивними прийомами. Кожен конкретний крок реалізації програми маніпуляції, зокрема газлайтингу, забезпечує вирішення певної психологічної задачі, наприклад, привернення уваги, формування певного образу, формування певних соціальних установок, нагнітання визначеного негативно забарвленого стану або, навпаки, поослаблення напруженості, спонукають активності або її блокують. Завдання можуть бути спрямовані на внесення коректив у психічні процеси, мотиви діяльності, установки, стани та інші психологічні феномени, що забезпечують активність людини. І коли механізм маніпуляції запущено, повернути його назад буває важко.

Список використаних джерел та літератури:

1. Газлайтинг як різновид психологічного насильства URL: <https://molodsport.khm.gov.ua/%D0%B3%D0%B0%D0%B7%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B3-%D1%8F%D0%BA-%D1%80%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B4-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE>. 2. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 203 с. 3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 304 с. 4. Душкина М.Р. Психология влияния. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 224с. 5. Литвинчук О.М. Маніпуляції як вид психологічного впливу в педагогічному спілкуванні URL:https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2009/09lomvps.pdf. 6. Маніпуляція у професійному спілкуванні: як протистояти? URL:<https://i.factor.ua/ukr/journals/ds/2019/september/issue-9/article-76785.html>. 7. Михайлюк Е.Б. Психология влияния. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 160 с. 8. Психологічний вплив та маніпулятивна поведінка. URL: <https://www.naiiau.kiev.ua>. 9. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояние влиянию. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 256 с. 10. Татенко В.О. Соціальна психологія впливу: Монографія. Київ: Міленіум, 2008. 216 с. 11. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации /пер. с англ. Н. Шевчук, Р. Римской. Москва: Апрель-Пресс; изд. Ин-та психотерапии, 2004. 192 с.

Ю. О. Яковчук,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ОРАТОРСЬКЕ МИСТЕЦТВО: КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ КЕРІВНИКА

Стан сучасного суспільства характеризується інтенсивним розвитком мовленнєвих комунікацій. Мистецтво досконалого мовлення в європейській культурі вважається необхідним для всіх освічених людей.

Публічне мовлення посідає значне місце у суспільному житті кожної людини, а особливо фахівців у галузі державного управління. Публічне мовлення сьогодні вже розглядають не як витончену словесність, а подібно до будь-якого усного спілкування, таке мовлення вважають не самоціллю, а засобом для досягнення цілей [8].

Слово володіє безмежною владою над людиною та усім суспільством. Мистецтво людського спілкування – складна та край вiдповiдальна сфера буття. Лише в зрілому віці ми починаємо осягати, що за словом обов'язково повинна йти дія.

Уміння вести себе з людьми належним чином є одним з найважливіших чинників досягти успіху в бізнесі, педагогічній або підприємницькій діяльності.

Зазвичай керівник – ключова фігура в колективі. Від того, як він поводить себе в колективі, залежить результат роботи підлеглих. Поведінка керівників здійснює основний вплив на прийняття етичних, або не етичних рішень працівниками [9, с. 108].

Бути хорошим керівником, як вважають фахівці, – це, перш за все, мати хороші відносини з підлеглими. При якісному керівництві робота підлеглих стає цікавою і результативною. При поганому керівникові підлеглі відбувають оплачувану трудову повинність.

У робочому колективі важлива і потрібна кожна людина тому до всіх потрібно ставитися з однаковою повагою і тактом.

Керівник повинен вміти викликати до себе прихильність підлеглих, так як саме від ефективності роботи колективу, від якості виконання завдань, залежить благополуччя не тільки закладу освіти, але і особисте благополуччя керівника.

Керівник будь-якого рангу, який постійно спілкується з людьми, не має нічого, крім слова та знання принципів і методів

мистецтва управління. Це – велика сила, якщо ви майстер. Життя ділової людини, а саме керівника пов'язане безпосередньо зі спілкуванням.

Керівник – оратор. Це означає, що він вміє за допомогою своїх слів, свого тексту стимулювати співробітників до діяльності[8].

Основна частина робочого часу йде на різні узгодження, накази, доручення та наради. І, в більшості випадків, від інтонації та форми спілкування залежить результат роботи, вирішення робочих моментів. Культура мови і ділове спілкування – це механізм, який дозволяє встановити психологічний контакт між керівниками, підлеглими або певною аудиторією.

Без мовлення неможливі ділові контакти: переговори, бесіди, виступи на нарадах і презентаціях. Щоб домогтися успіху у спілкуванні, потрібно зрозуміти, в чому полягають інтереси співрозмовника. Якщо ж співрозмовник грубий або прагне тиснути іншими способами, його можна зупинити. Іноді співрозмовник або підлеглий виражається так неясно, що створюється враження, ніби він щось приховує. Інформацію можна «добути», використавши прийоми активного слухання[4].

Успішного керівника вирізняє використання різноманітних прийомів і методів управління. Загальна здатність до управлінської діяльності передбачає наступні управлінські риси та вміння, притаманні успішним керівникам: уміння вирішувати «нестандартні» управлінські проблеми, що пов'язані з конкретними, іноді конфліктними ситуаціями.

Рішення повинні бути спрямовані на вирішення конфліктів. Чим успішніший керівник, тим менше він конфліктний.

Володіння правилами усного мовлення, законами логіки, вміння говорити коротко і чітко вкрай необхідні керівнику. Навіть самий досвідчений оратор завжди готується до публічного виступу, продумує його початок («ефект перших фраз»), цільовий зміст мови і її закінчення. Найдотепніші експромти, оригінальні мовні знахідки, як правило, обмірковують в тиші кабінету.

В основі ораторського мистецтва лежать принципи риторики: підбір аргументів, їх розподіл в ході логічних доказів, стиль і структура побудови мови.

Ораторське мистецтво, риторика (від грец. Rhetoric techne від rhetor – оратор) як мистецтво красномовства, як яскрава жива мова,

представляє собою теорію і практичну майстерність публічного виступу, в результаті якого реципієнти стають одностудцями ритора.

Ораторське мистецтво-це сукупність знань і навичок, необхідних для проголошення публічної промови, взаємодії з аудиторією. Особистість і знання оратора розкриваються, перш за все, через його мислення і мову, що представляють собою ключ до розуміння природи людини, її свідомості, який «... відображає себе в слові, як сонце в малій краплині води», тому що «Осміслене слово є мікрокосмом людської свідомості» [4, с. 336].

Ораторське мистецтво виникає у зв'язку із суспільними потребами. Витоки ораторського мистецтва, красномовства, також званого риторикою, сягають глибин соціокультурної історії людського суспільства. Батьківщиною ораторського мистецтва вважається Стародавня Греція, де воно називалося «царицею мистецтв» через високу ефективність його впливу на суспільну свідомість та вирішення питань соціального і державного значення. Людину, що володіє мистецтвом красномовства, називали ритором, оратором, а пізніше ритором (оратором, який вимовляє «впливові висловлювання») стали називати викладачів практичного красномовства в ораторській школі [1, с. 9-22].

Сутність людини – її здатність до вільного вибору з ряду численних можливостей, що надаються дійсністю для постановки завдань і їх вирішення, до творчості: духовно-практичної діяльності, спрямованої на створення нового в інтересах соціального прогресу [5, с. 18-415].

У мистецтві оратора зовнішньою стороною є ідея, виражена в тексті виступу; внутрішньої ж стороною є його фонематичність, оскільки виступ пов'язаний з реально вимовляємими словами. Ці дві сторони мають тісну взаємодію: перша, текстова, при публічних виступах стає периферійною, «живе» слово стає головним.

Про силу впливу звуку, ритму, інтонації розмірковували вчені ще з часів Аристотеля, Платона, М. Ломоносова, філософи Г. Гегель, І. Кант, Р. Штайнер та ін., поети І. Северянин, А. Білий, В. Маяковський, М. Кузмін, С. Єсенін і ін., філологи, лінгвісти А. Журавльов, В. Виноградов, Г. Н. Іванова-Лук'янова, А. Потебня, Б. Ейхенбаум і ін., представники сучасних риторичних шкіл Т. В. Анісімова, В. І. Аннушкин, Р. Гандапас, Н. А. Іпполітова, Т. А. Ладигенська, З. С. Смелкова і ін., практики сценічної мови Ю. А. Васильєв, В. М. Галендєєв, І. Ю. Промптова і ін.

Як справедливо підкреслював В. Г. Белінський, «здатність творчості є великий дар природи; акт творчості в душі творящий є велике таїнство» [3, с. 144].

М. В. Ломоносов, що називав мистецтво красномовства «сладкоречием» (рос.), дав таке визначення теорії «красномовства» і його майстрів: «Риторика є наука про будь-яку запропоновану матерію красно говорити і писати ... Хто в цій науці вправний, той називається ритор» [6, с. 155]. «Оскільки кінцевою метою ораторського мистецтва є прийняття рішення» [2, с. 59], то предметом ораторського мистецтва, можна сказати, є загальні закономірності ефективного впливу на аудиторію в процесі спілкування.

Мистецтво красномовства, як і праця менеджера, зобов'язане мати у своїй основі об'єктивну і систематизовану інформацію, одним з критеріїв красномовства є інформаційний аспект мови.

Інформативність мови залежить насамперед від новизни і важливості або цінності для слухача фактів, що повідомляються. Вона істотно підвищується в залежності від здатності мовця до аналізу і узагальнення, які особливо важливі, так як завжди присутні в спілкуванні керівника і підлеглого. Інформативність мови істотно залежить від повноти розкриття основної думки, її ілюстрації необхідними фактичними даними, практичними прикладами. При цьому слід пам'ятати, що інформативність знижується при наявності в мові зайвої інформації, що не відноситься до предмета обговорення.

Культура мовлення в діловому спілкуванні проявляється у вигляді наступних показників: словниковий запас. Чим більша кількість слів у нього входить, тим яскравішою є мова і справляє більше враження на оточуючих; словниковий склад. Жаргонні та просторічні слова негативно сприймаються суспільством; вимова; стилістика. До стилістики ділового мовлення відносяться такі характеристики як відсутність зайвих слів, правильний порядок слів у реченнях, відсутність стандартних виразів; граматики. У діловому мовленні обов'язково потрібно дотримуватися загальних граматичних правил. Наприклад, більша перевага під час мовлення надається іменникам.

Висока культура мовлення – це вміння правильно, точно і виразно передавати свої думки засобами мови. Культура мовлення зобов'язує людину дотримуватися деяких обов'язкових норм і правил, серед яких найважливішими є:

– Змістовність. Мова керівника повинна бути ретельно продуманою, стислою і, при цьому, інформативною. Небагатослівна, але змістовна мова свідчить про високий рівень культури мислення і мови, оскільки справжнє красномовство полягає в тому, щоб сказати все, що потрібно, але не більше того.

– Логічність. В логічній мові всі її положення обґрунтовані, несуперечливі і послідовно впливають одне з іншого. Всі її провідні положення взаємопов'язані і підпорядковані єдиній думці. Логіка створює фундамент переконань і доказів.

– Доказовість. Доводи повинні бути достовірними і обґрунтованими, тобто повинні доводити співрозмовникові, що все, про що йдеться, існує в реальній дійсності і носить об'єктивний характер.

– Переконливість. Мета і сенс будь-якої бесіди полягають не тільки в тому, щоб переконати співрозмовника в правильності повідомлених йому відомостей, а й домогтися того, щоб це переконання міцно вкоренилося в його свідомості. Слід пам'ятати, що будь-яке переконання – переформування світоглядних або моральних принципів.

– Ясність. Потрібно говорити чітко, спокійно, стримано, в помірному тоні. Занадто швидка мова важко сприймається, занадто повільна викликає роздратування. Тьмяна і невиразна мова здатна згубити найглибші думки і самі змістовні ідеї.

– Зрозумілість. Слід використовувати лише слова і терміни, зрозумілі співрозмовнику.

– Чистота мовлення. Чистота виражається у відсутності чужих літературній мові елементів, а також тих, що відкидаються нормами моральності. Діалектизми, варваризми, жаргонізми, вульгаризми, слова-паразити, канцеляризми, штампи руйнують чистоту мови[9].

Весь світ знайомий з приголомшливими висновками Технологічного інституту Карнегі: якщо фахівець в галузі промислового виробництва досяг великих успіхів, то 15% своїх досягнень він зобов'язаний своїм спеціальним знанням, а решті 85% – вмінню вести за собою людей, своєму лідерському таланту, знанням людської природи.

Тому, завдання керівника – створити такі умови, щоб команда працювала з максимальною ефективністю. Здавалося б, найпростіший і зрозумілий шлях – розумна система матеріального заохочення. Але виявляється, що реальні стимули до роботи, мотивація діяльності

дуже складні, і часом їх важко визначити. Важливо розуміти основні моделі мотивації, тобто способи спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей (самотивація) і цілей організації (корпоративна мотивація) [8].

Для оволодіння мовною культурою необхідне систематичне тренування мовних навичок. Слід частіше виступати, уважно вслухатися у виступи людей, що володіють ораторськими здібностями, вчитися у них. Необхідно також сформулювати психологічну цільову установку на виразність своєї промови.

Керівник не може сам робити всю роботу на підприємстві. Не випадково одне з визначень менеджменту – це виконання роботи чужими руками. Від того, як підлеглі будуть ставитися до свого менеджера, залежить їхнє ставлення до роботи. Керівник не повинен вважати себе фахівцем у всіх питаннях, які вирішуються колективом. Пост, який займає керівник, механічно не робить його більш компетентним у всіх питаннях, ніж його підлеглі.

Коректність, витримка необхідні для успіху в справі і для створення ділової атмосфери в колективі. Керівнику слід ставитися до всіх співробітників рівно і витримано, незалежно від особистих симпатій і антипатій, встановити порядок, коли будь-який співробітник в досить короткий термін зможе зустрітися з ним і обговорити будь-яке питання [9, с. 109].

Менеджер не повинен допускати дратівливості, грубості і байдужості до людей. Це принижує людину, відбивається на ставленні до справи, ефективності праці. Допущена менеджером різкість або грубість, пригнічує людину, позбавляє його інтересу до роботи, здатності творчо мислити. Менеджер повинен оберігати авторитет підлеглих. Розумний керівник не буде приписувати собі успіхи підлеглих.

Мистецтво і успіх ділового спілкування багато в чому визначаються тими етичними нормами і принципами, які використовує керівник по відношенню до своїх підлеглих. Під нормами і принципами мається на увазі те, яка поведінка на службі є етично прийнятно, а яке – ні.

Без дотримання етики ділового спілкування між керівником і підлеглим більшість людей відчують себе в колективі дискомфортно, морально незахищеними.

Можна зробити висновок про те, що етика ділового спілкування є основним фактором успіху. В сучасних умовах, для

досягнення максимальних результатів недостатньо просто володіти знаннями, необхідно також вміти правильно будувати ділові відносини. Саме вмінню правильно себе подати і повести в тій чи іншій ситуації вчить етика ділових відносин [8].

Отже, ораторське мистецтво – частина загальної культури людства. Воно являє собою сукупність наукових знань, технологій і володіння практичними навичками художньої подачі змісту публічних промов, спрямованих на вирішення суспільно значущих завдань. Ораторське мистецтво сприймається не стільки як наука про красномовство, а як наука про мовну доцільність, про осмислену і коректну мовну діяльність. Ораторське мистецтво означає не просто «говоріння», майстерність проголошення промови, а мову як соціальну дію, більше того – як взаємодію між мовцями [7].

Реалізуючи себе в якості менеджера, особистість має справу не тільки з ресурсами, машинами, продуктами, не тільки з виробничими, постачальними і побутовими процесами, різними документами, але й постійно працює з людьми – керує підлеглими, радиться з фахівцями, спілкується з трудовим колективом. Від того, наскільки добре керівник це робить, наскільки він прагне отримувати й удосконалювати вміння говорити, залежить репутація та авторитет, а, відповідно, і успіх спільної справи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Апресян Г. З. Ораторское искусство. М.: изд-во МГУ, 1969. 160 с.
2. Аристотель. Риторика. Поэтика / Под. ред. О. А. Сычева. М.: Лабиринт, 2000. 224 с.
3. Белинский В. Г. Эстетика и литературная критика: в 2-х т. Т. 1. М.: Художественная лит., 1959. 702 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
6. Ломоносов М. В. Избранные произведения: в 2-х т. Т. 2. История. Филология. Поэзия. М.: Наука, 1986. 496 с.
7. Ораторське мистецтво та його функції. [URL:https://ru.osvita.ua/vnz/reports/rhetoric/30505](https://ru.osvita.ua/vnz/reports/rhetoric/30505).
8. Плотницька І. М., Левченко О. П., Кудрявцева З. Ф. та ін. Ораторське мистецтво : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., стер. Київ : НАДУ, 2011. 128 с.
9. Семенов А. К., Маслова Е. Л. Этика менеджмента : учеб. пособ. 2-изд. М.: Изд.- торговая корпорация «Дашков и К», 2007. 272 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білий Леонід Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент; директор Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Баранова Світлана Сергіївна – викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП; магістр соціальної роботи (м. Хмельницький).

Безкровна Альона Володимирівна – здобувачка вищої освіти біолого-технологічного факультету Херсонського державного аграрно-економічного університету (м. Херсон).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Біницька Олена Петрівна – кандидат економічних наук, доцент; проректор з економічних питань Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Брижак Юлія Сергіївна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Горпенко Анастасія Анатоліївна – магістрантка заочної форми навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Васів Леся Миколаївна – магістрантка другого курсу кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Васюник А. В. – магістрантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вербіцька Дарія – магістрантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вознюк Зоряна – магістрантка групи ЗМУ-81 факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Гайдова Оксана Віталіївна – викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Гжебінський Володимир Степанович – магістрант кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Данько Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук; старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Дика Любов Леонтіївна – кандидат філологічних наук (м. Хмельницький).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Дух Діана Юрївна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Ішук Тетяна Василівна – старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; магістр психології (м. Хмельницький).

Коваленко А. В. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Ковальська Поліна – страший викладач кафедри кінології та спеціальних дисциплін Територіально відокремленого відділення «Хмельницька філія Академії Державної пенітенціарної служби» (м. Хмельницький).

Ковальчук Оксана Леонідівна – старший викладач циклової комісії суспільних дисциплін Хмельницького політехнічного фахового коледжу Національного університету «Львівська політехніка» (м. Хмельницький).

Ковтун Олександр Сергійович – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Колба Вікторія Русланівна – здобувачка вищої освіти Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кондратюк Н. В. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Крачковська І. О. – магістрантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Крутій Катерина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Лень Тетяна Вікторівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри публічного адміністрування та права Херсонського державного аграрно-економічного університету (м. Херсон).

Магльована Наталія Олександрівна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Мазуренок Надія Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Малюта Наталія Миколаївна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Маринюк Анастасія Едуардівна – магістрантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Маснюк Д. В. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мельничук Світлана Леонідівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; магістрантка (м. Хмельницький).

Момотюк Аліна Русланівна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Никитюк Світлана Іванівна – старший викладач кафедри англійської мови факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Олійник Антоніна Володимирівна – викладач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Олійник Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент; завідувач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Палюховська Наталія Василівна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Петринич Олена Григорівна – старший викладач кафедри психології Львівського інституту ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Львів).

Пижова І. В. – вчитель початкових класів Хмельницької середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 25 ім. І. Огієнка (м. Хмельницький).

Пилипчук Вероніка Олександрівна – провідний психолог Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пилипчук Яна Миколаївна – магістрантка другого курсу кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Рак Я. В. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Рибачок Іванна Русланівна – магістрантка 1 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Рижко Аліна Юрївна – магістрантка групи ЗМУ-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Смірнова Т. В. – здобувачка вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Старовойт Ілона Йосипівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Старцун Дмитро Миколайович – магістрант Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Статкевич Владислав Ігорович – магістрант 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Стецюк Вікторія Вікторівна – вчитель української мови та літератури вищої категорії Хмельницького ліцею № 15 ім. О. Співачука (м. Хмельницький).

Суконик Світлана Олександрівна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Тафінцева Світлана Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Толстюк Олена Іванівна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Фриз Т. А. – здобувачка вищої освіти спеціальності 053 Психологія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

Хмельовська Вікторія Василівна – магістрантка другого курсу кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Цавалюк Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Черкасова-Лиса Поліна Дмитрівна – здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія», заочної форми навчання Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Черкасова Тетяна Михайлівна – старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Чорна Наталія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Шквир Оксана Леонідівна – доктор педагогічних наук, доцент Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Яковчук Юлія Олексіївна – магістрантка групи МУ-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Збірник наукових праць

Випуск 14

З 113 Психологія ХХІ століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во МАУП, 2021. Вип. 14. 335 с.

За достовірність фактів, назв, посилань на літературні джерела, академічну доброчесність відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Зображення на обкладинці взято з мережі Internet

Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи ДК №3262 від 26.08.2008 р.

**Хмельницький інститут
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України**
29015, м. Хмельницький, проспект Миру 101-А
Тел.: (0382) 63-03-05
Ел. адреса: himaup@ukr.net
www.maup.km.ua

**Здано в набір 20 грудня 2021 р. Підписано до друку 15 грудня 2021 р.
Формат 60х84 1/16. Гарн. Times. Ум. друк. арк. 2,4.
Друк офсетний. Папір офсетний. Тираж 200 прим.**



*Навчити любити, навчити впізнавати любов,
навчити бути щасливим -
це значить навчити поважати самого себе,
навчити людській гідності.*

А.Макаренко

