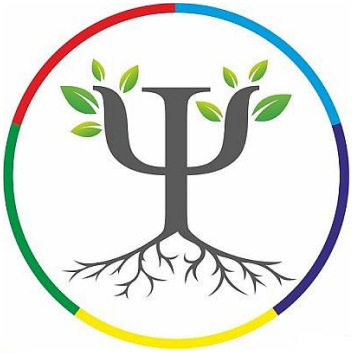
МАУП

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 10

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ:

теоретичні та практичні дослідження



10, 2019

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Випуск 10

Хмельницький - 2019

УДК 159.9
ББК 88.3
З 77

З 77 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. – Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2019. – Вип. 10. – 257 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, директор Хмельницького економіко-правового коледжу МАУП; **Авсієвич А. В.,** доктор філософії в галузі права; **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; **Коцюк 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 28 жовтня 2019 р.)

© Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом, 2019

ЗМІСТ

Білий Л. Г.
СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА: СУЧАСНЕ ОСМИСЛЕННЯ….. 8

Андрущак М. В., Тафінцева С. І.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО
ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ…….. 9

Бабенко А. Б.
СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА……. 16

Бабенко О. В.
СУЇЦИДАЛЬНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ
ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА……... 18

Бевз Т. С.
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА
ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ ДО ВИЗНАЧЕННЯ
ФЕНОМЕНУ «СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ»…….. 20

Важинська Д. С., Тафінцева С. І.
РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ
ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ……. 28

Васюник А. А., Тафінцева С. І.
УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА……. 37

Вітряк Е. О., Тафінцева С. І.
ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ
ДЕРЖАВНО-НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ……. 43

Вовк В. П.
ПРОБЛЕМА СУТНОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ…… 49

Войтенко К. А.
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ В ОРГАНІЗАЦІЇ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД…… 55

Гадай І. В., Тафінцева С. І.
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ……. 58

Гжехулка О. В.
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТУРИСТИЧНОЇ ГРУПИ……. 67

Глуховський М. Б.
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В НАПРЯМКУ КЛІЄНТ-ЦЕНТРОВАНОЇ ТЕРАПІЇ К. РОДЖЕРСА……. 74

Дар'їна Д. М.
ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ……. 78

Дунець Л. М.
АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА ПОЛІЦІЇ В СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ……... 83

Іщук Т. В.
САМООЦІНКА СТУДЕНТА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ…… 92

Качерай Л. М.
УСМІШКА В ТВОРЧОСТІ ОСТАПА ВИШНІ…… 100

Ковтун О. С., Лахманюк А. М.
СПРИЙНЯТТЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З КОМБАТАНТАМИ:
ДОСВІД ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ……... 105

Колісник А. О., Тафінцева С. І.
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА
ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ ДО ФЕНОМЕНОЛОГІЇ БУЛІНГУ……. 112

Костенко Д. В., Костенко І. М.
ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ДЛЯ РОЗВИТКУ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ……..... 118

Коцюк О. О.
ГОЛОВНІ АСПЕКТИ В ПІДГОТОВЦІ ТА РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ У ЗВО……. 122

Кошин К. В., Тафінцева С. І.
ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ
ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЇХ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я……... 131

Лялька Ю. О., Тафінцева С. І.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ
У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ…… 138

Мазуренок Н. І.
ФОРМУВАННЯ ОЦІНОЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…… 146

Мандзюк К., Тафінцева С. І.
ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ
ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО РОКУ…….. 153

Марцінкевич О. В.
ПРИНЦИПИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В
ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ……... 160

Мельничук С. Л.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ…….. 167

Миринюк Н. І.
ЗАСТОСУВАННЯ ВІТАГЕННИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ РОМАНУ В. ПІДМОГИЛЬНОГО «МІСТО»…….. 173

Мотозюк Л. М.
КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА……. 178

Никитюк С. І.
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ... 188

Олійник В. В.
ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА. 192

Олійник Н. А.
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ…… 194

Охман О. В.
ПСИХОЛОГО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН ТА УМОВ, ЩО СПРИЯЮТЬ ВЧИНЕННЮ ЗЛОЧИНУ 201

Павлюк Ж. В.
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ…… 205

Рижко А. Ю., Мотозюк Л. М.
СУЧАСНІ ЧИННИКИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ. 210

Столяренко О. Б., Бабюк Т. Й.
ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ ДОШКІЛЬНИКІВ У РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ ЗДО... 215

Чайковська О. М.
АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ……... 223

Черкасова Т. М.
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ СТОСУНКІВ У ГУМАНІСТИЧНОМУ НАПРЯМКУ……. 230

Шепель І. М.
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……. 236

Юкальчук Т. А. , Тафінцева С. І.
ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ……. 240

Ярова М. В.
ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ……. 247

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ……... 253

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

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА: СУЧАСНЕ ОСМИСЛЕННЯ

Нині професія практичного психолога є актуальною. Зазначимо, що практична психологія – специфічна сфера професійної діяльності і зваженої психологічної роботи.

Професія психолога належить до сфери «людина – людина» і професійно важливими якостями для цієї системи є насамперед особисті компоненти діяльності, включаючи емоційно-вольову сферу, комунікативні та організаторські можливості.

Серед психологів одні займаються проблемами окремих людей у випадках емоційних або соціальних криз, другі прагнуть допомогти у вирішенні проблем, що виникають у виробничій діяльності, треті створюють програми для залучення уваги людей до різних суспільних заходів або беруть участь у таких заходах.

Зауважимо, специфіка професійної діяльності практичного психолога визначає важливість і необхідність дотримання принципів, основою яких є відповідальність і зобов'язання у професійних взаєминах з іншими людьми. Також існують етичні кодекси психолога, що регулюють його професійну діяльність.

У діяльності практичний психолог зіштовхується з різними етичними проблемами, серед них можна виділити такі: спокуса влади; проблема відповідальності психолога; спокуса «псевдосамовираження» на роботі; спокуса «професійної моди»; проблема надмірного експериментування; спокуса працювати до безтями, забуваючи про власне здоров'я і про інтереси своїх рідних та близьких; проблема «пізнього прозріння» клієнта [1].

Варто виокремити найбільш значущі психологічні якості практичного психолога: самостійність суджень; чуйність та проникливість; емоційно-вольова стабільність і терплячість; стійкість до стресів; емпатія; загальна психофізична активність.

Під професійною компетентністю розуміється досконале володіння інструментарієм, прийомами і технологіями професійної діяльності. У психолога така компетентність виявляється у творчому характері його діяльності.

Отже, психолог має бути різнобічно підготовленим спеціалістом. Саме тому його професійна ерудиція вкючає в себе не тільки знання з психології, а й певну сукупність знань з різних галузей. Що більший досвід психолога, то більше професійних навичок він набуває.

Список використаних джерел та літератури:

1. Москальова А. С. Психологія: вступ до спеціальності: навч.-метод. посіб. / А. С. Москальова, О. В. Брюховецька. – Київ : ДП «Вид. дім «Персона», 2012. – 216 с. 2 Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату) / В.В Рибалка. – Київ : НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.

М. В. Андрущак,
магістрантка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах поняття «емоційне вигорання» займає ключові позиції в ряді галузей психологічної науки. Актуальність дослідження профілактичних аспектів феномену емоційного вигорання обумовлена його міждисциплінарним характером і включеністю в ряд фундаментальних проблем сучасної науки. Його дослідження в цьому плані дозволяє розкрити особливості синдрому вигоряння, простежити механізми негативного впливу діяльності на його розвиток, розкрити чинники, що обумовлюють його виникнення, проаналізувати методи і способи профілактичної роботи, спрямованої на попередження та запобігання можливих порушень в когнітивної, емоційної і поведінкової сфері, що має особливу актуальність для студентів, які освоюють професії типу «людина-людина».

Емоційне вигорання особистості є досліджуваною проблемою таких учених, як: О. Белей, Л. Морська, П. Комарова. Питання профілактики даного синдрому, та його проявів займалися В. Бойко, О. Васильєв, Л. Карамушка, Н. Водоп'янова.

Вагомий внесок у дослідження синдрому емоційного вигораннязробилизарубіжніпедагогитапсихологи
Х. Фрейденбергер, К. Маслач, С. Джексон, А. Пайнс, А. Ленгле та ін.

Відтак, проблема синдрому емоційного вигорання є сьогодні дуже актуальною темою. Емоційне вигоряння являє собою придбаний стереотип емоційної, частіше за все професійної, поведінки.

Сьогодні у процесі вивчення даного феномену найбільш розповсюдженими термінами є такі: «емоційне вигорання», «психоемоційне вигорання», «емоційне згорання», «синдром згорання», «психічне вигорання», «психологічне вигорання», «психологічне вигорання особистості», «вигорання душі», «професійне вигорання» тощо. Також слід наголосити, що в психології існує і достатньо розповсюджений підхід, згідно якого всі перераховані вище терміни використовуються як синоніми і автори не звертають уваги на детальний аналіз змісту цих понять.

«Вигорання» є функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витрачати енергетичні ресурси. У той же час можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні професійної діяльності та відносинах з партнерами [8, с. 4]. Наслідки «вигорання» можуть проявлятися як у психосоматичних порушеннях, так і в суто психологічних (когнітивних, емоційних, мотиваційних) зміни особистості, здійснюючи вплив на особистісний та професійний розвиток.

Відповідно до визначення ВОЗ, яке зроблено у 2001 р., синдром «вигорання» являє собою фізичне, емоційне чи мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності у роботі та виснаженістю, безсонням, підвищеним впливом соматичних захворювань, зниженням імунітету, а також вживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин з метою отримати тимчасове полегшення, яке має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (в багатьох випадках) суїцидальної поведінки [цит.6].

Численні дослідження [2; 4; 6; 12] показують, що синдром вигоряння викликає появу депресивних настроїв, почуття безпорадності і безглуздості свого існування, низьку оцінку своєї професійної компетентності, що, в кінцевому результаті, позначається на працездатності особистості, приводячи до зниження продуктивності діяльності і, як наслідок, втрат у особистісній,

професійній та сімейній реалізації. Крім зниження соціальних та економічних показників діяльності, синдром вигорання провокує порушення трудової дисципліни і підвищення ступеня захворюваності. Спроби компенсувати стресогенні впливи професійного середовища і наслідки вигорання призводять до зловживання алкоголем, наркотиками та іншими психотропними засобами, а в окремих випадках, і до суїцидальної поведінки.

Вперше на явище вигорання звернули увагу американські психологи, коли в США в 60-х рр. XX ст. почали з'являтися соціальні служби допомоги безробітним, інвалідам, жінкам алкоголіків, людям, які пережили насильство, ветеранам в'єтнамської війни тощо. У центри реабілітації кожен приходив зі своїми труднощами і психологічними проблемами. Від співробітників потрібно вислухати відвідувача, поспівчувати, допомогти порадою. Головна допомога полягала у наданні моральної підтримки. Робочий персонал підбирався дуже ретельно, проходив хорошу підготовку, проте через деякий час почалися ускладнення. Все частіше з боку відвідувачів звучали скарги на неуважність, байдужість і навіть грубість співробітників. Були проведені дослідження, після яких вчені заявили про існування професійного виснаження, або «емоційного вигорання» [8, с. 6].

Уперше термін «burnout» (вигорання) був введений американським психіатром Х. Фрейденбергом в 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в тісному спілкуванні з пацієнтами в емоційно насиченій атмосфері при наданні професійної допомоги [13]. Іноді його перекладають на українську мову як «емоційне вигоряння» або «професійне вигорання», розглядаючи при цьому комплекс особливих психічних проблем, що виникають у людини в зв'язку з її професійною діяльністю.

У 1982 році американський дослідниця К. Маслач описала симптоми даного синдрому і запропонувала метод його діагностики, яка визначає вигорання як синдром емоційного виснаження, знеособлення та зменшення особистої успішності, що може статися серед людей, які працюють у системі «людина-людина» [10]. Отже, берн-аут – це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і зниження особистісної результативності, який може виникати серед фахівців, що займаються різними видами «допомогаючих професій». Надалі

синдром емоційного вигорання (емоційне згорання) розглядався фахівцями як специфічний вид професійної деформації осіб, вимушених під час виконання своїх обов'язків тісно спілкуватися з людьми.

Спочатку під «вигоранням» розуміли стан виснаження з відчуттям власної непотрібності. Однак це визначення не давало чіткого розуміння природи явища, крім того, існували труднощі його детального емпіричного опису через відсутність відповідного вимірювального інструментарію.

А. Ленгле розглядає синдром вигорання, як вид депресії, який проходить без травматизації та органічних порушень; йому притаманні лише поступова утрата життєвих цінностей. За синдромом вигорання стоїть подвійний симптом: зовнішній – з іншими людьми, та внутрішній – стосується власної емоційності Як наслідок – порожнеча і невротична поведінка. Це демонстрація неекзистенціальної установки по відношенню до життя. Таке ігнорування екзистенціальної дійсності призводить до деструктивної вітальної симптоматики як в соціальному, так і в психічному аспектах [9].

В. Орел вважає, що емоційне вигорання – це дисфункція, викликана впливом професійної діяльності на особистість, що чітко проявляється у сфері суб'єктних видів праці [12, с. 15]. На його думку, стрес не є причиною вигорання. Яке має суто професійне спрямування. Учений робить висновок про близькість вигорання до категорії психічних станів. Зокрема, структура емоційного вигорання включає три основні компоненти: емоційний (психоемоційне навантаження), мотиваційний (цинізм) і оцінний (самооцінка професійної ефективності).

За визначенням М. Борисової, вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи [2, с. 97]. Емоційне вигорання становить набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної поведінки. Вигорання можна розглядати як функціональний стереотип, оскільки він дає змогу людині дозувати та ефективно використовувати енергетичні ресурси.

Аналізуючи зарубіжної наукової літератури дозволяє виділити, як мінімум, два основні підходи до визначення емоційного вигорання та його симптоматики: результативний, процесуальний.

Представники першого підходу розглядають вигорання як певний стан, що включає в себе ряд конкретних та стабільних елементів, а іншого – вигорання як процес, який складається з послідовних фаз.

Сьогодні існують кілька моделей емоційного вигорання, які представляють результативний підхід [4; 7; 11].

Однофакторна модель емоційного вигорання (Пайнс, Аронсон). Відповідно до неї, вигорання – це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях. Виснаження є головною причиною, а інші прояви дисгармонії переживань та поведінки є наслідками.

Двофакторна модель (Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма). Синдром вигорання зводиться до двомірної конструкції, яка складається з виснаження та деперсоналізації. Перший компонент, який назвали «афективним», відноситься до сфери скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервове напруження, емоційне виснаження. Другий – деперсоналізація – проявляється у зміні відношення або до пацієнтів, або до себе.

Найбільш поширеною концепцією результативного підходу є трифакторна модель К. Маслач та С. Джексона. Вигорання за цими авторами – це реакція-відповідь на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, яка включає три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень/професійних обов'язків.

Під *емоційним виснаженням* розуміється стан емоційного спустошення та втоми, викликаного стресом міжособистісних контактів під час виконання професійних обов'язків на роботі.

Деперсоналізація концептуально описується як відповідь на ті аспекти роботи або оточення, що характеризують його як бюрократизоване, безособове, ригідне. Деперсоналізація характеризується цинічністю, відстороненістю по відношенню до організації, де людина працює, та її клієнтів.

Почуття *редукції професійних обов'язків* описується як упевненість у власній компетентності, серцевиною цього компонента емоційного вигоряння дослідники називають сприймання власної неефективності.

К. Маслач[10] вважає, що така модель найбільш повно характеризує вигоряння як синдром та дає широкі можливості дослідникам для його вивчення.

Дослідником В. Бойко запропонована модель емоційного вигоряння як психогенного розладу, що виникає та розвивається відповідно до механізму розвитку стресу [1]. Методологічним підґрунтям концепції вигоряння дослідника є поєднання класичної теорії загального адаптаційного синдрому, розробленої Г.Сельє, та теорії синдрому вигоряння К. Маслач.

В. Бойко зазначає те, що емоційне вигоряння дозволяє особистості, з одного боку, економити власні енергетичні ресурси (емоційні, інтелектуальні), а з іншого – негативно відображається на здоров'ї людини (як соматичному, так і психічному) та її діяльності.

Процесуальні моделі вигорання розглядають динаміку його розвитку як процес зростання емоційного виснаження, внаслідок якого виникають негативні установки щодо суб'єктів професійної діяльності. Вигорання виступає як динамічний процес, що розвивається в часі і має певні фази. Дж. Грінберг розглядає вигорання як п'ятикроковий процес:

– «медовий місяць»: професійна діяльність починає приносити все менше і менше задоволення;

– «недолік палива»: з'являються втомленість, апатія, ухиляння від своїх обов'язків;

– «хронічні симптоми»: виникають виснаження, схильність до захворювання, психологічні переживання;

– «криза»: розвиваються хронічні захворювання, людина втрачає працездатність;

– «пробиття стіни»: розвиваються захворювання, кар'єра або продуктивна життєдіяльність знаходяться під загрозою [5].

Серед вітчизняних дослідників також не існує єдиного погляду на проблему емоційного вигорання. Окремі дослідники [6] головною причиною виникнення вигорання вважають психологічну та душевну перевтому, інші стверджують, що при синдромі емоційного вигорання спостерігається розлад не особистості, а її професійної ролі, а деякі розуміють вигорання як професійну кризу, що пов'язана те тільки з міжособистісними стосунками, а й з професійною діяльністю в цілому. А Н. Булатевич синдром емоційного вигоряння визначає як психогенний розлад, що виникає та розвивається в процесі виконання людиною діяльності [3]. Найбільш

актуальною ця проблема постає для представників професій «людина-людина», унаслідок постійного тісного емоційно забарвленого контакту з людьми.

В результаті проведеного аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі емоційного вигорання, можна зробити висновки про те, що синдром емоційного вигорання є досить небезпечним явищем в діяльності людини. Емоційне вигорання – це механізм психологічного захисту, який має форму повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на окремі психотравмуючі впливи. Отже, синдром «емоційного вигорання» – один із проявів стресу, з яким стикається особистість у власній діяльності. Цей термін є узагальненою назвою наслідків тривалого стресу і певних видів особистісної/професійної кризи. Оскільки дані сучасних досліджень унаочнили, що «емоційне вигорання» можна відрізнити від інших форм стресу як концептуально, так і емпірично, виникла необхідність у систематичних наукових дослідженнях цього синдрому.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филин, 472 с. 2. Борисова М. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. *Вопросы психологии*. 2005. № 2. С. 97-104. 3. Булатевич Н.М. До проблеми психічного вигорання. Вісник Київського національного університету імені тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка» 2002. Вип.12-13. С.121-124. 4. Винокур В. А., Рыбина О.В. Синдром профессионального выгорания у медицинских работников: психологические характеристики и методические аспекты диагностики. Психодиагностика и психокоррекция: Руководство для врачей и психологов. СПб.: Питер, 2008. 235 с. 5. ГринбергДж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2002. 496 с. 6. Дудяк В. Емоційне вигорання. К.: Главник, 2007. 128 с. 7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2008. 783 с. 8. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. 76 с. 9. Лэнгле А. Дотянуться до жизни... Экзистенциальный анализ депрессии. М.: «Генезис», 2013. 128 с. 10. Маслач К., Пайнс Э. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2001. 528 с. 11. Ожогова Е.Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания и особенностей ценностно смысловой сферы. *Психологический журнал*. 2008. Т. 5, № 3. С. 17–28. 12. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд. Ин-та психологии РАН, 2005. 329 с. 13. Фрейденберг Г. Выгорание: высокая цена высоких достижений. М., 1980. 258 с.

А. Б. Бабенко,
магістрант
(м. Хмельницький)

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Нині проблема сімейного виховання є актуальною. Сім'я здатна впливати і, як правило, впливає на всі сторони, грані людини впродовж усього її життя. До того ж, вона є первинним середовищем, де людина навчається життєтворенню, а також творити добро. Цей значний діапазон виховної ролі сім'ї поєднується з глибокою специфічністю її ідеологічного і психологічного впливу, що й обумовлює статус родини як у найвищій мірі дійової і необхідної виховної інституції у розвитку особистості.

Великої уваги заслуговують такі проблеми сімейного виховання, як створення сприятливої моральної атмосфери сімейних стосунків, організація ігрової діяльності, діяльності за інтересами і нахилами дитини, попередження негативних звичок у дітей і підлітків.

Проблема сімейного виховання досліджується у роботах як вітчизняних, так і зарубіжних учених (Т. Алексєєнко, Ю. Азарова, Ф. Байкова, В. Гурова, Т. Кравченко, М. Міщенка, Т. Поніманської, Л. Пономаренко, В. Постового, А. Харчева, Т. Шеляг й ін.). У їхніх працях розглядаються найрізноманітніші аспекти цієї проблеми: від теоретичних проблем сім'ї до основ психолого-педагогічної культури батьків та умов ефективного сімейно-родинного виховання [3].

Педагог П. Блонський як мету сімейного виховання визначав всебічний розвиток особистості. А засобами такого розвитку він наголошував поєднання розумового, естетичного, морального, фізичного, трудового та статевого виховання [1].

Значний внесок у подальший розвиток теорії сімейного виховання зробив А. Макаренко. Педагог справедливо вважав сім'ю унікальною формою взаємодії її членів, цінним завоюванням цивілізації і дієвим джерелом і засобом формування особистості. Він показав необхідність зміцнення єдності інтересів радянської сім'ї і школи у вихованні, показав шляхи здійснення єдиних цілей і завдань у виховній діяльності батьків [2].

Учена Т. Алексєєнко до основних проблем сучасного сімейного виховання відносить: відсутність єдиної теорії сімейного

виховання, яка б дозволила мати чітку стратегію вирішення педагогічних проблем; значну плутанину з цінностями у сучасних батьків; суттєве обмеження можливостей соціального оточення дитини; низький рівень морально-психологічних відносин у сім'ї; невизнання батьками соціальної рівності між дорослими дітьми та ін. [4, с. 65].

На думку ученої Н. Мойсеюк, «сімейне виховання у широкому розумінні слова – це одна з найбільш древніх споконвічних форм соціалізації та виховання дітей, яка органічно об'єднує об'єктивний вплив культури, традицій, звичаїв, поглядів народу, сімейно-побутових умов і взаємодію батьків із дітьми, у процесі якої відбувається повноцінний розвиток і становлення їхньої особистості» [5, с. 37].

Сімейне виховання – це своєрідний і специфічний процес. Його специфіка полягає в таких основних характеристиках: сприяння здійсненню нерозривного зв'язку поколінь – минулого, сучасного і майбутнього, морально-духовній єдності членів сім'ї як близьких людей і як представників суспільства [3].

Зазначимо, що в сім'ї формуються основи характеру дитини, її ставлення до оточуючого світу, до моральних, ідейних і культурних цінностей. Можливості сімейного виховання певною мірою унікальні й незмінні.

Отже, дослідження наукових праць з цього питання забезпечує виявлення, сприйняття, усвідомлення і переживання смислів і цінностей, що закладені в теорії сімейного виховання у психолого-педагогічній науці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Блонський П. П. Вибрані педагогічні твори / П. П. Блонський. – М., 1961. – 452 с. 2. Макаренко А. С. Книга для батьків // А. С. Макаренко. Пед. твори: У 8-ми т. – М., 1985. – Т. 5. 3. Коношенко С. Сімейне виховання як соціально-псиологічна проблема [Електронний ресурс] / С. Коношенко. – Режим доступу: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/24121/1/20-169-174.pdf. 4. Алєксєєнко Т. Ф. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах // Український соціум. – К., 2008. – С. 63-67. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 4-те вид., допов. – К. : Кондор, 2007. – 656 с.

О. В. Бабенко,
магістрант
(м. Хмельницький)

СУЇЦИДАЛЬНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Нині саморуйнівна (аутоагресивна) поведінка є актуальною морально-етичною та медико-соціальною проблемою. Зауважимо, що в офіційну статистику самогубств потрапляють лише явні випадки суїциду, тому число реальних самогубств значно перевершує офіційні цифри. Зазначимо, що причиною більшості так званих «смертей від нещасного випадку» (передозування лікарських препаратів, аварії на дорогах, падіння з висоти тощо) насправді є суїциди. Серед чотирьох різновидів суїцидів (егоїстичний, альтруїстичний, аномічний і фаталістичний) переважають аномічні самогубства, що є наслідками неспроможності особистості пристосуватися до швидкоплинних умов суспільства [1, с. 100].

До проблеми дослідження зверталися як зарубіжні, так і сучасні вчені.

Наприклад, Е. Дюркгейм ділив самогубства на види залежно від особливостей соціальних зв'язків індивіда. «Анемічне» самогубство відбувається в результаті важких розбіжностей між особистістю і навколишнім середовищем. «Фаталістичне» самогубство має місце у випадку особистих трагедій, наприклад смерті близьких, втрати працездатності, нещасного кохання. «Альтруїстичне» самогубство відбувається заради інших людей чи в ім'я високої мети. «Егоїстичне» самогубство є відходом від несприятливих ситуацій – конфліктів, неприйнятних вимог [2, с. 52].

Інший учений В. Тихоненко, беручи до уваги ступінь бажаності смерті, доповнив суїцидальну спробу декількома пов'язаними видами поведінки. По-перше, він виділяє демонстративно-шантажну суїцидальну поведінку, що має своєю метою демонстрацію наміри померти. По-друге, автор говорить про самоушкодження або покалічення, які взагалі не спрямовуються уявленнями про смерть і обмежуються лише пошкодженням того чи іншого органу. По-третє, подібна поведінка може бути просто результатом нещасного випадку [2, с. 68].

На думку А. Амбрумової, суїцидогенність ситуації визначається готовністю особи сприйняти і розцінити її як таку.

Учені Н. Конончук, В. Мягер виділяють три основні властивості, що характеризують особу суїцидента: підвищена напруженість потреб, що виражається в необхідності неодмінного досягнення поставленої мети; підвищена потреба в емоційній близькості, залежності від коханої людини, коли «власне Я» розчиняється і сприймається лише в парі, а все життя будується на надзначимих стосунках; низька здатність особи до утворення будь-якого роду компенсаторних механізмів, невміння ослабити фрустрацію [4, с. 50].

Наприклад, Ц. Короленко, А. Галін виділяють наступні психологічні особливості суїцидентів: переважання формально-логічного типу мислення, чутливість афективної сфери і недостатність активної уяви.

На думку Г. Зільборга, кожен суїцидальний акт виражає не лише несвідому ворожість, але також надзвичайний дефіцит здатності любити інших. Р. Литман, досліджуючи розвиток фрейдизму в суїцидологічному аспекті, підкреслює розуміння суїциду як ворожості, а також називає найбільш значимі емоційні стани як специфічні, переддиспозиційні умови самогубства: гнів, відчуття провини, тривога, залежність [4, с. 52].

Так, З. Фрейд розглядав самогубство як прояв інстинкту смерті, який може виражатися агресією і як окремий випадок, – аутоагресією [3].

Уявлення про психічний розвиток як процес якісних перетворень (криз), періодичного зламу старих структур і формування нових, найбільш повне вираження знайшли у роботах Л.С. Виготського.

Підкреслимо, що суїцидальна поведінка, як правило, супроводжується стресогенним характером життєвої ситуації і фрустрацією провідних потреб. Для суїцидента характерні: нестерпність страждань, пошук виходу із ситуації, переживання безнадійності ситуації і власної безпорадності, аутоагресія, амбівалентне ставлення особистості до суїциду.

Отже, профілактика аутоагресивної поведінки постає важливим соціальним завданням, здійснення якого можливе лише при інтеграції зусиль великої кількості установ в єдину превентивну стратегію. Провідними для аутоагресивної поведінки є соціально-

психологічні фактори ризику, але наявність психічного розладу у пацієнта значно збільшує ризик аутоагресивної налаштованості, що робить актуальною проблему оцінки суїцидального ризику та профілактики суїцидальної поведінки для лікарів-психіатрів, психотерапевтів і психологів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Немченко С.Г. Девіантна поведінка як чинник порушення життєвої компетенції: актуальність проблеми // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). № 1. Бердянськ: БДПУ, 2015. – С. 98-102. 2. Психологія суїциду: Навчальний посібник [Текст] / За ред. В. П. Москальця. – Київ – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 249 с. 3. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Суицидология: прошлое и настоящее. – М., 2001. – 123 с. 4. Шавровська Н., Гончаренко О., Мельникова І. Суїцид як соціально-психологічний феномен [Текст] / Н. Шавровська, О. Гончаренко, І. Мельникова // Психолог. – 2002. – № 38-39. – С. 46-57.

Т. С. Бевз,
магістрантка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ «СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ»

Постановка проблеми. Проблема сором'язливості і породжених нею труднощів спілкування є актуальною психологічною проблемою для людей XXI століття. Все більше людей живе у великих містах, де людина на кожному кроці змушена вступати в контакт з незнайомими людьми. Люди набагато більше стали домовлятися між собою.

Сором'язливі люди відчувають більше труднощів під час встановлення міжособистісних контактів (звідси замкненість, самотність); пасивні в діяльності та життєдіяльності в цілому; надмірно стурбовані оцінкою себе іншими людьми; більш залежні від оточуючих, піддаються тиску з боку оточення.

Сором'язливість накладає відбиток на різні сфери життя людини, такі як навчання, робота, сім'я і ін.

Аналіз публікацій та досліджень. Як окрема самостійна властивість особистості, сором'язливість у вітчизняній психології практично не вивчалася, за винятком робіт Є. Бойцової, А. Добровича, І. Кона, В. Куніцин, Н. Шінгаева. У зарубіжній психології слід особливо відзначити дослідження таких вчених, як Л. Галігузова, Ф. Зімбардо, К. Ізард, Є. Ільїн, А. Лук, А. Мендельсон, А. Нечай, Т. Сорокіна та ін. Зокрема, Ф. Зімбардо досліджував питання суті сором'язливості, її види та способів подолання. К. Ізард, А. Лук, А. Мендельсон, А. Нечай займалися вивченням зовнішніх і внутрішніх її проявів. Л. Галігузова, Є. Ільїн, Т. Сорокіна досліджували вікові особливості сором'язливості у дітей та підлітків, залишаючи поза увагою юнацький вік. Дослідники К. Ізард, Є. Ільїн, А. Лук, А. Мендельсон, А. Нечай вивчали сором'язливість як емоцію чи емоційний стан. Також, незважаючи на актуальність проблеми та проведені дослідження, сором'язливість як характерологічна риса особистості залишається недостатньо вивченою.

Мета статті: розкрити науково-теоретичні підходи вчених до визначення феномену "сором'язливості".

Виклад основного матеріалу. Сором'язливість – поняття широке, існує безліч визначень сором'язливості. В Оксфордському словнику англійської мови сказано, що перша письмове вживання даного слова зазначено в англосаксонському вірші, написаному близько 1000 р.р.; там воно означало "легкий переляк". Словник Вебстера визначає сором'язливість, як стан "сорому в присутності інших людей". У російській мові слово "сором'язливий»" утворене від дієслова "застити" і тлумачиться словником В. І. Даля як "мисливець засоромився, не показуватися; несміливий; боязкий і надмірно совісний або сором'язливий; недоречно скромний і боязкий; незвичний до людей, боязкий і мовчазний" [5].

У психологічній літературі явище сором'язливості розглядається в аспекті проблеми особистості. Так, ряд дослідників (К. Ізард, Є. Ільїн, А. Лук, А. Нечай) визначають поняття сором'язливості як емоцію [6; 8;14;16]. Н. Левітов відносить сором'язливість до психічних станів [13]. Але, як свідчить аналіз літератури з суті сором'язливості, вона не є лише емоцією або психічним станом, оскільки являється відносно стійким утворенням, яке однаково проявляється у одних і тих самих ситуаціях, схожих за

формою і змістом. Вона не є також і властивістю особистості, адже не має загального характеру: сором'язлива людина проявляє сором'язливість лише в певних ситуаціях, при схожих обставинах. Більш точним, на наш погляд, є визначення сором'язливості як характерологічної риси особистості, яка визначає достатньо стійку систему звичних способів поведінки людини в певних умовах. Саме в такому ракурсі її розглядають Л. Галигузова, Ф. Зімбардо, А. Мендельсон, Т. Сорокіна [3; 4; 15; 18].

Сором'язливість може проявлятися у двох видах – соціальна та особиста. За К. Ізардом, перша пов'язана із занепокоєнням людиною тим, яке враження вона справляє на інших людей, наскільки вона може відповідати їх очікуванням. При другому виді основною проблемою є суб'єктивне відчуття дискомфорту, переживання своєї сором'язливості [6].

Ф. Зімбардо виділяє зовнішню і внутрішню сором'язливість. Зовнішньосором'язливих людей видно одразу. Вони говорять тихо, ніколи не починають першими розмову і не намагаються її підтримати. Бояться висловити свою думку або сказати "ні", уникають зустрічі з чужим поглядом, не користуються успіхом у протилежної статі, рідко входять в якусь компанію [4]. Порівняно із зовнішньосором'язливими інтровертами, внутрішньосором'язливі екстраверти опиняються в більш вигідному положенні. Вони знають, що треба зробити, щоб бути визнаними, підвищити своє положення, а тому можуть досягати успіху. Такі люди, якщо вони талановиті, можуть зробити блискучу кар'єру, але ніхто і не здогадається, чого коштує їм їхня внутрішня боротьба. Надто багато нервової енергії йде на це. Внутрішньосором'язливих важко розпізнати. Вони приховують свої почуття, маскуючи їх за допомогою добре засвоєних навичок спілкування, розкутості, а іноді і грубості: не відповідають на привітання, не дякують за послугу тощо. Ще одним способом приховати сором'язливість є зневага по відношенню до інших. Зневага – це емоція, яка деперсоналізує, створює соціальну дистанцію, послаблює міжособистісні відносини [4]. Та фальшива зневага лише посилює відчуття неправоти, поразки та ізольованості.

Проте сором'язливість має і позитивні сторони, оскільки її часто пов'язують з чутливістю і вразливістю, якими відрізняються люди художні і взагалі обдаровані. Сором'язлива людина більш розбірлива в контактах з іншими, вона може відгороджуватися, остерігатися, щоб потім бути обачливою і також може бути впевнена

в тому, що ніхто не вважатиме її набридливою чи агресивною. Вона легко уникає міжособистісних конфліктів, її цінують як уважного слухача. Але навіть тут існують рівні: починаючи з тих, хто легко взаємодіє з людьми, коли це потрібно, до тих, кому спілкування дається важко, оскільки вони не можуть підтримати розмову, звернутися до групи людей, невимушено поводити себе в компанії. Для таких людей сором'язливість являє собою особистісну проблему [15].

Сором'язливість як риса характеру часто пов'язується з емоціями сорому і провини, які є її внутрішніми проявами. Вона також супроводжується відчуттям страху, тривоги. З'являється нездоланне бажання втекти, заховатися від людей. "Замкнутість" − цим словом найкраще можна охарактеризувати прагнення сором'язливої людини уникати контактів з іншими. Це небажання говорити навіть у випадках необхідності, схильність мовчати, уникати навіть легкої бесіди [4]. Негативні переживання самотності, тривожності та депресії поглиблюють надмірну зосередженість на собі та своїй поведінці. І під впливом цих переживань може сформуватися сором'язливий характер [6].

Сором'язливість супроводжується цілою низкою зовнішніх провів. А. Мендельсон виділяє такі: прискорене серцебиття; стискання кровоносних судин при перевазі емоцій страху (збліднення), або їх розширення при перевазі відчуття сорому (почервоніння); прискорене, глибоке, нерівне, із зупинками дихання; змінюються м'язи обличчя (вираз страху, збентеження), мовні м'язи; зі сторони внутрішніх органів спостерігаються рвотні рухи [15].

Л. Краснова вважає, що феномен сором'язливості є одним з найпоширеніших і складних проблем міжособистісного спілкування [11]. Т. Шишова писала в своїй книзі, що сором'язливість – це лише маска, за якою ховаються зовсім інші психологічні труднощі[19]. Там же зазначено, що "сором'язливість маскує підвищену вразливість, образливість" І. Медведєва та Т. Шишова відзначали, що сором'язливість це комплекс неповноцінності, помножений на егоцентризм[19].

А. Реан вважає, що існує зв'язок аутоагресії особистості зі здатністю/нездатністю до успішної соціальної адаптації, з успішністю/неуспішністю міжособистісного взаємодії. Рівень аутоагресії особистості негативно корелює з товариськістю і позитивно − з сором'язливістю [17].

В. Куніцина вважає, що сором'язливість − це властивість особистості, яка виникає у людини, постійно зазнає труднощі в певних ситуаціях міжособистісного неформального спілкування; проявляється в стані нервово-психічної напруги і відрізняється різноманітними порушеннями психомоторики, мовної діяльності, емоційних, вольових, розумових процесів і рядом специфічних змін самосвідомості. Сором'язливість найбільш тісно пов'язана із соромом − емоцією, що виникає в ситуаціях, які продукують соціальну тривожність, і має різноманітні характерні прояви. На психологічному рівні сором може викликатися ситуацією, яка фокусує увагу на "я" або на деякому аспекті "я", який виявляється "невідповідним". Будь-яке переживання, яке створює у людини відчуття недоречного саморозкриття, може викликати сором. Крім загостреного самосвідомості і специфічних рис сприйняття себе, сором супроводжується тимчасової нездатністю мислити логічно і ефективно, а нерідко і відчуттям невдачі, поразки, зачіпає сферу розумових процесів. Сором зазвичай виникає в присутності інших людей, але може виникати і на самоті [12].

Л. Катаєва стверджує, що на сьогоднішній день в психології поширена точка зору, що сором'язливість є результатом реакції на емоцію страху, яка виникає в певний момент при взаємодії малюка з іншими людьми і згодом закріплюється [9].

Дослідники стверджують, що сором'язливість − симптом зовнішнього прояву глибинного несвідомого конфлікту. Психоаналітики оперують сценаріями зіткнень внутрішніх сил в термінах механізмів захисту, агресії, перегрупування сил, прихованої "партизанської" війни, подвійних агентів і секретних шифрів. Психічні розлади розглядаються як дисгармонія між Ід (Воно), Его (Я) і Супер-Его (Над-Я) − трьома основними компонентами особистості. У цих термінах сором'язливість розцінюється як деякий симптом [10]. У роботах психоаналітичної орієнтації сором'язливість пов'язується з відхиленнями у розвитку особистості, коли порушується гармонія Ід, Его і Суперего. Д. Каплан, наприклад, розцінює сором'язливість як результат орієнтації Его на саме себе (прояв нарцисизму). Він вважає, що глибоко сором'язливі люди схильні до фантазій, що приносять їм велике задоволення (тобто до яскравих і тривалим марень – "снів наяву"). Але, як справедливо відзначає Ф. Зімбардо, всі міркування психоаналітиків стосуються патологічної сором'язливості. Тому навряд чи вони можуть пояснити

виникнення нормальної сором'язливості [4]. Сором'язливість є однією з найпоширеніших і складних проблем міжособистісних відносин. У літературі виділено ряд обумовлених сором'язливістю труднощів, які виникають у міжособистісних відносинах дорослих. Серед них такі, як труднощі при знайомстві з людьми; виникають негативні емоційні стани в ході спілкування; труднощі у вираженні своєї думки; зайва стриманість; невдале пред'явлення себе, що утруднює адекватну оцінку сором'язливої людини іншими людьми; надмірна зосередженість на собі й інших [4].

М. Бурно відзначає, що сором'язливість часто пов'язана з такими властивостями характеру як боязкість, совісність, нерішучість, невпевненість у своїх силах, тривожність, схильність до сумнівів, страхів, підозрілості тощо. Все це разом складає комплекс своєї неповноцінності, з причини якого людина прагне залишатися подалі від відповідальних занять, ділового, практичного спілкування з людьми і одночасно мучиться вразливим самолюбством - що так мало встигає у своїй життя, так незначний в порівнянні з людьми природними, рішучими [2].

До передумов формування сором'язливості ставляться і особливості дитячо-батьківських відносин. Однією з причин сором'язливості є перевагу батьками одну дитину в порівнянні з іншими. Інша причина − небажаність дитини для батьків. З точки зору Ж. ван ден Брука, сором'язливість − результат виховання тих цінностей, які дитина засвоює від дорослих [1].

Аналіз та узагальнення наукової літератури дозволяє представити нам підходи розуміння сором'язливості (табл. 1).

Таблиця 1

Означення сором'язливості у науковій літературі

Підходи	**Представники**
Сором'язливість як емоція	К. Ізард, П. Ільїн, А. Лук, А. Нечай
Сором'язливість як психічний стан	Н. Левітов
Сором'язливість як риса характеру	Л. Галігузова,Ф. Зімбардо, А. Мендельсон, Т. Сорокіна
Сором'язливість соціальна та особиста	П. Ільїн

Сором'язливість як зовнішній і внутрішній стан	Ф. Зімбардо
Сором'язливість як амбівалентний стан	А. Мендельсон
Сором'язливість як проблема міжособистісного спілкування	Л. Краснова
Сором'язливість як соціальна маска, за якою приховані інші проблеми	Т. Шишова
Сором'язливість -це комплекс неповноцінності, помножений на егоцентризм	І. Медведєва, Т. Шишова
Сором'язливість проявляється в стані нервово-психічної напруги і відрізняється різноманітними порушеннями	В.Куніцина
Сором'язливість є результатом реакції на емоцію страху, яка виникає в певний момент при взаємодії малюка з іншими людьми і згодом закріплюється	Л. Катаєва
Сором'язливість − симптом зовнішнього прояву глибинного несвідомого конфлікту	С. Рубінштейн
Сором'язливість як результат орієнтації Его на саме себе (прояв нарцисизму)	Д. Каплан
Сором'язливість є однією з найпоширеніших і складних проблем міжособистісних відносин	Ф. Зімбардо
Сором'язливість часто пов'язана з такими властивостями характеру як боязкість, совісність, нерішучість та ін., що складають комплекс своєї неповноцінності	М. Бурно
Сором'язливість − результат виховання тих цінностей, які дитина засвоює від дорослих	Ж. ван ден Брук

Висновки. Аналіз наукової літератури показує, що не існує однієї дефініції поняття “сором’язливість”, оскільки для різних людей вона означає не одне й те саме. Отже, ми зупинилися на авторському визначення, що сором’язливість − це характерологічна риса особистості, яка проявляється в різних формах: може бути і легкий дискомфорт, і незрозумілий страх, і навіть глибокий невроз.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є розробка профілактика та корекція сором’язливості.

Список використаних джерел та літератури:

1.Ван ден Брук, Ж. Руководство для детей, у которых трудные родители. СПб.: Светлячок Речь, 2001. 2.Бурно М. Е. О характерах людей: (психотерапевтическая книга). Изд. 6-е. М.: Академический проект, 2014. 639 с. 3. Галигузова Л. Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости. *Вопросы психологии*. 2000. №5. С. 10. 4. Зимбардо Ф. Застенчивость. М., 1993. 282с. 5. Зимбардо Ф. Застенчивость. Что это такое и как с ней справляться. СПб: Питер Пресс, 1996. 256 с. 6. Изард К. Эмоции человека. М., 1980. 77 с. 7. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004.701 с. 8. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 186с. 9. Катаева Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми. М, 2004. 56 с. 10.Кон И. С. Психология юношеского возраста. М. : Просвещение, 1979. 175 с. 11. Краснова Л.В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности. Автореф. дисс…канд. психол. н.Ростов-на-Дону, 2007. 12. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб:Питер, 2001. 13. Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1969. 69 с. 14. Лук А. Н. Эмоции и личность. М. : Знание, 1982. 172 с. 15. Мендельсон А. А. Застенчивость и борьба с нею. Л.: Ленинградская правда, 1929. 27 с. 16. Нечай А. М. Чувствачеловеческие. Днепропетровск : Лира, 2001. 319 с. 17. Реан, Артур Александрович. Агрессия и агрессивностьличности. СПб.: Б.и., 1996. 18. Сорокина Т.М. Иследование феномена «амбивалентногоповедения» у детейраннеговозраста : автореф. дисс. … канд. наук. М., 1977. 19. Шишова Т. Л. Какпреодолетьдетскуюзастенчивость. Застенчивый невидимка. СПб.:Речь, 2007. 104 с. 20.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 1996. 344 с.

Д. С. Важинська,
магістрантка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Вступ до початкової школи є важливим етапом життєвого шляху дитини оскільки пов'язаний із значними змінами, до яких належать зміни, що пов'язані з характером організації комунікації, зміни соціального статусу та соціальної ролі, зміна провідної діяльності, розширення прав та обов'язків дитини. Тому адаптація дитини молодшого шкільного віку до школи відбувається не одразу. Це досить тривалий процес, який пов'язаний зі значним напруженням усіх систем організму. Вивчення специфіки адаптації має надзвичайно важливе значення в освітньому процесі, оскільки вона визначає якість включення школяра у навчальний процес та його пристосування до умов навчання.

Особливо гостро відчувають труднощі адаптаційного періоду діти на етапі переходу з дошкільної ланки освіти до початкової. Освітнє середовище початкової школи пропонує дитині розширення соціальних контактів, збільшення інтелектуального навантаження, зростання самостійності і відповідальності. Протягом першого класу більшість дітей долають труднощі адаптаційного періоду, але залишаються окремі категорії дітей, які продовжують відчувати труднощі у комунікації, тривожність, схильні до вербальної та фізичної агресії, зниження пізнавальної активності, відсутність пізнавального інтересу, погіршення здоров'я, загального самопочуття тощо. Поряд з явними проявами дезадаптації поширення набувають і ранні її ознаки, такі як, підвищена шкільна тривожність, конфліктність, зниження навчальної мотивації на фоні позитивної загальної успішності і дисциплінованості, формування неадекватної самооцінки. Тому особливо актуальною є проблема профілактики, своєчасної діагностики і подолання шкільної дезадаптації.

Емпіричною базою дослідження був N-ий заклад загальної середньої освіти м. Хмельницького. Вибірка для дослідження – молодші школярі перших класів у кількості 9 осіб шестирічного віку,

які мають утруднення у періоді адаптації (за попередньої діагностикою шкільного психолога). З них: 3 дівчат і 6 хлопців.

Нами використано діагностичні процедури, спрямовані на визначення параметрів шкільної дезадаптації особистості у молодшому шкільному віці:

1. Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса.

2. Методика «Градусник» Ю. Кисельова.

3. Методика визначення рівня дезадаптації (опитувальних для вчителів) Л.М.Ковальової і Н.Н.Тарасенко.

4. Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н.Лускановой.

Дослідження за методикою Філліпса проводилося в індивідуальній формі, на стандартизованих бланках, зі стандартними інструкціями, в денний час, в аудиторіях школи.

Було досліджено рівень та характер шкільної тривожності серед учнів-першокласників «групи ризику».

Узагальнений вигляд результатів методики визначення шкільної тривожності за Філліпсом демонструє, що для 75% учнів молодшого шкільного віку характерно високий рівень тривожності, 25% – підвищений рівень тривожності; у діагностованій групі дітей не виявлено низького рівня тривожності.

На основі аналізу отримані результати подаємо об'єднаними у три групи: група – низький рівень тривожності 0% або 0 осіб; група – підвищений рівень тривожності 25% або 2 особи; група – високий рівень тривожності 75% або 6 осіб;

Також, завдяки методиці Філліпса визначили які саме проблеми виникають в учнів, що дозволить спрямувати корекційну роботу на вирішення саме цих проблем. Детальний аналіз результатів опитування за окремими факторами представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Діагностика рівня шкільної тривожності за факторами (у %)

Фактор	Абсолютна кількість
Загальна шкільна тривожність	87,5
Переживання соціального стресу	50
Фрустрація потреб у досягненні успіху	37,5
Страх самовираження	75
Страх не відповідності очікуванням оточуючих	75
Низький фізіологічний супротив стресу	50
Страх перевірки знань	87,5
Проблеми і страх з учителями	37,5

Як видно з таблиці та аналізуючи більш детально методику діагностик шкільної тривожності Філліпса за окремими чинниками, бачимо, що загальна шкільна тривожність, яка показує загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із різними формами її включення у життя школи характерна для 87,5% дітей.

Для 75% дітей молодшого шкільного віку характерний страх не відповідати очікуванням оточуючих. Це вказує про орієнтацію дітей на значущість інших в оцінці своїх результатів вчинків і думок, тривога з приводу оцінювання, очікування негативних оцінок зі сторони вчителя дуже бояться негативних оцінок їхньої особистості, поведінки.

Високі показники страху перевірки знань (87,5%) та страху самовираження (75%) вказують на те, що діти не виявляють активність у навчальній діяльності, займають пасивну або уникаючу позицію у класі. Діти можуть переживати негативні відчуття, які пов'язані з необхідністю саморозкриття, представленням себе іншим.

Половина діагностованих дітей молодшого шкільного віку – 50% – переживає соціальний стрес (не хочуть зранку йти до школи, просяться до ДНЗ або залишитися вдома зазначають, що «ще маленька/-ий», помітний регрес у поведінці, а також у мовленні – повернення до «малюкової мови» тощо).

У 37,5% дітей підвищений рівень фрустрації потреби у досягненні успіху в навчальній діяльності. Це означає, що ця частина учнів перебуває у несприятливому психічному середовищі, яке заважає розвивати свої прагнення до реалізації, досягненню бажаних результатів.

Для 50% опитуваних характерна низька фізіологічна опірність стресу, що говорить про особливість психофізіологічної організації, що знижує пристосованість дитини до ситуації стресогенного характеру, підвищують вірогідність неадекватного деструктивного реагування на тривожний чинник шкільного середовища.

Заслуговує на увагу той факт, що для 37,5% опитуваних школярів характерними є проблеми і страхи у відносинах із вчителями, що говорить про загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими дитини у школі, що знижує успішність навчання дитини. Це означає, що діти відчувають дискомфорт і страх у стосунках з вчителем, можливо, вчитель сам створив такі умови.

Експрес-методика «Градусник» Ю.Кисельова дозволила виявити ступінь тривожності дітей-першокласників, яка пов'язана із

навчальною діяльністю, зокрема із навчальними предметами, які передбачені навчальної програмою для першого класу.

Умовно високий ступінь тривожності визначається за показниками 37 градусів і вище, адекватний ступінь тривожності – 36,6 градусів; пасивне ставлення – 35. Результати проведення методики «Градус» представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Діагностика ступеню шкільної тривожності за експрес-методикою «Градус» (за окремими навчальними предметами)

Учні групи ризику	Навчальні предмети								
	Навчання грамоти (читання)	Навчання грамоти (письмо)	Англійська мова	Математика	Я досліджую світ	Фізична культура	Музичне мистецтво	Образотворче мистецтво	Трудове навчання
А	39	40	38	39	36,6	36,6	36,6	38	37
Б	39	37	40	39	38	36,6	36,6	37	38
В	40	36,6	39	38	36,6	36,6	37	39	37
Г	38	36,6	36,6	37	38	36,6	36,6	37	37
Д	40	37	38	36,6	36,6	37	36,6	36,6	36,6
Ж	40	38	38	38	36,6	36,6	37	39	38
З	39	36,6	36,6	36,6	37	38	36,6	36,6	36,6
І	40	36,6	39	38	36,6	36,6	36,6	37	37

Узагальнені результати представлено у табл. 3.

Таблиця 3

Узагальнені результати за експрес-методикою «Градусник»

Навчальний предмет	Абсолютна кількість
Навчання грамоти (читання)	100 %
Англійська мова	75 %
Математика	75 %
Трудове навчання	75 %
Образотворче мистецтво	75 %
Навчання грамоти (письмо)	50 %
Я досліджую світ	37,5 %
Фізична культура	25 %
Музичне мистецтво	25 %

Отримані результати показують, що найбільший ступінь тривожності у першокласників викликає навчання грамоти, а саме читання – 100%. Уся вибірка дітей (8 осіб) визначається тривожним ставленням по відношенню до даного предмету з найвищими показниками (38 і більше).

З незначним відривом у показниках тривожать дітей уроки англійської мови, математики, трудового навчання та образотворчого мистецтва. Такий вибір предметів зумовлений з тим, що основна навчальна діяльність на них пов'язана із образопредставленням; діти опираються на наочно-дієве мислення, а робота у класі передбачає поступовий перехід до наочно-образного, абстрактно-логічного мислення.

У 50% і менше викликають занепокоєння такі навчальні дисципліни як навчання грамоти (письмо), Я досліджую світ, фізична культура та музичне мистецтво. Такі показники свідчать про те, що: немає жодного предмету у розкладі початкової школи, які б взагалі не тривожили учнів-першокласників «групи ризику»; діти мають труднощі в засвоєнні матеріалу, що зазвичай називають відсутністю здібностей; у першокласників було неправильне формування ставлення до навчання; відсутні правильні навички навчальної роботи; молодші школярі не вміють працювати, долати труднощі; у опитуваних нерозвинені пізнавальні та навчальні інтересів.

Результати опитування вчителів дітей групи ризику з метою визначення їх рівня дезадаптації за методикою Л.М.Ковальової і Н.Н.Тарасенко представлено у табл**.** 4.

Таблиця 4

Діагностика рівня шкільної дезадаптації за методикою Л. Ковальової та Н. Тарасенко

Учні групи ризику	Рівні шкільної дезадаптації			
	Рівень «нормальний»	Середній ступінь дезадаптації	Серйозний ступінь дезадаптації	Високий ступінь дезадаптації
А	-	+		-
Б	-		+	-
В	-	+		-
Г	-	+		-
Д	-	+		-
Ж	-		+	-
З	-	+		-
І	-	+		-

Аналіз результатів, демонструє, що показники, які свідчать про нормальну адаптацію (менше 14%) у даній групі ніхто не отримав. 75% дітей отримали показники від 15 до 30%, що вказує на середню ступінь дезадаптації; 25% – за результатами показників, опинилися у групі із серйозним ступенем дезадаптації. Проте, жоден молодший школяр не потребує консультації психоневролога.

Зауважимо, що показники таких факторів як «ліворукість» та «низька інтелектуальна діяльність» не були відмічені у текстах опитувальників по жодному учню.

При аналізі сукупності факторів дезадаптованої поведінки дітей, виявлено, що абсолютно усі показники таких факторів як «батьківське відношення», «неготовність до шкільного навчання», «інфантилізм», «низька мотивація навчальної діяльності» були відмічені учителями при опитуванні. Відповідно означені фактори ми визначатимемо як домінуючі у шкільній дезадаптації учнів-першокласників групи ризику.

Бесіда із учителями підтвердили можливість такого розподілу балів показників:

– батьківське відношення – батьки дітей групи ризику повністю відсторонені від процесу навчання та виховання дітей; на батьківські збори не являються і не попереджають про свою відсутність; 87,5% дітей водить та забирає зі школи наймані працівники або старші брат/сестра; зворотного зв'язку від батьків немає – обмежуються телефонними розмовами, коли дзвонить вчитель, самі ініціативу не виявляли.

– неготовність до шкільного навчання. Готовність до шкільного навчання розглядається нами як сукупність морфо-фізіологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного, організованого шкільного навчання у них відсутній необхідний набір знань та умінь, які забезпечили успішну адаптацію до шкільного середовища, нового соціального статусу «учня» та умов навчальної діяльності, а саме [2]:

– наявність у дитини світогляду, відповідно до її віку, запасу конкретних знань;

– вміння свідомо підпорядковувати свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії;

– вміння орієнтуватися на означену систему вимог та обмежень;

– вміння уважно слухати і точно виконувати завдання, які

пропонуються в усній формі;

– вміння самостійно виконувати необхідне завдання за візуальним зразком.

Отже, діти-першокласними не бажають і не усвідомлюють необхідності вчитися, що вказує в результаті на відсутність їх соціального дозрівання, відсутність появи у них внутрішніх протиріч, які визначають мотивацію до навчальної діяльності.

– інфантилізм як форма психологічної незрілості дитини, яка виникає при неправильному вихованні та спричиняє затримку вікової соціалізації й виявляється у неадекватній поведінці, що не відповідають віковим нормам.

Учителів бентежить їх безпосередність, невідповідність поведінки віку і непристосованість до реальності шкільних умов навчання. Вони не те, що не здатні обдумати свої вчинки, вони просто над ними не задумуються. Жвавість інфантильної дитини – не розгальмованість, а емоційність, яка б'є через край; необережність – це результат не розумового відставання, а наївності дитини, яка не уявляє, що можна образити. Їх манера вільного звертання до дорослих не від грубості чи безцеремонності, а від дитячої радості життя і тієї безоглядної жвавості, коли відсутнє уявлення про те, що можна, а чого не можна. Психічно інфантильні діти наївно пропонують учителям побігати чи погратись з ними, не розуміючи, що урок не для цього. Учні-першокласники не можуть прийняти шкільні правила, дисциплінарні вимоги, навчальне навантаження, і як результат виникає шкільна дезадаптація.

– низька мотивація навчальної діяльності. Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини молодшого шкільного віку, її готовність до засвоєння знань.

Показниками низької мотивації до навчальної діяльності учителів виділили такі: відсутність самостійності в процесі здобуття знань, поверхневий або відсутній інтерес до освітнього процесу, нерозуміння важливості отриманих знань, відсутність ініціативності у навчанні, страх осуду, критики зі сторони та страх покарання тощо.

Учителі у бесіді зазначаю, що школу діти-першокласники групи ризику відвідують неохоче або якщо їх привабити гарним шкільним приладдям, відчувають серйозні труднощі в навчальній

діяльності та в спілкуванні з однокласниками. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми, відволікають при найменшій нагоді.

Результати анкетування з метою оцінювання рівня шкільної мотивації й адаптації (анкета Н. Лускановой) відображено у табл. 5.

Таблиця 5

Оцінювання рівня шкільної мотивації й адаптації (анкета Н. Лускановой)

Учні групи ризику	Рівні шкільної мотивації та адаптації (у балах)	
	Низький рівень шкільної адаптації	Шкільна дезадаптації
А	11	
Б		8
В	12	
Г	14	
Д	14	
Ж		9
З	12	
І	10	

Аналіз отриманих результатів за даною анкетою засвідчує повну відсутність показників із високим рівнем адаптації, середнім рівнем адаптації, зовнішньою мотивацією серед дітей-першокласників групи ризику. У 75 % опитаних за результатами відповідей діагностовано низький рівень шкільної адаптації. Ці діти без бажання відвідують навчальний заклад, схильні до пропусків занять. На уроках часто займаються сторонніми справами, перебирають речі у пеналі, рюкзаку, малюють, відволікають інших учнів, граються, бешкетують тощо. Зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Нестійко адаптуються до школи. У малюнках на шкільну тематику вони зображують ігрові сюжети, хоча побічно пов’язують їх зі школою.

У 25% визначено шкільну дезадаптацію. Вони зазнають серйозних труднощів у навчанні: не здатні впоратися з навчальною діяльністю; мають проблеми у спілкуванні з однокласниками; у взаєминах з учителем.

Такі діти досить часто сприймають навчальний заклад як вороже середовище, перебування в якому є для них нестерпним. Інколи плачуть, просяться до батьків. Також можуть поводитися агресивно по відношенню до учасників навчально-виховного процесу, відмовлятися від виконання завдань, дотримання певних норм і правил. Малюнки таких дітей зазвичай не відповідають запропонованій шкільній тематиці, а відображають індивідуальні пристрасті та прагнення.

Отже, можемо констатувати, що опитуваним учням буде притаманнийтривалий період адаптації, оскільки період невідповідності їхньої поведінки вимогам освітнього середовища затягується: діти не приймають ситуацію навчання, спілкування з педагогічним персоналом, однокласниками. Вони зазнають труднощі в засвоєнні навчальної програми з більшості предметів. Лише завдячуючи доброзичливому відношенню вчителя та адекватного стилю керівництва до кінця першого півріччя реакції цих дітей можуть стати варіантом норми.

Якщо не приймати профілактичні корекційні заходи, то дана група дітей має шанс взагалі не засвоїти навчальну програму, згодом у них проявляться негативні форми поведінки, різкий прояв негативних емоцій, які стануть причиною скарг педагогічних працівників, однокласників, батьків. Адже постійні неуспіхи в навчанні, відсутність контакту з вчителем створять відчуження і негативне відношення однолітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с. 2. Кулагина Н. Ю.,Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Юрайт, 2001. 464 с.

А. А. Васюник,
магістрантка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

На ефективність освітнього процесу й формування професійної спрямованості студентів комплексно впливає велика кількість різноманітних факторів – детермінантів соціально-педагогічних процесів та явищ, що зумовлюють рух розвитку останніх. Дослідження робіт Г.Дементьєва, Л.Кулікової, Ч.Куписевича, А.Мудрика, П.Осипова, І.Підласого, С.Савченка, Н.Стучинської дозволили виявити вплив на процес навчання та формування професійної спрямованості особистості психолого-педагогічних і соціально-економічних факторів.

До основних психолого-педагогічних факторів, які впливають на формування професійної спрямованості, належать: зміст навчального матеріалу; різноманітні методи, форми та засоби навчально-виховної роботи; особистість викладача та його професіоналізм; стан матеріально-технічної бази ЗВО; готовність студентів до навчальної діяльності, їх психологічний стан і наявність мотивації до навчання за обраною професією [6].

Важливим аспектом формування професійної спрямованості є наявність мотивації вибору та навчання за визначеною професією, потреби щодо оволодіння та позитивного ставлення до неї, наявність здібностей, інтересів та професійних планів – усього того, що складає мотиваційний компонент професійної спрямованості студента і який є провідним серед інших її компонентів на початку навчання у ЗВО.

При визначенні психолого-педагогічних факторів, що впливають на процес формування професійної спрямованості, необхідним є також урахування особливостей початкового етапу навчання, який містить безліч проблем, пов’язаних з процесом адаптації студентів у ЗВО. Під адаптацією початкового етапу навчання розуміється процес подолання труднощів при включенні особистості першокурсникав навчальний процес ЗВО та входження в новий колектив.

Проаналізувавши дослідження в галузі педагогіки та психології, що визначають особливості проблеми формування професійної спрямованості, можна стверджувати, що цей процес передбачає наявність принаймні двох етапів.

На першому етапі формування професійної спрямованості інтерес до професії переважно тримається на привабливості її зовнішніх сторін і безпосередньо пов'язаний із переживаннями свого ставлення в даний момент.

Перший етап формування професійної спрямованості закінчується вихованням інтересу до діяльності з оволодіння професією і становить собою нижчу стадію розвитку професійної спрямованості. Вища стадія проявляється у вигляді схильностей, якостей та переконань особистості.

Другий етап формування професійної спрямованості завершується готовністю спеціаліста до самостійної професійної діяльності.

Можна виділити такі умови для професійного становлення студентів: забезпечення усвідомлення студентами завдань та вимог майбутньої професії; формування в студентів професійно-психологічної спрямованості; організація активності кожного студента; врахування у процесі навчальної взаємодії зі студентами індивідуальних особливостей кожного; організація керованої самостійної роботи студентів [1; 3; 4; 7].

Таким чином, основними функціями навчання у закладі вищої освіти, які спрямовані на професійне становлення особистості майбутнього спеціаліста, є наступні: 1. Формування професійних (цільових, смислових, операційних) настанов. 2. Формування системи професійно важливих знань, науково-культурного світогляду. 3. Формування професійно важливих умінь, навичок. 4. Розвиток професійно важливих здібностей (інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, експресивних, організаторських, мовних та ін.). 5. Розвиток духовних потреб майбутнього фахівця, морально-етичне вдосконалення його особистості. 6. Сприяння самоактуалізації кожної особистості, розвитку індивідуальності [6].

Процес професійного становлення студентів породжує якісну зміну професійної спрямованості, яка проявляється в динаміці і характері взаємозв'язку її структурних компонентів: мотивів вибору професії, навчальних мотивів і системи уявлень про обрану професію,

і обумовлена етапом навчання (курсом) та специфікою одержуваної спеціальності.

Особливості професійної спрямованості студентів, обумовлені специфікою одержуваної спеціальності, виражені в змісті мотивів професійного вибору та навчальних мотивів: афіліації, домінування, пізнання, прагнення до оволодіння професією.

Динаміка змісту професійної спрямованості студентів від першого до випускного курсу має свої особливості. Це виявляється в зміні розуміння студентами соціальної значущості професії, розширенні уявлень про обрану діяльність, про професійно значущі якості професіонала, а також в динаміці відносин студентів до професії та до себе як спеціаліста.

Ми під умова формування професійної спрямованості будемо розуміти сили, які потенційно можуть визначати перебіг та результативність спеціально організованої роботи з формування професійної спрямованості майбутніх фахівців та стосуються методики формування професійної спрямованості у навчально-виховному процесі. Умови за своєю природою здійснюють вплив на перебіг процесу формування професійної спрямованості – то сприяючи йому, то гальмуючи його.

Науковці В.В.Волкова, М.В.Миронюк, Л.А.Сподін [2; 5; 8] та інші розрізняють внутрішні (суб'єктивні) та зовнішні (об'єктивні) умови. Внутрішні пов'язані з індивідуальними особливостями студентів, зовнішні – з сукупністю педагогічних впливів. Підсумовуючи думки вчених, доходимо висновку, що до системи внутрішніх умов, що якісно впливають на процес формування професійної спрямованості, входять наступні фактори: чітко усвідомлена професійна мотивація; професійний інтерес; схильності до професії; здібності до оволодіння обраною професією; емоції, пов'язані з професійною діяльністю; потреба в професійному самовдосконаленні; ідеали та світогляд; переконання; установка на певну професійну діяльність, тощо.

Не менш важливим при формуванні професійної спрямованості є врахування зовнішніх (об'єктивних) умов. До них відносяться: умови, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу (форми, методи навчання, використання технічних засобів навчання та сучасних комп'ютерних технологій, профілізація дисциплін гуманітарного, математичного, технологічного та інших циклів); умови, пов'язані із структурою та змістом навчального

матеріалу (актуальність, практична значущість для майбутньої професійної діяльності); умови, пов'язані з міжособистісними стосунками та взаємовідносинами майбутніх фахівців зі студентами та викладачами; умови, пов'язані із суспільно значимими характеристиками особистості (вік, сімейний стан, тощо); соціально-обумовлені умови (престиж професії, соціальне оточення, тощо).

Отже, процес формування професійної спрямованості відбувається під дією суперечливих зовнішніх і внутрішніх умов соціального, педагогічного та психологічного характерів. Для досягнення ефективності цього процесу важливим є їх забезпечення та дотримання, що визначають впливовість умов у заданому напрямку та конкретизують їх.

Ще однією з умов формування професійної спрямованості є проходження стадій професійного становлення:

Перша стадія професійного становлення особистості пов'язана із зародженням і формуванням професійних намірів під впливом загального розвитку особистості і початковим орієнтуванням в різних сферах трудової діяльності, у світі праці та світі професій. Психологічним критерієм успішності проходження цієї стадії є відповідний суспільним потребам (як би ми тепер сказали – вимогам ринку праці) та потребам самої особистості вибір професії або спеціальності.

Друга стадія – це період професійного навчання і виховання, тобто цілеспрямованої підготовки за обраною професійної діяльності та оволодіння всіма тонкощами професійної майстерності. Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії є професійне самовизначення особистості, тобто формування ставлення до себе як до суб'єкта обраної діяльності і професійної спрямованості, в якій досить чітко відбиваються установки на розвиток професійно значущих якостей.

Третя стадія – активне входження в професійне середовище, що відображає перехід учня до нового типу діяльності – до професійної праці в різних його формах в умовах реального виробництва, виконання службових обов'язків і тощо. Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії служить активне оволодіння професією в умовах реального трудового процесу і виробничих стосунків, знаходження себе в системі трудових колективів.

Четверта стадія передбачає повну або часткову реалізацію професійних устремлінь і можливостей особистості у самостійній праці. Психологічний критерій успішного проходження цієї стадії – ступінь оволодіння операційною стороною професійної діяльності, рівень сформованості професійно значущих якостей особистості, ставлення до праці, міра майстерності і творчості.

На основі теоретичного аналізу З.А.Решетова [9] виділили наступні умови формування професійної спрямованості особистості студента (рис.1).

Умови формування професійної спрямованості майбутнього фахівця	**Умова**	**Зміст умови**
	Оновлення змісту та структури освіти	Історична перспектива при викладенні дисциплін різного профілю, реалізація внутрішніх та між предметних зв'язків
	Вибір курсів відповідно до інтересів та уподобань студентів	Створення різноманіття курсів за вибором, використовуючи варіативний компонент навчального плану
	Удосконалення методики викладання предметів	Постійна демонстрація в'язку теорії з практикою
	Підвищення кваліфікації викладачів	Для прийняття ними професійних цінностей як орієнтирів у професійній діяльності
	Організація та проведення професійно спрямованих поза навчальних занять	Зустрічі із представниками обраної спеціальності, організація відвідування потенційного майбутнього місця роботи тощо
	Оновлення форм виховної роботи у ЗВО	Розробка якісно нових форм роботи в рамках професійно спрямованої системи виховання (студії, лабораторії, школи тощо)
	Введення нових дисциплін на рівні спецкурсів	Вступ до спеціальності, професіограма спеціаліста.
	Створення	Така система повинна

	багатосторонньої системи секцій та гуртків	включати всі напрями професійної спрямованості (в рамках конкретної спеціальності)

Рис.1. Умови формування професійної спрямованості особистості студента

Отже, відповідно до всього вище сказаного, можна зробити висновок, що структура професійної спрямованості та її зміст змінюються разом з особистісним зростанням фахівця. З розширенням професійних уявлень студентів змінюється і мотивація навчання, і задоволеність вибором, і професійні плани, і саме ставлення до праці. Розвиток професійної спрямованості у процесі навчання у вузі, її якісно новий рівень, у свою чергу, призводять до подальшого особистісного і професійного росту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Барбіна Є., Щедролосєва К. Сучасні психолого-педагогічні підходи до формування педагогічної майстерності. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2008. С.183-194. 2. Волкова В.В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання. К., 2000. 205 с. 3. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: ЮНИТИ, 2003. 415 с. 4. Корнеева Л.Н. Самооценка как механиз саморегуляции в профессиональном образовании. М.: Владос, 2011. 296 с. 5. Миронюк М.В. Професійна спрямованість вивчення математики в ПТУ. К.: 1993. 183 с. 6. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии. М.: Флинта, 1998. 180 с. 7. Прохоренков В.Н. Ковальская Н.М. К проблеме сознательного выбора будущей профессии. *Педагогічний альманах.* 2010. Вып. 6. С.40-46. 8. Сподін Л.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих навчальних закладів освіти. К., 2001. 228 с. 9. Решетова З.А. Психологические основы процесса подготовки студентов вуза. Полтава: ПГПИ, 1991. 78 с.

Е. О. Вітряк,
магістрантка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ДЕРЖАВНО-НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ

Постановка проблеми. Україна стала на незворотній шлях впровадження європейських принципів і стандартів життя у питання створення толерантного та рівного для всіх освітнього простору. Підтвердженням цього є Закони «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» (травень 2017) та «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніми потребами до освітніх послуг» (2018), Закон України «Про загальну середню освіту» (2019) [3; 4; 5]. Українське законодавство активно працює в державному врегулюванні питань створення інклюзивного навчання, саме тому на розгляд парламенту запропоновані відповідні законопроекти, у яких міститься зміни до чотирьох законів: «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту» і «Про професійно-технічну освіту».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі організації інклюзивного навчання в закладах освіти присвячено чимало праць. Серед вітчизняних та закордонних дослідників, зокрема Lupart D., Andrews J, М. Малофєєв, В. Синьов, М. Шеремет, Л. Андрушко, В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Савченко, М. Сварник, О. Столяренко, А. Шевчук та інші.

Мета – дослідити правове поле впровадження інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Підписання Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо забезпечення доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», де вперше було визначено такі поняття, як «інклюзивне навчання», «особи з особливими освітніми потребами», «індивідуальна програма розвитку». Згідно з Законом відбулось виділення з держбюджету інклюзивної субвенції на навчання дітей з

особливими потребами у звичайних школах [4]. Після прийняття даного Закону у травні 2017 року кількість учнів з ООП в українських школах збільшилася на 51%, а чисельність інклюзивних навчальних закладів зросла на 42%. Отож, можна зазначити, що кожна шоста школа в державі впроваджує інклюзивну освіту.

Серед ключових новацій законопроекту – першочергове зарахування дітей з особливими освітніми потребами до закладів дошкільної освіти та початкової школи закладу середньої освіти, забезпечення доступності транспорту для підвезення дітей з інвалідністю, а також розширення переліку педагогічних працівників закладу професійної (професійно-технічної) освіти новими посадами: асистента майстра виробничого навчання й асистента викладача [4]. Також пропонується, щоб за рекомендаціями інклюзивно-ресурсного центру та письмовою заявою батьків або осіб, які їх замінюють, заклад дошкільної освіти забезпечував доступ до освітнього процесу асистента дитини з особливими освітніми потребами, який у такому разі має проходити медичний огляд відповідно до вимог чинного законодавства України. Законопроект передбачає, що в інклюзивних групах можуть перебувати не більше трьох дітей з особливими освітніми потребами.

Планується і надання права батькам здійснювати індивідуальний супровід дитини з особливими освітніми потребами під час їх перебування у закладі загальної середньої освіти.

Щодо повноважень місцевих органів влади – в законопроекті прописано, що вони забезпечують доступність будівель, споруд і приміщень навчальних закладів дошкільної освіти згідно з державними будівельними нормами і стандартами; здійснюють контроль проектування, будівництва та реконструкції будівель, споруд, приміщень з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування.

Змінами до Закону «Про загальну середню освіту» автори наголошують, що дітям з особливими освітніми потребами забезпечується право на навчання за допомогою найбільш прийнятих для таких осіб методів і способів спілкування, зокрема навчання жестовою мовою та рельєфно-крапковим шрифтом (шрифтом Брайля) [3]. А до Закону «Про професійно-технічну освіту» пропонується ввести поняття інклюзивного професійного (професійно-технічного) навчання.

Низку слушних пропозицій до законопроекту висловила заступник директора Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України Алла Колупаєва. Наприклад, науковець вважає, що наповнюваність інклюзивних груп у дитсадках має становити не більше як 15 осіб. Крім того, НАПН передбачає посилити норму, за якою освітні програми для довкілля не можуть, а повинні мати корекційно-розвитковий складник. Щодо асистента дитини, яким може бути хтось із батьків, Алла Колупаєва запропонувала прописати у відповідних нормах, що такі особи повинні мати відповідно підготовку.

Законопроект №8556 «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніми потребами до освітніх послуг» розроблявся за ініціативи дружини Віце-Президента України Петра Порошенка у співпраці з групою народних депутатів України й експертів Фонду Порошенка [5]. Як ідеться в пояснювальній записці, його прийняття відкриває можливості для імплементації в нашій державі міжнародних норм та гарантій щодо забезпечення права на освіту дітям з ООП , зокрема положень Декларації прав дитини, Декларації про права осіб з інвалідністю, Саламанської декларації, Конвенції про права дитини та Конвенції осіб з інвалідністю.

Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніми потребами до освітніх послуг», який стосується внесення змін до всіх галузевих законів України щодо забезпечення прав на навчання осіб з особливими освітніми потребами [5]. Безумовним досягненням є поява ставки асистента вчителя на клас, введення до штату загальноосвітніх шкіл корекційних педагогів; встановлення доплати розміром 20% для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних групах і класах (і не лише в школах, а й у закладах дошкільної, позашкільної, професійно-технічної і вищої освіти); наказ про створення команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в школах і дитячих садках; реформа психолого-медико-педагогічних консультацій, а саме – прийняття положення про інклюзивно-ресурсний центр як нову установу.

Згідно з постановою №617 від 22 серпня «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» уряд визначив, як створюватимуть і працюватимуть центри ресурсної підтримки інклюзивної освіти в Україні. Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) – це

заклад, куди матимуть можливість звертатися батьки дітей віком від 2 до 18 років для отримання корекційних та реабілітаційних послуг [2]. Такі центри з'являться в Україні вперше. Вони забезпечуватимуть навчання вчителів шкіл і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, підвищення їх кваліфікації.

Саме ресурсний центр надаватиме рекомендації закладам загальної середньої освіти щодо особливих освітніх потреб учнів, коригуватиме його індивідуальні програми розвитку та проводитиме корекційні заняття, забезпечуватиме методичний, психологічний, дефектологічний, логопедичний, супровід дітей з особливими освітніми потребами протягом усього навчання. Окрім цього, установи проводитимуть аналітичну роботу, тобто визначатимуть як впливає раннє втручання на розвиток дитини з особливими освітніми потребами, як визначити найкращу програму розвитку для дитини. Будуть враховувати побажання батьків, наприклад – щодо вибору місця та форми навчання. Центри будуть розміщені у кожній області на базі інститутів післядипломної освіти. Їх підтримка буде доступною впродовж усього року [2].

Ще одним важливим кроком стало виділення коштів на матеріально-технічне оснащення цих нових установ, на закупівлю сучасних методик оцінки розвитку дитини та навчання фахівців. Фонд підготував методичні рекомендації щодо діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, які складаються з двох частин. Перша призначена для директорів ІРЦ, друга дає роз'яснення щодо проведення оцінки, надання корекційно-розвиткових послуг, а також роботи з батьками. Цей методичний посібник у вересні нададуть ІРЦ, що діє як окрема юридична особа. Також фонд переклав Міжнародну класифікацію функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків – її застосування у роботі інклюзивно-ресурсних центрів дасть змогу працювати по-новому, відштовхуючись не від хвороби, а від порушення функцій дитини. Методики, які будуть закуплені для ІРЦ, показуватимуть глибинну оцінку потреб дитини, її можливостей. Школа отримає цей глибинний висновок, створить шкільну команду, яка, у свою чергу має створити індивідуальну програму розвитку [2].

Ще одним важливим документ на шляху впровадження інклюзивного навчання є Розпорядження Кабміну від 9 серпня 2017 року «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її І етапу».

У документі зазначено курс України в сфері інклюзивного навчання, мету національної Стратегії реформування системи інституційного доглядута виховання дітей на 2017-2026 роки, принципи реалізації Стратегії.

Аналіз ситуації в Україні, згідно з Стратегією в Україні функціонує система інституційного догляду та виховання дітей, якою передбачено заклади різних типів, форм власності та підпорядкування, зокрема загальноосвітні школи-інтернати; інтернати; навчально-реабілітаційні центри; будинки дитини; дитячі будинки; дитячі будинки-інтернати; навчально-виховні комплекси, у складі яких є групи, класи, відділення цілодобового перебування дітей; інші заклади цілодобового та довготривалого (понад три місяці) перебування дітей, у яких одночасно проживає більше ніж 15 дітей (далі – заклади інституційного догляду та виховання дітей) [1].

Окрім доведеної актуальності даної проблеми, в документі пропонується міжнародний досвід впровадження та реформування інклюзивного навчання. Реформування системи інституційного догляду та виховання дітей описано в таких країнах, як США, королівство Швеція, Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, Румунія, Республіка Болгарія, Республіка Молдова. Успішний досвід цих країн може бути використаний і в Україні.

Для успішної реалізації Стратегії рівноцінну участь мають приймати держава, органи місцевого самоврядування, інститути громадянського суспільства, представники бізнесових кіл та міжнародні донори України та суспільство в цілому.

Для успішної реалізації мети Стратегії розроблено 4 стратегічних цілі: інтегрування та координація дій для забезпечення реформування системи інституційного догляду та виховання дітей; розвиток ефективної та спроможної системи підтримки зростання дітей у сім'ї; забезпечення якісного альтернативного догляду дітей, які залишилися без піклування батьків, з метою запобігання потраплянню таких дітей до закладів інституційного догляду та виховання дітей; забезпечення участі суспільства у реалізації Стратегії. Кожна з цілей має ряд своїх завдань, які планується реалізувати у 3 етапи (до 2026 року) [1].

Реалізація Стратегії здійснюється за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством.

Отож, підсумуємо, в Україні створено доступ до освітніх послуг дітям з особливими потребами, необхідні закони й постанови прийнято, алгоритм розроблено, гроші виділено. Правове поле інклюзії:

1. Закон України «Про освіту». Зокрема, статті 19 («Освіта осіб з особливими потребами»), та 20 («Інклюзивне навчання») [4].

2. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту», щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (№ 6437) [6].

3. Постанова Кабміну про внесення змін щодо організації інклюзивного навчання.

4. Розпорядження Кабміну від 9 серпня 2017 року «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її І етапу» [1].

5. Постанова Кабміну від 12 липня 2017 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [2].

Висновки. Нарешті Україна прийшла до міжнародної класифікації функціонування. Ухвалення нових законів сприятиме врегулюванню питання доступу осіб з особливими освітніми потребами до безкоштовних освітніх, психолого-педагогічних і корекційно-розвиваючих послуг у закладах освіти різноїформ власності.

Список використаних джерел та літератури:

1. НАЦІОНАЛЬНА СТРАТЕГІЯ реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/250190226(дата звернення 02.10.2019). 2. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр.URL:https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#n11 (дата звернення 03.10.2019). 3. Закон України «Про загальну середню освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14(дата звернення 02.10.2019). 4. Закон України "Про освіту". URL: http://osvita.ua/legislation/law/2231/(дата звернення 01.10.2019). 5. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніми потребами до освітніх послуг». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19(дата звернення 02.10.2019). 6. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про загальну середню освіту». URL: https://zakon.help/law/651-XIV/(дата звернення 02.10.2019). 7. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту». URL:https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2053-19(дата звернення 02.10.2019).

В. П. Вовк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПРОБЛЕМА СУТНОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Поняття «соціалізація» дедалі активніше використовується як наукова категорія представниками широкого спектра наук – філософії, соціології, психології, політології, педагогіки тощо.

Соціалізація – це прийняття індивідом групових норм, прийняття особистістю переконань, цінностей і норм вищого чи нижчого статусу, характерних для груп, членства в яких особистість домагається.

Процес соціалізації особистості дуже складний і багатогранний. Від того, наскільки успішно буде соціалізована людина, залежить майбутнє нашої країни. Від того, наскільки людина самостійно й активно вирішує поставлені завдання, сама ставить перед собою цілі й досягає мети, наскільки вона незалежна, впевнена, самостійна, ініціативна, настільки особистість може розглядатися як суб'єкт соціалізації. Адже головна мета соціалізації полягає в задоволенні потреби особистості в самоактуалізації, особистісному зростанні, в розвитку її здібностей.

Основними інститутами соціалізації визнають систему освіти й виховання. Виховання є провідним і визначальним початком соціалізації. Ядро виховання складає процес передавання нагромаджених минулими поколіннями знань і культурних цінностей, тобто освіта.

Особистість – це конкретна, жива людина, яка, як член суспільства, перебуває в певних відношеннях з іншими людьми. Щоб стати особистістю, людина повинна досягти певного рівня психологічного розвитку й бути спроможною сприймати себе, як єдине ціле, відмінне від інших людей.

Актуальність проблеми полягає в тому, що вчені по-різному її розв'язують: одні вважають, що ніякі глибокі зміни в природжену основу особистості внести неможливо, згідно з іншими теоріями природні анатомо-фізіологічні задатки не мають значення, а все залежить від впливу навколишнього середовища.

Багато психологів і педагогів, вивчаючи цю проблему вважали, що в процесі життя індивіда відбувається взаємодія його з навколишнім середовищем, яке впливає на нього. Але зовнішні обставини впливають на особистість через внутрішні умови, через ті якості, що в неї сформулювалися раніше. При цьому в організмі, що розвивається виникають суперечності між вимогами, які ставить життя й суспільство до особистості, й тим, чим вона вже володіє. Звідси прагнення людини до подальшого пізнання світу, до збагачення свого досвіду.

Природні й соціальні детермінанти формування особистості, кожна з яких є абсолютною властивістю людського буття, зовсім не є взаємно байдужими, нейтральними субстанціями, весь зв'язок яких зводиться лише до того, що вони впливають на один суб'єкт – людину, взаємопроникненість природного й соціального становлення індивіда. Це – живий і плідний взаємозв'язок, у якому сторонни в реальній взаємодії спираються одна на одну, взаєморозвиваються завдяки своєму взаємовпливу.

Метою статті є дослідження різних наукових підходів до розкриття сутності та значення соціалізації особистості в вітчизняній та зарубіжній психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий вклад у дослідження проблем становлення особистості та її соціалізації внесли вітчизняні вчені, серед яких: Є. Ануфрієв, Л. Буєва, І. Ватін, І. Ведін, М. Лукашевич, В. Малиновський, В. Москаленко, Д. Ольшанський, Г. Смирнов; серед зарубіжних: Ф. Гідінгстон, Е. Еріксон, Л. Кольберг, Ч. Кулі, Дж. Мід, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерс, Г. Тард та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність особистості складає сукупність усіх суспільних відносин. Ця теорія не заперечує, що на формування особистості впливають біологічні та психологічні фактори. Проте індивід є продуктом суспільства, спільної діяльності людей. При народженні на світ людина не має свідомості, уроджених ідей. Вони виникають як відображення людиною історично усталених суспільних відносин, стану матеріальної та духовної культури, певного типу суспільних відносин. Звідси риси особистості зумовлюються історичним типом суспільства (феодальне, капіталістичне, соціалістичне), її належністю до певного суспільного класу (робітники, селяни, інтелігенція), специфікою умов і змісту праці.

Головним соціальним процесом, унаслідок якого індивід стає особистістю й через який здійснюється взаємодія між особистістю та суспільством, є соціалізація. З'ясуємо в чому суть «соціалізації» особистості.

Цей термін запровадив усередині XIX ст. французький соціолог Г. Тард для позначення процесу інтеріоризації соціальних норм шляхом соціальної взаємодії [9, с. 114-115].

Уточнимо, що інтеріоризація (від лат internus – внутрішній) – це «формуванн внутрішньої структури людської психіки, процес переведення елементів зовнішнього світу у внутрішнє «я» особистості. Результат інтеріоризації – сформована індивідуальність» [10, с. 32].

У наукову систему понять термін «соціалізація» був уведений американським соціологом Ф. Гідінгстоном наприкінці XIX ст., який тлумачив це поняття як «процес розвитку соціальної природи людини». Офіційного статусу теоретичного поняття термін «соціалізація» набув у XX ст. [2, с. 21].

У сучасній науковій літературі простежується широка строкатість визначень соціалізації, які різняться залежно від розуміння їхніми авторами сутності й структури особистості як психосоціогенної істоти. Більшість визначень цього поняття містить загальне положення про те, що сутність соціалізації полягає в засвоєнні індивідом соціального досвіду, але розуміння змісту цього досвіду, його структури, засобів і порядку засвоєння істотно відрізняються. Ось деякі з них:

– соціалізація (від лат. socialis – суспільний) – це «процес, через який безпорадне маля поступово перетворюється на особу, яка розуміє й саму себе й довкілля, набуває знань і навичок, притаманних культурі, в якій він (або вона) народився» [1, с. 42];

– «процес інтеграції індивіда в суспільство, в 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» [17, с. 194];

– «процес розвитку людини як соціальної істоти, становлення її як особистості» [3, с. 236-237];

– «процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин» [4, с. 364];

– «процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків і відносин, необхідних для його становлення й життєдіяльності в цьому суспільстві» [7, с. 43];

– способи формування умінь і соціальних установок індивідів, які відповідають їх соціальним ролям; процес становлення особистості, навчання й засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі» [10, с. 474].

Найбільш загальним можна вважати визначення соціалізації особистості в трактуванні М. Лукашевича: це «процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку» [8, с. 113].

Отже, антропологія соціалізації – двосторонній процес, який включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з другого – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивіда за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

А звідси, соціалізація – «двосторонній процес взаємодії людини й соціального середовища, який передбачає як її включення у систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійне відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна неповторна особистість» [2, с. 23-24].

На нашу думку, досліджуючи проблему соціалізації особистості, необхідно уточнити такі поняття як: «соціальна роль» та «соціальний статус» особистості.

Так, соціальна роль – це «очікувана типова поведінка людини, пов'язана з її соціальним статусом»; соціальний статус особистості – це її позиція у соціальній системі, пов'язана з приналежністю до певної соціальної групи чи спільноти, з аналізом її соціальних ролей та якістю і ступенем їх виконання.

Соціальний статус охоплює узагальнюючу характеристику становища індивіда у суспільстві: професію, кваліфікацію, характер реальної праці, матеріальне становище, політичний вплив, партійну

приналежність, ділові стосунки, національність, релігійність, вік, сімейний стан, родинні зв'язки, – тобто все те, що Р. Мертон називає «статусним набором» [10, с. 143].

Крім того, розглядаючи проблему соціалізації, ми вважаємо за необхідне звернути увагу на адаптивно-розвивальну концепцію М. Лукашевича, в якій поєднані поняття соціалізації та соціальної адаптації.

Сутність цієї концепції полягає в розумінні соціалізації людини як взаємодії з довкіллям протягом життя шляхом адаптацій, що змінюють одна одну у кожній сфері життєдіяльності [8, с. 115].

Термін «адаптація» виник у другій половині XVIII ст., введення його в науковий обіг пов'язують із ім'ям німецького фізіолога Ауберта, який використав його для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору (або слуху), що виражається в підвищенні чи зниженні чутливості у відповідь на дію адекватного подразника.

Отже, соціальна адаптація (від лат. adaptacio – пристосування) – це «пристосування індивіда до умов соціального існування, чи то політичне середовище, чи місце праці, чи культурний простір певного суспільства» [10, с. 357].

Звернемо увагу на те, що будь-яка адаптація як особлива діяльність людини (адаптивна діяльність), пов'язана із засвоєнням чергової нової соціальної ситуації (суб'єктивно нової для конкретного індивіда), додає їй соціального досвіду (що об'єктивно існує як елемент культури цього суспільства) й тим самим підвищує рівень її соціалізації. Подальша адаптація індивіда, спираючись на новий, вищий рівень його соціалізації, відбувається ефективніше, дає йому змогу швидше піднятися на чергову сходинку соціалізації.

Розглядаючи проблему соціалізації, вчені розробляють її модель. Модель «міжособового спілкування», згідно з якою індивід, дивлячись на себе очима інших і засвоюючи в результаті багатьох інтеракцій правила співжиття (Ч. Кулі, Дж. Мід), розглядають як один із засобів соціалізації [5, с. 101-103].

Когнітивна модель соціалізації (Л. Кольберг, Ж. Піаже) зводиться до розвитку свідомості та самосвідомості дитини в процесі оволодіння образним і абстрактним мисленням. Соціалізація полягає в створенні в свідомості зразків когнітивних схем, які індивід адаптує до нового досвіду за допомогою рівноваги [5, с. 105-107].

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс) розглядають прагнення до самоактуалізації індивіда як рушійну силу, яка сприяє оволодінню життєвим досвідом, тобто соціалізації. За моделлю «інкультурації» (Ф. Боас, В. Малиновський) соціалізація полягає в передачі культурної спадщини. За еволюційною теорією соціалізації Е. Еріксона, процес соціалізації – це подолання індивідом критичних ситуацій на життєвому шляху. [9, с. 116-117].

Кожна модель соціалізації особистості передбачає свій підхід до розуміння та визначення самого поняття «соціалізація».

Висновки. Підсумовуючи викладене вище можемо стверджувати, що сутність соціалізації може бути визначена як процесс входження особистості в систему суспільних відносин, результат розвитку особистості як універсального суб'єкта діяльності шляхом його багаторівневої взаємодії із суспільством на підставі формування соціально-типових якостей, які є внутрішніми регулятивами свідомості, поведінки і діяльності. Соціалізація сприяє формуванню індивідуальності особистості та її свободі. В процесі соціалізації розвивається відчуття ідентичності та спроможність незалежно мислити й діяти.

Проблема дослідження соціалізації особистості завжди доповнюється новими аспектами: аналізом змін умов соціалізації особистості під впливом науково-технічної революції, міждисциплінарним дослідженням людського «Я». Триває розширення напрямів дослідження соціалізації, уточнюються її структура та функції, поглиблюється вивчення соціальних механізмів та інститутів соціалізації, уточнюються особливості взаємодії соціалізації та виховання в сучасних умовах.

Водночас для соціалізації індивіда залишається певна свобода від стандартизації, типізації, що особливо слід ураховувати при оцінюванні із сучасних позицій вітчизняних досліджень. Вона виражається в тому, що при формуванні особистостей у процесі їх інтеракції одна за одною з'являється велика кількість варіантів впливу на цей процес сукупності основних сил у вигляді фізичних особливостей індивіда.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гіденс Е. Соціологія / пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник; наук. кер. О. Іващенко. Київ : Основи, 1999. 142 с. 2. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. Київ : УДЦССМ, 2001. 324 с. 3. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія. Київ : Наукова думка, 1995. 237 с. 4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко,

Б. Г. Мещерякова. М., 1996. 364 с. 5. Смелзер Н. Социология / пер. с англ. М.: Феникс, 1998. 127 с. 6. Соціологія / за ред. В. Г. Городяненка. Київ : Вид. центр «Академія», 2002. 7. Соціологія: короткий соціологічний словник / під заг. ред. В. І. Воловича. Київ : Український Центр духовної культури, 1998. 143 с. 8. Соціальна робота : навч. посіб. / В. П. Андрущенко, В. П. Бех, М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. Київ : ДЦССМ, 2002. Кн. 2. 315 с. 9. Циба В. Г. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). Київ : МАУП, 2000. 217 с. 10. Черниш Н. Соціологія. Львів: Кальварія, 2003. 474 с.

К. А. Войтенко,
магістрантка
(м. Хмельницкий)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ В ОРГАНІЗАЦІЇ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

Нині проблема соціально-психолоічного клімату в організації є актуальною. Соціально-психологічний клімат являється комплексною психологічною характеристикою, що відображає стан взаємовідносин та ступінь задоволеності всіх учасників навчального процесу різноманітними факторами життєдіяльності коллективу [2].

Часто зміст соціально-психологічного клімату зводять до наступних психологічних явищ: стану колективної свідомості; відображенню особливостей взаємодії людей; емоційно-психологічного настрою групи; стану групи; психологічної єдності членів колективу; взаємовідносинам в колективах тощо.

До основних чинників, що визначають стан соціально-психологічного клімату, відносять:

– функціональні фактори (умови праці; графік роботи; чіткість розподілу функцій між членами колективу; функціональна визначеність структури діяльності кожного учасника, чіткість його обов'язків, прав та відповідальності тощо).

– економічні фактори (система оплати праці; своєчасність отримання грошового заохочення; премії; надбавки тощо).

– управлінські фактори (стиль й методи управління колективом; відношення керівника до членів колективу; дистанція між керівником та підлеглими тощо).

– психологічні фактори (ступінь соціально-психологічної сумісності; рівень конфліктності; рівень згуртованості, стан взаємодії між підрозділами; групова точка зору, норми та традиції поведінки; тощо).

– фактори успішності характеристики групи (чисельність; забезпечення адаптації та входження в колектив; перспектива підвищення успішності з набуттям досвіду роботи) [3, с. 6].

Зазначимо, що мікроклімат – складне, багатокомпонентне явище, що формується під впливом багатьох факторів. Соціально-психологічний клімат можна діагностувати, судячи про особливості взаємодії людей, про переважаючий настрій в групі, рівень згуртованості тощо. Особливості членів групи і взаємодії між ними визначають ті психологічні фактори, що впливатимуть на клімат в групі. Усі ці фактори діють в комплексі і визначають в підсумку стан соціально-психологічного клімату в групі.

Учені виділяють основні параметри сприятливого соціально-психологічного клімату:

– тривалість (характеризується кількістю професійно-психологічних мотивів, їх незмінністю протягом всього періоду професійної підготовки, хронологічною послідовністю);

– реалістичність (постійне оцінювання особистістю уявлень про професію з точки зору реалізації очікувань від неї; здатність особистості диференціювати в уявленнях про професійну діяльність реальне і фантазію; реально оцінювати себе як особистість та свої професійні знання і можливості);

– диференційованість (вміння виділяти з традиційної загальної підготовки необхідну інформацію для вирішення тих чи інших завдань);

– комплексність (синтезований підхід до інтегральних утворень);

– активність (наполеглива робота в напрямку від надбаного до не досягнутого);

– узгодженість (ступінь зв’язаності всіх мотивів активності студента);

– динамічність (характерною ознакою є рух формування і розвитку від умовного початкового рівня (інтерес до психології) до умовної сформованості (професійної зрілості);

– оптимістичність (ступінь упевненості в досягненні професійної мети та у собі) [1, с. 26].

Варто підкреслити, що сприймання й розуміння іншої людини – складний процес взаємодії як особистості, що сприймає, так і особистості суб'єкта сприймання. Спілкування – це складний багатоплановий процес вставлення контактів, обміну інформацією та взаємодії людей. Існує кілька підходів до визначення видів спілкування; за критерії класифікацій можна брати суб'єкти, засоби і наявність посередників між комунікаторами. Історично склалися дві форми спілкування: вербальне та невербальне. Усвідомлене використання різноманітних засобів і вміння «зчитування» їх у партнера може значно покращити сам процес, і результат спілкування [4, с. 54].

Спілкування виконує три основні функції. Комунікативна функція полягає в обміні інформацією між людьми; перцептивна забезпечує сприймання опонентами один одного; інтерактивна полягає в налагодженні взаємозв'язків і організації спільної діяльності. При цьому, жодна функція спілкування не може бути реалізована незалежно від інших.

Міжособистісні стосунки характеризуються реальною безпосередньою чи опосередкованою взаємодією людей, яка має зворотний зв'язок. У цьому розумінні вони, по-перше, набувають характеру соціально-психологічного за рахунок втручання в суспільні відносини особистого ставлення як персоніфікованої реакції партнерів один на одного, а, по-друге, мають під собою емоційну основу, тобто виникають на ґрунті певних почуттів людей стосовно один до одного [4, с. 32].

Отже, можна сказати, що процес формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі – це формування таких головних, домінуючих, провідних мотивів поведінки та діяльності особистості, які підпорядковують собі другорядні мотиви, і в яких віддзеркалюється віддалена, узгоджена, тривала, життєво важлива професійна мета.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Мысль, 1983. – 207 с. 2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с. 3. Карпінська М. Психологічний клімат у педагогічному колективі / М. Карпінська, В. Волосюк // Завуч. – 2008. – №6 – С. 6. 4. Карамушка Л.М. Психологія управління / Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 320 с.

І. В. Гадай,
магістрантка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

Соціальна компетентність є одним із значущих факторів, який здатний забезпечити стійку життєдіяльність майбутніх фахівців у всіх сферах життєдіяльності. Вона є необхідною умовою успішної діяльності студента, що включає освоєння соціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних функцій, що усуває відчуття внутрішнього дискомфорту та блокує можливість конфлікту із соціальним середовищем. Саме соціальна компетентність дозволяє оптимізувати емоційний стан, відносини з соціумом, гармонізувати особистісні стосунки.

Аналіз наукових джерел свідчить, що різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертали увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників. Ученими розглядались модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спанярд); структура та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Радул); зміст соціально-психологічної компетентності (Л. Лєпіхова); феноменологія соціальної компетентності (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горянська та ін.); структура соціальної компетентності (В. Маслєннікова); сутність соціальної компетентності особистості в цілому (О. Варецька, І. Зарубінська, С. Краснокутська, А. Мудрик, В. Шахрай, Х. Шулер та ін.) та майбутніх фахівців зокрема (О. Борисенко, О. Грибанова, М. Докторович, М. Лук'янова та ін.) тощо.

Проте питання визначення змісту соціальної компетентності студентів а також умов її ефективного формування у закладі вищої освіти залишається невирішеним, що зумовлюється як її динамічним змістом, постійним оновленням вимог до її ціннісних, знаннєвих та поведінкових складових, так і реформуванням системи вищої освіти в Україні, переглядом її рівнів, освітньо-професійних ступенів та освітньо-професійних програм.

У контексті даного дослідження потрібно окремо зупинитись на розумінні поняття «студентська молодь». У першу чергу зазначимо, що в науковій літературі немає єдиної точки зору з цього питання. Українські та російські дослідники (В. Астахова, В. Арбєніна, В. Бакіров, М. Головатий, В. Дмитрієв, І. Ільїнський, О. Козлов, В. Лісовський, Б. Рубін, М. Буткевич, Ф. Філіппов, І. Шеремет, В. Шубкін, О. Якуба) та ін. визначають студентство як «соціально-демографічну», «соціально активну», «соціально прогресивну», «соціально-професійну», «самостійну соціальну» або «особливу суспільну групу».

На думку І. Загарницької, специфіка студентської молоді полягає у специфіці її соціального становлення, в особливому місці, яке вона займає в структурі суспільства. Лише їй властиве нагромадження соціокультурного досвіду, пов'язане з паралельним навчанням у вузі. До основних параметрів, що характеризують студентство як соціокультурну макрогрупу, дослідниця відносить особливу спрямованість інтересів студентської молоді, своєрідну «життєву стратегію», що детермінує різноманітні види діяльності студентів уявленнями про соціальну перспективу [4].

Студентство як соціокультурну спільноту становлять учні вищих навчальних закладів, які освоюють і присвоюють соціальну суб'єктність у когнітивній, професійній, громадянсько-політичній, моральній та інших сферах життєдіяльності історично конкретного суспільства, завдяки інтеріоризації ціннісно-нормативної системи даного суспільства в цілому, а також такого соціального інституту, як вища школа, і продукуванню нових аксіа феноменів, що знаходить своє відбиття і виявляється в їх символічному й предметному світі [9, с. 288].

Сучасними дослідниками студентська молодь розглядається, перш за все, як матриця розподілених між групами й колективами значень, символів і правил, що впливають на дії людей, обумовлюють ці дії, причому дії людини розглядаються як такі, що мають певний смисл, значення, що робить їх «соціальним фактом» [10, с. 61-62].

Для студентства як найзначнішої за чисельністю й роллю в системі суспільного відновлення соціальної групи характерні такі ознаки: особливий характер праці, локалізація життя у вищому навчальному закладі і внаслідок цього певною мірою асоціальність; заняття специфічно організованою навчальною діяльністю; приблизно однаковий вік та рівень освіти, достатньо високий культурний та

інтелектуальний рівень; неоднорідність соціального та етнічного складу; прагнення до всього нового, внаслідок відсутності досвіду – схильність до максималізму, перебільшення власної думки; маргінальність, нестійкість особистісної ідентифікації, її неостаточна сформованість, зумовлені тим, що студентство є особливою перехідною соціальною групою, в межах якої здійснюється особистісне й соціальне становлення; підвищена чутливість, реактивність і адаптивність щодо суспільних трансформацій і відкритість для сприйняття будь-яких інновацій, що зумовлює соціальну мобільність студентства й виконання ним своєї головної функції – поповнення кваліфікованих прошарків суспільства – фахівців і інтелігенції [9].

У науковій літературі визначено такі характеристики сучасного студентства як соціокультурної спільноти (табл.1.) [10, с. 73-76]:

Табл. 1.

Характеристики сучасної студентської молоді

споживацьке ставлення до життя	виявляється у нестриманості бажань, прагненні негайно їх задовольняти, нерозбірливості в засобах задоволення власних потреб, пошуці вигідних ситуацій і стосунків, утраті істинних цілей освіти й спробах вибудовувати взаємодію з вищим навчальним закладом за моделлю «виробник – споживач»
пріоритетна орієнтація на розваги й мінімум зусиль	Відсутність старанної, систематичної й копіткої навчальної праці для отримання серйозної вищої освіти
схильність торгуватися на всіх етапах вищої освіти	щодо пільг і бонусів під час вибору вищого навчального закладу, форм навчання, оцінок, фінансових питань
невіра в традиційні цінності на тлі утвердження споживацтва, розваг, гедонізму й свободи від моральних норм	що веде до безпорадності в етичних питаннях і нездатності оцінити наслідки своєї поведінки як для себе, так і для інших людей
життєва недалекоглядність	зумовлена нерозвиненістю критичного мислення, нездатністю планувати власні дії й управлятися з труднощами
уміння пристосовуватися й	сучасна молодь навчилась підлаштовуватися під вимоги численних вихователів і через ЗМІ й

прагматизм	безпосередні контакти ознайомилась з різноманітними стилями життя й моделями поведінки, а тому адаптується до найрізноманітніших обставин і умов, прагматично підходить до життєвих проблем й використовує для їхнього вирішення будь-які придатні засоби
висока самооцінка	базується на впевненості у власній унікальності, в тому, що вони втілюють сподівання країни та власних батьків, на вже наявному досвіді отримання високих результатів незначними зусиллями (якщо в старших класах школи штучно завищувалися оцінки); при зіткненні з вимогами й труднощами у вищій школі такі студенти відчувають справжні потрясіння
упевненість у тому, що вони знають, чого хочуть	готовність уперто досягати своєї мети, використовуючи будь-які засоби, навіть піклування батьків сприймається як належне свідчення власної унікальності
скептицизм	низький рівень довіри до авторитетів і традиційних джерел знань, внаслідок чого сумніви в істинності об'єктивних знань, що викладаються у вищому навчальному закладі, і переоцінювання власного суб'єктивного досвіду
цинізм	низький рівень довіри до державних інститутів, ЗМІ, релігії, бізнесу й вищої освіти
нездатність піклуватися про власну безпеку	не сприймання вищого навчального закладу як безпечне місце
стрес	зумовлений відсутністю достатньо сформованих соціальних навичок, міжособистісних відносин, які б могли нівелювати високий рівень тривожності й небезпеки
недостатня вихованість і чуйність,	Є наслідком емоційної нерозвиненості та скутості
інтелектуальна байдужість	зумовлена недостатністю інтелектуального досвіду, недостатньою розвиненістю мотивації до інтелектуальної діяльності, пріоритетом прагматичних мотивів у навчальній діяльності
фаталізм як поширена життєва позиція	інфантильна впевненість у неможливості засвоїти всі знання і зпрогнозувати, які з них можуть стати у пригоді в житті
схильність до ризику у всіх сферах життя	ігнорування правил безпеки і моральних обмежень, захоплення екстремальними видами

	спорту, розваг, епатажними стилями в одязі, зачісках, макіяжі тощо
труднощі в установленні міжособистісних стосунків	зумовлені руйнуванням традиційних форм спілкування і зростанням ролі віртуальних стосунків та неготовністю до побудови стійких стосунків із найближчим оточенням
більш активна роль батьків, їхнє надмірне піклування	гіперопіка батьків
етнокультурне різноманіття	веде до більш толерантного ставлення до відмінностей в культурі, расі, релігії тощо
уміння орієнтуватися в сучасній техніці й технологіях	

Отже, у студентському віці відбувається й освоєння соціальної ролі студента і підготовка до оволодіння соціальною роллю фахівця, здійснюється усвідомлення та переосмислення своїх цінностей, формування життєвих планів та програм. Психологічними новоутвореннями кризи юності є новий рівень самосвідомості, що характеризується: відкриттям свого внутрішнього світу в його цілісності та унікальності; прагнення до самопізнання; формування особистісної ідентичності; самоповага; проектування власного життя; формування власного світогляду тощо. Негативне переживання цієї вікової кризи може призвести до викривлення особистісного та професійного розвитку молодої людини, формування дифузної ідентичності, соціальної дезадаптації.

Студентський вік є періодом активної соціалізації особистості, в якій дослідники виділяють три стадії, послідовне проходження яких забезпечує людині досягнення успіху в суспільстві: стадію адаптації, коли молода людина засвоює норми й цінності суспільства й колективу, стадію індивідуалізації, коли активно формується потреба бути особистістю, і стадію інтеграції, коли індивідуальність «вбудовується» в колектив, суспільство, оточення, стає їхньою невід'ємною частиною [10, с. 32-33].

Найбільш сенситивним періодом формування та розвитку соціальної компетентності особистості в онтогенезі є етап підліткового та юнацького віку, тобто етап студентства, що вимагає від закладу вищої освіти створення особливих вимог в цьому контексті.

Розглядаючи зміст соціальної компетентності студентів крізь призму готовності до певного виду діяльності С. Краснокутська [6] визначає такі її складові як готовність до: професійно-трудової діяльності: знання питань ділового етикету, основ планування професійної кар'єри, методів пошуку роботи та просування кар'єрними сходами, знання діючого законодавства, що регулює систему освіти, знання прав громадян; до створення власної сім'ї: знання сутності психологічних особливостей шлюбно-сімейних стосунків, основ педагогічної культури батьків, пов'язаних із вихованням дітей, навички домашньої праці, знання сімейного законодавства, прав та обов'язків подружжя, батьків та дітей; виконання громадянських функцій: знання про соціальні інститути та структури, їх представників у суспільстві, знання про функціонування соціальних груп, широти та вимог сучасного репертуару рольової поведінки.

О. Борисенко [3] визначає соціальну компетентність студента як інтегративну якість, яка надає можливість особистості успішно виконувати роль студента та здійснювати життєдіяльність в соціумі, гармонійно поєднуючи свої власні позиції та інтереси з інтересами інших членів суспільства. Дослідник, розглядаючи її як складно структуроване, багатокомпонентне явище, наповнює її зміст єдністю наступних компетентностей:

– компетентність у спілкуванні (інтегративна якість, що дає змогу студенту здійснювати ефективне спілкування, у сукупності комунікативної, перцептивної та інтерактивної складових, з навколишнім оточенням у процесі навчальної та інших видів діяльності);

– громадянську (інтегративну якість, що дає змогу студенту усвідомлено, відповідально та ефективно користуватися громадянськими правами та свободами, виконувати обов'язки громадянина, займати активну позицію, розділяти цінності демократичного суспільства, бути патріотом своєї Батьківщини, поважливо ставитись до народів та культур інших країн);

– культурно-дозвіллєву (інтегративну якість, що дає змогу студенту здійснювати ефективну культурно-дозвіллєву діяльність, збалансовану за різними видами рекреаційної, розвивальної та розважальної активності, що наповнені індивідуально та соціально значущим смислом та відповідають соціальним та моральним нормам сучасного суспільства);

– соціально-особистісну (інтегративну якість, що виявляється у постійному самовдосконаленні, на основі якого студент здійснює свою життєдіяльність, гармонізуючи власні позиції та інтереси з позиціями та інтересами інших).

Цінними для нашого дослідження є наукові розвідки П. Бойчук та Н. Борбич. Дослідники означують соціальну компетентність студентів педагогічних коледжів як комплексну характеристику особистості майбутнього вчителя, яка містить систему оцінних соціальних, психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, досвіду педагогічної діяльності, цінностей і мотивів життєдіяльності, а також особистісних якостей, що дають змогу ефективно виконувати соціальні функції в межах компетенції вчителя [1, с. 36]. Таким чином, соціальна компетентність є результатом професійної підготовки майбутніх педагогів у навчальному закладі й виявляється в готовності творчо вирішувати професійні завдання, пов'язані з творенням особистості учня, формуванням його як активного громадянина своєї держави, підготовкою до діяльності в суспільстві.

Н. Борбич вказує на те, що формування соціальної компетентності студентства є важливою психолого-педагогічною й соціальною проблемою, вирішення якої торкається основних питань суспільства й освіти, оскільки в умовах соціально-економічних змін перед освітою стоїть завдання не просто дати майбутнім фахівцям певний рівень знань, умінь і навичок з основ педагогічної діяльності, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально значимих цілей, ефективно взаємодіяти й вирішувати життєві проблеми [2, с. 167].

І. Зарубінська формування соціальної компетентності студентів вважає процесом, який здійснюється відповідно до загальних закономірностей формування цього феномена, проте має свої особливості, що визначаються родовими характеристиками саме соціальної компетентності, специфікою її складових та змістом професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів [5, с. 214].

На думку С. Краснокутської, особливої значимості набуває проблема формування соціальної компетентності студентів, оскільки вона здатна вирішити будь-яку конфліктну ситуацію завдяки сформованості у студентів соціально значимих якостей і вмінь, які сприяють засвоєнню ними соціального досвіду, набуттю соціально-

моральних цінностей, норм, правил поведінки, формуванню світобачення [6, с. 77-79].

Н. Сівак визначає соціальну компетентність студентів через результат процесу їх соціалізації у педагогічному ВНЗ. Дослідниця характеризує означене поняття через комплексну характеристику особистості студента, яка визначає його здатність до гнучкої адаптації в змінних умовах соціально-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу та ефективної взаємодії із соціальним середовищем, а також комплексу особистісних якостей (цінностей, мотивів, ставлень до професійного становлення) [8, с. 163].

Цінним для нашого дослідження є визначення та обґрунтування змісту соціальної компетентності студентської молоді (рис. 1.).

Соціальна компетентність студентів педагогічного навчального закладу				
Когнітивний компонент		**Емоційний компонент**		**Поведінковий компонент**
Визначає наявність знань про власний життєвий сценарій у професії та житті загалом, наявність дивергентного мислення та знання життєвих криз.		Детермінує наявність певного рівня соціальної мотивації студента на отримання соціально-професійного та соціально-особистісного досвіду під час навчання у ВНЗ.		Наявність комунікативних, соціально-особистісних, соціально-професійних умінь, поведінкові установки і штампи притаманні студентству; відображає соціальні відхилення у поведінці у студентському віці

Рис. 1. Зміст соціальної компетентності студентів-педагогів (за Н. Сівак)

Дослідник І. Рябуха у науковій роботі виокремлює чинники, що впливають на формування соціальної компетентності студентів, а саме:

– об’єктивні і суб’єктивні: вікові особливості, психофізіологічні особистісні риси й якості, природні здібності учня, ресурсне забезпечення навчального процесу навчального закладу;

– зовнішні і внутрішні: соціальні процеси, що відбуваються у найближчому соціумі і суспільстві, характер і спрямованість середовища навчального закладу, базовий соціокультурний досвід;

– колективні й індивідуальні: особливості організації навчально-виховного процесу і життєдіяльності студентів, специфіка взаємодії із оточенням, мотиви діяльності, особистісно-дієвий контекст розвитку;

– сприятливі і несприятливі: цілеспрямована діяльність педагогічного колективу, характер та умови навчально-пізнавальної діяльності студентів, відсутність планування розвитку [7, с. 34].

Аналіз та узагальнення наукових підходів у дослідженніособливостей соціальної компетентності студентів педагогічних закладів дозволяє виділити такі: розвиток та становлення самооцінки; активізація саморегуляції, прагнення до самоактуалізації; завершення формування суб'єктивної картини світу й уявлення про місце свого «Я»; розширення простору соціальних інтересів; формування суспільної спрямованості особистості; підвищене емоційне переживання студента; активна адаптація до нових умов; соціальна та психологічна гнучкість, що сприяє адекватній реакції на зміни; оволодіння певним комплексом соціальних ролей дорослої людини; здатність до соціального мислення та соціального інтелекту (наприклад, здібності адекватно визначати свою поведінку й поведінку інших людей); самостійність у вирішенні проблемних завдань; пізнання внутрішнього світу; потреба самовизначення у житті.

Аналіз наукової літератури показав, що в основі усіх сучасних педагогічних досліджень лежить ідея необхідності формування компетентної особистості студента-педагога, здатної застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до конкретної ситуації. Сучасний випускник буде жити у складному, мінливому, багатовимірному соціумі, брати участь у функціонуванні різних соціальних спільнот та залучатись водночас до кількох видів діяльності. Майбутній фахівець лише тоді зможе справитися з різними проблемними ситуаціями, якщо він володітиме професійною компетентністю та її важливою складовою – соціальною компетентністю у конкретних ситуаціях реального життя. Саме соціальна компетентність, як одна із ключових, забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії, відповідає за успішність побудованих особистістю соціальних відносин, починаючи із особистісних і завершуючи суспільними.

Саме вона має гарантувати індивіду в майбутньому професійне зростання, особисте та суспільне благополуччя та комфорт.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойчук П. М. Борбич Н. В. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 013. № 1. С. 35-44. 2. Борбич Н. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 10 (Ч. 1). С. 166-170. 3. Борисенко Е.Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов высших учебных заведений (теоретический аспект): монография. Кемерово : КемГУ, 2010. 165 с. 4. Загарницька І. І. Духовний світ студентської молоді: особливості прояву в нових соціокультурних умовах [Електронний ресур]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2005-31/02_Zagarnicka.pdf. 5. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : монографія. К., 2011. 505 с. 6. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вузов: автореф. дисс.к.п.н.: 13.00.01. Ставрополь, 2006. 23 с. 7. Рябуха І. М. Розвиток соціальної компетентності у навчальному процесі : монографія. К. , 2012. 264 с. 8. Сівак Н.А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Наука і освіта. 2013. № 3. С. 161-164. 9. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода. Харьков: Изд-во Харьк. нац. ун-та им. В. Н. Каразина, 2006. 76 с. 10. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад.; под общ. ред. В. И. Астаховой. Харьков: Изд-во НУА, 2010. 405 с.

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

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТУРИСТИЧНОЇ ГРУПИ

Туристська група відноситься до груп неофіційного плану, оскільки її члени об’єднуються добровільно і пов’язанні лише спільністю інтересів по проведенню дозвілля та участі в поході.

Турист стає її членом на основі запрошення або власного прохання, яке може бути задоволене або знехтуване, а сам він зберігає

право вийти із складу групи. Це говорить про те, що внутрішня структура групи, правила взаємовідносин і норми поведінки обумовлюється не посадовим положенням і службовою дисципліною, а цілями подорожі, характерними особистими якостями її членів.

Туристична група створюється не на основі і не в рамках сформованого трудового колективу (хоча подібні випадки можливі), а з однодумців, які працюють на різних підприємствах. Спільність цілей і певний спортивний досвід відрізняють туристичну групу від зборів випадкових людей.

Мета статті: теоретичне дослідження соціально-психологічних аспектів розвитку туристичної групи.

Створюється туристична група, як правило, кожен раз заново: це разова освіта з відносною тимчасовою стійкістю. ЇЇ «життя» зазвичай обчислюється тривалістю підготовки до походу, самого походу, деякого часу після нього і в цілому не перевищує одного року. «Класична» туристська група не може перетворюватись в стійке об'єднання на тривалий період, бо завданням зростання спортивної майстерності зумовлене необхідністю відокремлення її членів і створення нових відповідних груп. Але виникла дружба, яка утворилась під час походу, може зберігатись надовго. Правда бувають випадки тривалого існування групи в майже незмінному складі. Основа такої стійкості – це досягнення мети, яка вимагає багаторічного існування групи, наприклад, підготовка до подорожі Арктикою.

До стійких, з тенденцією до відокремлення, можна віднести групи утворені з майстрів або досвідчених туристів без знань (для яких виконання спортивних розрядів не є самоціллю). Основою їх єднання служить єдність поглядів, влаштування один одному взаємини, почуття солідарності і досягнута однорідність.

Найважливіша відмінна риса туристської групи – відособленість її діяльності: з моменту виходу на маршрут група, як правило, функціонує самостійно і ізольовано в найскладніших умовах рельєфу і клімату в районах, віддалених від населених пунктів, що змушує її розраховувати тільки на свої сили і можливості. Це висуває особливі вимоги до фізичної та технічної підготовки учасників, ретельному підбору їх з урахуванням вимог психологічної сумісності. У подорожі протікає спортивна праця, побут і дозвілля туристів. На якийсь термін група вбирає в себе безліч сторін особистого життя учасників, що в умовах ізольованих дій і тривалого часу перебування

в обмеженому колі друзів відкриває великі можливості впливу колективу на її члена. Через туризм як соціальний рух відбувається виховання високих ідеалів, товариства і взаємовиручки, фізичне і етичне вдосконалення людини, придбання і розвиток якостей, що мають суспільну цінність.

Найважливіші чинники, формування психологічного клімату в туристській групі – це туристський похід. Туристський похід вимагає від учасників величезної витрати не тільки фізичної, а й психічної енергії. Практика знає ряд прикладів, коли добре фізично і технічно підготовлені туристи не могли виконати задуманих цілей через невміння уникнути або вирішити психологічні конфлікти. Тому знання механізмів формування психологічного настрою в туристській групі, знання ситуацій, що призводять до конфліктів, вміння запобігти або знайти правильний вихід будуть сприяти успішному проведенню подорожей без прикрощів і розчарувань, без травм і нещасних випадків [1, с. 90].

Із запропонованих тут факторів, що визначають психологічний клімат в туристській групі, мабуть, найбільше значення мають методи керівництва. У них проявляються досить двозначні положення керівника. Оскільки група організовується на добровільних засадах, її члени найбільше сприймають демократичні методи управління. Однак в певні моменти, коли від рішучості і розпорядництва керівника залежить життя учасників, він має право розраховувати на розуміння своїх вимог, на негайне виконання розпоряджень, що характерно для авторитарних методів впливу.

В основі демократичного методу управління лежить абсолютний авторитет керівника, який базується на перевазі в досвіді, знаннях, організаторських здібностях, людських якостях. Такий керівник уникає нав'язування своєї волі, робить усіх співучасниками прийнятого рішення, відноситься терпимо до недоліків своїх товаришів. В оцінці вчинків і поведінки, що виходить з інтересів групи, а не власних емоцій. Нормою його поведінки є потреба радитися і прислухатися до порад. Найвагоміший аргумент визнання діяльності подібного керівника – готовність знову піти з ним в подорож. Група з таким керівником відрізняється стійким психологічним настроєм, згуртованістю, безліччю міжособистісних зв'язків, здатністю протистояти самим серйозним випробуванням і проявити максимум зусиль в боротьбі за досягнення намічених цілей, а якщо буде потрібно, то і за збереження життя.

До авторитарних методів управління зазвичай вдається керівник, авторитет якого настільки низький, що при іншому способі спілкування він втрачає контроль і можливість впливу на людей. Такий керівник не вміє встановлювати дружні відносини, погано контактує з учасниками. Керівників авторитарного стилю зазвичай недолюблюють, а «командирський» тон їх не сприймають. Неминучий наслідок авторитарності – нестійкий психологічний клімат в групі, відсутність єдності, ізольоване становище керівника, постійна незадоволеність ним. Така група – потенційно конфліктна, схильна до нещасних випадків [3, с. 112].

Найбільш успішно справляється з групою керівник, який вміло користується всім арсеналом впливу в залежності від конкретної обстановки і важливості вирішуваних завдань, фізичного і психологічного стану туристів.

Підбір учасників зазвичай проводиться лише з урахуванням вимог туристського досвіду. На питання психологічної сумісності, на жаль, звертається ще мало уваги, а часом ця сторона і зовсім не береться до уваги.

Як показує досвід, психологічна сумісність набуває особливо важливе значення для конструювання міжособистісних відносин і психологічного клімату в групі в умовах повної ізоляції її на маршруті. Практично це зводиться до проблеми, кому віддати перевагу при комплектуванні групи. З опитування керівників з'ясувалося, наприклад, протилежні точки зору на включення в групу «корифеїв» туризму. Одні вважають за краще взяти менш досвідченого туриста замість «зірки», прагнучи заздалегідь виключити можливість виникнення «рольових» конфліктів з таким претендентом на особливе становище в групі. Інші охоче включають майстрів, обґрунтовано розраховуючи на їх досвід.

Розбір конкретних випадків призводить до наступного висновку: все залежить від людських якостей «зірки», від розуміння нею своєї ролі в групі, а також від положення керівника в зв'язку з присутністю такої людини в групі. Менше переважно призводить положення «корифея», який своїми завищеними порадами і повчаннями пригнічує керівника й інших учасників, що не сприяє встановленню і підтримці доброзичливої форми взаємовідносин.

Але є й інший тип «зірки»: вона докладає максимум зусиль на створення доброзичливості в групі, на надання допомоги, не підкреслюючи своєї переваги. Присутність таких туристів

благотворно позначається на формуванні психологічного клімату в групі.

Серед рівних за досвідом претендентів перевагу зазвичай віддається тим, хто володіє більш врівноваженим характером та «вписується» в колектив, цікавого співрозмовника (знавцеві історії, літератури, мистецтва), а також тому, хто може стати лідером дозвілля [3, с. 96].

Все це показує, що при комплектуванні групи необхідно свідомо направляти формування і розвиток міжособистісних відносин, заздалегідь піклуватися про профілактику психологічних конфліктів і непорозумінь, які можуть виникнути на основі психологічної несумісності учасників.

Навіть при самій оптимальній одностайності учасників можливе утворення маленьких груп по взаємним інтересам, почуттю симпатії, які утворюють мікроструктуру туристської групи. Такі групки можуть мати позитивну і негативну спрямованість. Уміння розібратися в них допоможе керівнику зрозуміти групу в цілому, не доводячи конфлікти до «вибухових» ситуацій.

Мікрогрупи позитивної орієнтації характеризують прагнення учасників більш повно увійти в колектив. Вони сприяють підтримці позитивного психологічного настрою групи. Керівник повинен докладати всіх зусиль для встановлення хороших взаємин з їх лідерами і через них впливати на групу в цілому.

Однак деякі учасники на словах говорять за спільні цілі, а на ділі дотримуються власних інтересів. Дії їх зазвичай носять егоїстичний характер і служать причиною серйозних розбіжностей. Це виражається в спробах знайти собі спільників,а в освіті мікрогруп негативної спрямованості. Поява їх неминуче призводить до роз'єднання групи і виникнення конфліктних ситуацій.

Крім затвердженого керівника, в групі завжди передбачається наявність лідерів. Можна виділити наступні їх типи: за кількісним охопленням (лідери всієї групи і мікрогруп), за тривалістю діяльності (на протязі всього життя групи або тільки при певних ситуаціях), за спрямованістю дій і характеру впливу.

Лідер всієї групи з'являється зазвичай в тому випадку, коли керівник не справляється з покладеними на нього обов'язками. У цій ситуації можливі дві позиції:

1. Група мириться з таким станом, а лідер готовий виконувати свої функції, не прагнучи «змістити» керівника. Тут у наявності

заздалегідь обумовлений «троїстий союз» (керівник, лідер, група) і взаємне зобов'язання зберігати даний статус під час подорожі.

2. Керівник явно не задовольняє вимогам і не користується авторитетом, а лідер бажає утвердитися в положенні керівника. В такому випадку зазвичай не вдається уникнути конфліктів між керівником і лідером, між керівником і учасниками [4, с. 68].

Якщо в першому варіанті лідер сприяє позитивному психологічному настрою, то в другому – неминучий «психологічний вибух».

Лідери мікрогруп виникають в результаті поділу групи за принципом «емоційно-інтелектуальних відносин» учасників один до одного. Такими лідерами стають лише ті, хто «має що дати і вміє це зробити, а члени такого співтовариства погоджуються на роль ведених. Орієнтованість лідерів відображає позитивну і негативну спрямованість мікрогруп, ватажками яких вони є.

Поява ситуативних лідерів обумовлюється обставинами, абсолютно незнайомими групі або вимагають швидкої зміни установлених, звичних дій. Потрапивши в таку обстановку, керівник може знати що робити, але не вміти це зробити.

Для успішних дій в подібних умовах необхідний тимчасовий лідер з числа учасників, який розуміє, що і як потрібно зробити для подолання виниклої стресовій ситуації. Група, погодившись з його планом дій, функціонує його положення як керівника в такій обстановці.

Неодмінна умова успішного виходу зі стресової ситуації і збереження позитивного психологічного настрою в групі – доброзичлива позиція керівника до ситуативного лідера і передача цим лідером після подолання важкої ситуації управлінських функцій законному керівникові. В іншому випадку неминучі конфлікт і розлад між учасниками.

Основними причинами виникнення напружених або конфліктних ситуацій в туристській групі в подорожі можуть бути:

1) втрата загальної мети;

2) явна перевага своїх інтересів над загальними й егоїстична поведінка окремих туристів;

3) порушення міжособистісних зв'язків;

4) «підмочений» авторитет керівника;

5) прагнення ситуативного лідера утвердитися в якості керівника;

6) переоцінка групою своїх можливостей, що призводить, наприклад, до зриву запланованого графіка руху;

7) невіра у власні сили;

8) інші причини, зовсім не психологічного плану.

Для подолання конфліктної ситуації рекомендується перш за все обговорити її так, щоб всі члени групи стали співучасниками нового прийнятого рішення. Колективне обговорення ситуації, що склалася, дозволяє виявити думку і претензії учасників, а керівнику – усвідомити причини і ступінь розбіжностей, що допоможе прийняти правильне рішення. Крім того, сам факт обговорення сприяє зняттю напруги [5, с. 86].

Отже, керівник повинен м'яко, без диктату домагатися виконання наміченого плану або способу дій, що випливає з конкретних обставин. При цьому він повинен широко і гнучко користуватися різними методами керівництва. Іноді буває доцільно тимчасово передати керівництво лідеру або зайняти вичікувальну позицію. Хороший ефект досягається, коли більшість учасників виступають з рішучим засудженням егоїстичної поведінки члена групи, аж до відрахування його.

У разі нагнітання неприємної ситуації в результаті напруженого графіка руху слід прискорити незаплановану зупинку і відпочити. Подібні дії не означають відмови від плану і кінцевої мети походу. Вони свідчать про розуміння керівником стану учасників і дій у відповідній ситуації. Такі рішення дозволяють керівнику в подальшому більш наполегливо й ефективно впливати на групу і в кінцевому підсумку виконати весь план походу.

Важливу роль у таких ситуаціях відіграє лідер дозвілля: веселим жартом він може відвернути конфліктуючі сторони або виставити їх в смішному вигляді і тим самим зняти напругу конфлікту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамов В.В., Тонкошкур М.В.Історія туризму : підручник. – Харків: Харківська нац. академія міського господарства, 2010. – 294 с. 2. Вавилова Е.В. Основы международного туризма : учеб. пособ. – М. : Гардарики, 2005. – 160 с. 3. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. – М.: KADEMIA, 2000. 4. Психология и этика делового общения : учеб. пособ. для вузов / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2003. 5. Психологія спорту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – Київ : МАУП, 2007. – 432 с.

М. Б. Глуховський,
магістрант
(м. Хмельницький)

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В НАПРЯМКУ КЛІЄНТ-ЦЕНТРОВАНОЇ ТЕРАПІЇ К. РОДЖЕРСА

На відміну відбільшості інших концепцій, у яких затверджується цінність майбутнього (Адлер) або вплив минулого (Юнг, Фрейд), американський психолог К. Роджерс (1902-1987) підкреслював значення сьогодення і говорив про те, що люди повинні навчитися усвідомлювати і цінувати кожен момент свого буття, знаходячи у ньому щось прекрасне і важливе. Лише тоді життя розкриється в своєму дійсному значенні і лише в цьому випадку можна говорити про повноцінне функціонування особистості.

К. Роджерс автор концепції психотерапії, центрованої на клієнті. Роджерс підтримував позицію Маслоу про властивої кожному потреби в самоактуалізації, вважаючи, що основною причиною неврозів є розбіжність між тим, ким себе вважає людина (Я-реальне), і тим, якимвінхоче бути (Я-ідеальне). Суть методу Роджерсаспрямована на те, щоб, по-перше, сформувати у людини новий, більш адекватний образ самого себе і, по-друге, зробити більш реалістичним, відповідним можливостям людини уявлення про її ідеал. Роджерс пропонував наповнити поняття психічного здоров'я позитивним змістом, розуміючи його не тільки як відсутність хвороби, але і як позитивний спосіб життя, який характеризується відкритістю новому досвіду, прагненням до повноти життя, довірою до своїх почуттів і високою творчою активністю [1].

Однією з важливих особливостей теорії Роджерса є феноменологічний підхід до особистості, згідно з яким, основою особистості виступає психологічна реальність, тобто суб'єктивний досвід, відповідно до якого інтерпретується дійсність.

Фундаментальне поняття теорії Роджерса – «Я-концепція», що складається із сприйняття себе і своїх взаємин з іншими людьми, а також з цінностей «Я». Я-концепція включає не лише сприйняття себе реального, але також і уявлення про те, якою би людина хотіла бути. Незважаючи на те, що «Я» людини постійно змінюється в результаті досвіду, уявлення людини про себе залишається відносно постійним.

Згідно з теорією К. Роджерса, основною рушійною силою функціонування особистості є тенденція до самоактуалізації, тобто її потреба реалізувати свої природні потенційні можливості. Люди здатні визначати свою долю й відповідальні за те, які вони є, тобто свобода самовизначення закладена в їхній природі. Фактично для будь-якої особи за нормальних умов життя природно рухається в напрямку дедалі більшої диференціації, автономності, зрілості [4].

У тенденції самоактуалізації дуже важливою є потреба особистості як у позитивній увазі з боку інших, так і у позитивному ставленні власне до себе. Потреба в позитивній увазі інших робить людину вразливою до впливу соціального схвалення. Потреба в позитивному самоставленні задовольняється, якщо дана особа вважає свою поведінку відповідною власній Я-концепції.

У розвитку особистості, згідно з теоріє Роджерса, вагомим фактором є ставлення до особистості значущих людей, перш за все батьків [1]. Таке ставлення Роджерс поділив на два типи: визнання існування потреб і цінностейособистості; обумовлена позитивна увага.

У першому випадку маленька особистість отримує від значущих інших повне прийняття і пошану, а її Я-концепція, що формується, відповідає всім природним потенційним можливостям. У другому випадку дитина стикається з прийняттям одних і відхиленням інших форм поведінки. Позитивна увага подається з умовою. (Наприклад: «Я тебе любитиму, якщо ти будеш хорошим»), а Я-концепція дитини не відповідає природженим потенційним можливостям, зазнає тиску соціуму. У дитини формуються оціночні поняття про те, які з її дій і вчинків гідні пошани і прийняття, а які ні.

Ігнорування потреб і цінностей дитини призводить до неконгруентності, порушення її Я-концуепції, формування захисних механізмів.

Залежновід того, яку увагу отримувала людина протягом життя, формується той або інший тип особистості. За Роджерсом, існує два протилежні типи особистості: «повноцінно функціонуюча» і «непристосована». Першу, що отримувала безумовну позитивну увагу, характеризує схильність до екзистенційного способу життя (гнучкість, адаптивність, спонтанність, індуктивне мислення), організмічна довіра (інтуїтивний спосіб життя, впевненість у собі), емпірична свобода (суб'єктивне відчуття свободи волі) і креативність (схильність до створення нових і ефективних ідей і речей).

Другий тип відповідає людині, що отримувала обумовлену позитивну увагу. Вона має умовні цінності, її я-концепція не відповідає потенційним можливостям, її поведінка обтяжена захисними механізмами. Вона живе згідно заздалегідь представленому плану, ігнорує свій організм, не довіряючи йому, відчуває себе швидше керованою, ніж вільною, швидше конформною, ніж творчою.

З порушеннями Я-концепції пов'язані основні форми психопатології особистості. Так, якщо поведінка людини не узгоджується з її Я-концепцією, вона відчуває тривогу, яка не повністю усувається її психологічним захистом і спричиняє розвиток неврозу. При значній невідповідності між «Я» і переживаннями, захист може виявитися неефективним і я-концепція руйнується [1].

Відкриття Роджерса пов'язані не лише з новим поглядом на самоактуалізацію і самооцінкулюдини, але і з його підходом до психокорекції. Карл Роджерс стверджує, що основний бар'єр, який заважає людям спілкуватись, – це природна тенденція обговорювати, оцінювати, схвалювати чи засуджувати поведінку чи твердження інших. Створений ним напрямок психотерапії отримав назву клієнтцен-трована терапія, одним із принципів якої є безоціночне сприйняття клієнта і його проблем [3].

Так, К. Роджерс здійснив великий вплив на педагогіку і психотерапію. На відміну від фрейдистів, які вважали, що людський характер обумовлено внутрішніми потягами, багато з яких є шкідливими для людини, Роджерс вважав, що ядро людського характеру складається з позитивних, здорових, конструктивних імпульсів, які діють, починаючи з народження. Як і Маслоу, Роджерса цікавило перш за все те, як можна допомогти людям реалізувати свій внутрішній потенціал. На відміну від Маслоу, Роджерс не розробляв спочатку теорій, щоб потім застосовувати їх на практиці. Він більше переймався ідеями, які виникали в ході його клінічної практики. Він виявив, що максимальний особистісний ріст його пацієнтів відбувався тоді, коли він щиро і повністю співчував їм і коли вони знали, що він приймає їх такими, які вони є. Він позначив це як «тепле, позитивне, прийнятне» ставлення. Роджерс вважав, що позитивне ставлення психотерапевта сприяє більшому самоприйняттю клієнта і його більшій терпимості у ставленні до інших людей [5].

Також одним із того про що говорив Роджерс є те, що особистість та її поведінка є функцією унікального сприйняття

оточення, а Маслоу постулював, що особистість та її поведінка визначаються і регулюються ієрархією потреб і не зважав на феноменологію особистості. Позиція Роджерса склалася на основі роботи з людьми, які мали проблеми та шукали психологічної допомоги. У своїй роботі Роджерс був зосереджений на пошуку терапевтичних умов, що сприяють самоактуалізації, й екстраполював свої висновки на загальну теорію особистості. Маслоу ж ніколи не займався терапією. З принципових міркувань Маслоу зосередився на вивченні лише здорових людей, процеси розвитку також були ним проігноровані. Роджерс охарактеризував процеси розвитку особистості в розкритті її вродженого потенціалу. Маслоу обмежився лише визнанням того, що існують певні «критичні стадії» життєвого циклу, в контексті яких особистість більшою мірою підвладна фрустрації потреб. У чому обидва титани гуманістичної психології були єдині, так це у своєму баченні, що особистість прагне рухатися вперед і за сприятливих обставин повністю реалізує свій вроджений потенціал, демонструючи справжнє психічне здоров'я [2].

Список використаних джерел та літератури:

1. Загальна характеристика гуманістичного напряму [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://studfiles.net/preview/5259206.
2. Запесоцкий, А.І. Молодь у сучасному світі. Проблеми індивідуалізації та соціально-культурної інтеграції. – М: Справа, 2003. – 184 с. 3. Гуманістична психологія особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak_osnovy_psiholog_pedagogiki/r2
1. 4. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / под ред. Дэвида Брэзиера; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2005. – 315 с.
5. Глава 7. Гуманістичний напрямок у соціальній психології: Соціальна психологія: Бібліотека для студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ebooktime.net/book_152_glava_44_%D0%93%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B0_7._%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82.html

Д. М. Дар'їна,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Сучасна ситуація переосмислення орієнтирів суспільного розвитку і особливості розвитку окремої людини переоцінює роботу психолога у вищій школі, надання психологічної допомоги стає особливо значущими і гострими. В останні роки практично в кожній державній структурі та в приватній сфері створюються психологічні служби, психологічні консультації. Найбільш масовою та організованою в даному аспекті, і самою передовою на сьогоднішній день визнається робота психолога в системі вищої освіти.

Теорія і практика роботи психолога у вищій школі є одним із інтегральних елементів системи вищої освіти, покликаний здійснювати психологічний супровід діяльності в освіті на основі адаптації наукового психологічного знання до запитів практичної сфери освіти та учасників освітнього процесу.

Для осмислення сутності та призначення роботи психолога вищої школи важливим є знання історії становлення даного явища. Лише виходячи з конкретного історичного контексту, вочевидь, можна зрозуміти її соціально-культурну сутність, оцінити новизну та евристичність її діяльності. На початку минулого століття у Франції А. Бідне опублікував серію статей із психології індивідуальних відмінностей, а в 1905 році заснував педагогічну лабораторію. У цей час на свій з'явився перший варіант його шкали для вимірювання інтелекту, котрий здобув світову славу. В 1913 в Англії приступив до роботи перший шкільний психолог. Дещо раніше в 1891 році, в США почав видаватися «Педагогічний семінар» – журнал присвячений проблемам педагогічної і дитячої психології розвитку. В 1915 у штаті Коннектикут розпочав роботу один із перших шкільних психологів А. Гессель, а в Європі у 1920 в Берні відкрився перший психоконсультаційний пункт [3; 1].

Окремого аналітичного розгляду потребує новітня історія становлення психологічної служби у системі освіти України, як цілком аргументовано висвітлює це поняття професор В. Панок [6]. Однак цей відомий організатор психологічної служби в нашій країні,

осмислюючи пройдений шлях вказаного колективно-діяльнісного узмістовлення, в жодному посібнику не зазначено того факту, що перша ґрунтовна стаття аналізованого тематичного спрямування під назвою «Психологічна служба в школі: завдання, проблеми, перспективи» авторів А. Фурмана та Ю. Живоглядова з'явилася навесні 1987 року в журналі «Радянська школа» [8].

Основним напрямом роботи психолога у вищі школі традиційно залишається допомога в адаптації студента до вимог закладу вищої освіти, якщо відзначати роботу психолога-педагога то на нього покладено значно більше завдань пов'язаних з проведенням ниски освітніх заходів – лекції, семінарські заняття, тренінги, практикуми, тощо.

Основна мета роботи психолога у вищі школі полягає в забезпеченні умов психологічно здорової атмосфери серед студентської молоді [7], спрямованої на оптимізацію розвитку індивідуальності кожного студента як суб'єкта освітнього простору. Реалізація мети роботи психолога здійснюється за рахунок вирішення таких пріоритетних завдань як: переорієнтація свідомості педагога-психолога на індивідуальний розвиток студентської особистості; зміна загальної освітньої соціальної ситуації.

В сучасних умовах, найбільш продуктивними підходами до розуміння місця психолога освіти в соціокультурному середовищі, виступають наступні:

– психолог як творець і організатор розвиваючих середовищ, які формують соціокультурне середовище;

– психолог як діагност ситуації, що допомагає молоді вибрати індивідуальний шлях розвитку, знайти програму з урахуванням індивідуальності і системи цінностей, при цьому, розглядаючи діагностику не як селективну, тобто діагностику відбору, а як встановлення психологічного образу суб'єкта освіти відповідно до зміни соціокультурного середовища;

– психолог як конфліктолог і психотерапевт;

– психолог як проектувальник ситуації розвитку особистості студента та освітнього середовища в цілому;

– психолог, який відповідає за вибудовування комунікацій в освітньому середовищі вищої школи;

– психолог, який відповідає за збереження психологічного здоров'я особистості студента та студентської групи в цілому [9].

Нині професійна діяльність педагога-психолога являє собою досить сформовану систему, яка відіграє важливу роль у розвитку освіти, зокрема, в ініціації, підтримці та дослідженні інноваційних процесів, без яких неможливе досягнення справжньої гуманізації вітчизняної освіти на сучасному етапі її розвитку. Разом з тим, актуальних проблем, які потребують негайного вирішення, й сьогодні існує чимало. Так, однією з ключових виступає проблема змістовного наповнення діяльності психолога вищої школи в цілому і педагога-психолога, зокрема. З одного боку, психолог в освітньому закладі – це фахівець в двох областях одночасно, це психолог і педагог в одній особі. Йому доводиться застосовувати навички роботи з різними людьми: викладачами, студентами, колегами та іншими фахівцями, які також як і інші суб'єкти освітнього процесу дбають про те, щоб кожний студент отримував знання, уміння та навички в безпечній, здоровій та доброзичливій атмосфері. Однак, з іншого, синтез двох професій доволі неоднозначний. Так, педагог, діяльність якого орієнтована переважно на технологічність (відповідає на питання: «Як?»), вирішує завдання пошуку відповідних способів досягнення результату (хоча результат, як в педагогіці, так і в психології відстрочений, незважаючи на те, що в психології він більшою мірою умовний). Тоді як діяльність психолога в більшій мірі процесуальна і основне його завдання, яке вирішується у відповідності до змісту професії, полягає в пошуку відповіді на питання: «Що відбувається?» [2].

У багатьох закладах освіти досить поширена думка, що психолог не тільки не виконує свою роль, але часто виступає якоюсь перепоною, що заважає педагогам в реалізації освітньо-виховного процесу вцілому. Педагоги скаржаться на некомпетентність, нездатність психолога надати студенту своєчасну ефективну психологічну допомогу. З огляду на це, освітній заклад являє собою особливу соціально-психологічну нішу – це і студенти, і викладачі, і педагоги, то його діяльність повинна мати конкретні пріоритети. Адже одночасне здійснення роботи з усіма суб'єктами освітнього простору, в різних напрямках і формах – абсурдно за своєю суттю. Коли психолог відповідає за все на світі, то як результат, він ні за що не відповідає. Навряд чи один фахівець на одну ставку якісно впорається з тим обсягом роботи, який сьогодні визначений для психолога освіти.

Крім того, відсутність у психолога реальних шансів для вирішення поставлених перед ним завдань, часто обумовлене рядом проблем:

– по-перше, найчастіше з вини саме самих педагогів психолог виявляється поза освітньо-виховним процесом та студентсько-колективним життям;

– по-друге, він працює у відсутності безпосередньої підтримки педагогічного колективу і саме в силу того, що самі викладачі сприймають його як додаток до роботи;

– по-третє, одному психологу в одній установі (з огляду на студентську аудиторію, котра потребує психологічної допомоги та підтримки) впоратися з усіма завданнями, що поставлені перед ним вкрай важко.

В результаті ефективність роботи психолога в масштабі всього освітнього закладу незначна. Одним з варіантів вирішення даної проблеми – створення в кожному закладі освіти так званої психологічної служби, що складається з певної психологічної структури, психологів різного профілю і спеціалістів, які працюють в альянсі з фахівцями суміжниками (соціальним педагогом, дефектологом, психоневрологом, ювентологом, конфліктологом і ін.). Але це з області професійних ілюзій, так званий – ідеальний варіант. Сучасна система освіти ще не готова до цього ні морально, ні економічно, ні юридично. Однак варто вже ж сподіватися, що коли-небудь і держава, і заклади освіти всіх рівнів зрозуміють важливість і значимість такого підходу до вирішення проблеми збереження (нормалізації) психічного, соціального, особистісного здоров'я молоді та підростаючого покоління [5].

Більш реалістичний вихід із ситуації можливий шляхом орієнтації практичних психологів освіти на розробку конкретних форм і методів роботи з педагогами, через яких тільки і можна вплинути і на освітню ситуацію в цілому. Важливим на сьогоднішній день є і визначення ступеня і форми участі психолога в методичній роботі, а так само частки педагогічної діяльності в його повсякденній роботі.

Сучасна система освіти стоїть на шляху впровадження постійних новацій, вивчення нових методів навчання і виховання в умовах, що змінюються в соціально-економічних та соціокультурних умовах. Однак, в кожній системі освіти мета одна – максимальне розкриття потенційних можливостей особистісного і пізнавального

розвитку сучасної молоді. Сьогодні цей складний процес неможливий без участі психологів. Адже досягнення цієї мети тягне за собою і подолання, і профілактику, і корекцію в особистісному розвитку [4].

Не акцентуючи уваги на тій низці проблем, які неодноразово піднімаються для обговорення в періодичній пресі, варто відзначити лише, що в цілому, психологи вищої школи покликані сьогодні вирішувати проблеми завтрашнього дня.

В ході одного дослідження важко претендувати на всебічність та завершеність у розкритті проблемного питання, можливо лише спробувати узагальнити і представити матеріал, необхідний для бажаної організації професійної діяльності психологів вищої освіти.

Так, можна зауважити, що теоретична робота психолога вищої школи як універсально-раціональна форма організації наукових знань у системі сучасної психології полягає в обґрунтуванні наукових предметів і методів їх пізнання, орієнтуючись на той чи інший ідеальний об'єкт, його логічно структуровані результати (теорії, концепції, закони, закономірності, тощо) інтегрують тільки експериментально достовірне знання і життєві факти навколо абстрактно-раціональних центрів теоретизування. Методологічна робота у сфері професійної психології спрямована на створення нових організованостей людинознавчих знань, культурного досвіду, різних видів суспільної діяльності, враховує можливість розгляду підходів стосовно об'єкта, який береться разом із уявленням про нього тобто предметно. При цьому методологічна інтеграція різних знань відбувається не за організацією об'єкта діяльності, а за схемами самої психологічної діяльності, де результатом такого мислення є нові універсальні моделі, наукові проекти, управлінські технології, авторські методики та техніки, які перевіряються на ймовірність їх реалізації.

Отже, професійна діяльність практичного психолога перебуває в самому тісному зв'язку з іншими видами діяльності психолога закладу вищої освіти, його повсякденним спілкуванням, особистісним розвитком і результатами сукупної праці. З урахуванням цих зв'язків та показників можливо проаналізувати основні складові професійної компетентності психолога, що необхідні для продуктивної діяльності. Цей підхід відрізняється від існуючих дотепер тим, що вводиться поняття механізм професійного розвитку й стадії професійного росту практичного психолога вищої школи, розглядаються механізми становлення й формування розвитку професійної компетентності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра : (діагностика, педагогіка) / Ю.З. Гільбух; МОН України, НДІ психології, РНПЦ «Психодіагностика й диференційоване навчання». – Київ, 1992. – 216 с. 2. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с. 3. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. – М.: Знание, 1986. – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №12). 4. Надвинична Т.Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Тетяна Лонгінівна Надвинична. – Тернопіль, 2009. – 286 с. 5. Надвинична Т.Л. Соціальний менеджмент: перспектива технологізації / Тетяна Надвинична //Психологія і суспільство. – 2011. – № 1 . – С. 114 – 122. 6. Панок В.Г. Психологічна служба : [навч. пос.] / В.Г. Панок. – Кам'янець-Подільський: Рута, 2012. – 488 с. 7. Практическая психология образования /Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997 – 528 с. 8. Сівак С. Історико-еволюційне порівняння моделей організації соціально-психологічної роботи / Станіслав Сівак // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 242–262. 9. Фурман А.В. Психокультура української ментальності / Анатолій Васильович Фурман. – 2-ге наук. вид. – Тернопіль: Економічна думка, 2011. – 168 с.

Л. М. Дунець,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Житомир)

АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА ПОЛІЦІЇ В СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена визначенню пріоритетів адаптаційного тренінгу у зрізі формування майбутніх фахівців у закладі вищої освіти. Акцентується увага на тому, що адаптаційний тренінг сприяє як адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти, так і формуванню навичок конструктивного спілкування, підсиленню мотивації навчання, підвищенню самооцінки та вихованню таких рис характеру, як впевненість у собі, цілеспрямованість, витримка, а також визначенню життєво важливих цілей.

Ключові слова: *адаптація, працівник поліції, працівник правоохоронних органів, тренінг, заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, студентська молодь.*

Постановка проблеми та її актуальність. Явище адаптації здавна хвилює суспільство. Природа людини та її фізіологічні властивості, що формувалися протягом багатьох віків, не можуть змінюватися так швидко, як це відбувається з технологічними та соціальними умовами суспільства. Людина не здатна до швидкого оптимального переструктурування в умовах різких змін. Їй необхідний певний запас адаптованості, якого в критичний момент вистачило б на якісну перебудову свідомості, критичне осмислення нової ситуації.

На жаль, у структурі наших соціальних інститутів майже не відводиться місця проблемі психічної адаптації організму людини.

Починаючи навчання у вищому навчальному закладі, першокурсники проходять дуже важливий для них і дуже нелегкий процес адаптації, тобто період, коли вони пристосовуються до змін у житті, переосмислюють свою нову роль і нове середовище, яке їх оточує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Виготський, О. Гончаров, А. Ерднієв, Е. Еріксон, В. Кікоть, Д. Клаузен, А. Лазурський, М. Лісіна, А. Петровський, Ж. Піаже, Н. Сарквеладзе, О. Симоненко, Т. Середа, А. Фурман, З. Фройд та ін.), які внесли відчутний вклад у розвиток загальної теорії соціально-психологічної адаптації.

В окремих психологічних дослідженнях вирішуються завдання адаптації молоді до навчання у вищих навчальних закладах (О. Борисенко, А. Захарова, В. Кан-Калік, М. Левченко, О. Мороз, В. Штифурак та ін.).

Психолого-педагогічні умови забезпечення адаптаційного процесу досліджували О. Вернер, Л. Галаганова, С. Гапонова, Н. Касаткіна, Г. Солодова.

Проте серед науковців немає спільної думки, не існує єдиного, загальноприйнятого визначення поняття «адаптації», що пов’язано зі складністю і багатоплановістю самого феномена адаптації. Її розуміють і як здатність організму пристосовуватись до різних умов

зовнішнього середовища, і як єдність процесу та результату пристосування.

Нагадаємо: адаптація (від латин. adapto – пристосовую) – в широкому розумінні цього слова – це пристосування до умов середовища, а її показник – відповідність мети і результатів.

У соціології і психології це поняття асоціюється з процесом, результатом і станом встановлення гармонійних взаємовідносин між особистістю та мікросередовищем [2, 3].

У педагогіці від розуміння адаптації як засвоєння особистістю соціального досвіду того середовища, у якому вона здійснює основні форми життєдіяльності, тобто адаптуватись – це пристосуватись до нових умов [1].

Адаптацію трактують як активне, творче пристосування студента до умов вищої школи, характерною рисою якого є розвиток студента і його саморозвиток [2].

Увага дослідників в основному зосереджується на вивченні різноманітних факторів, у тому числі й особистісних властивостей, які спричинюють процес дезадаптації першокурсників [6].

Під соціально-психологічною адаптацією більшість науковців розуміють пристосування індивіда до нових умов соціального довкілля та його результат. Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення і розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, уможливлюються розлади здоров'я [4, 33].

Формулювання мети статті. Дана стаття має на меті розглянути питання адаптації особистості майбутнього правоохоронця у середовищі закладу вищої освіти**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливу вагомість адаптаційні процеси набувають за умов зміни середовища життєдіяльності, щонайперше на початкових етапах навчання юнаків і дівчат у ЗВО. Вони вимагають від молодої людини активації механізмів адаптації і часто призводять до стану психологічного перенапруження.

Ігнорування проблеми адаптації студента-першокурсника до навчання у вищому навчальному закладі нерідко призводить до порушень поведінки, психосоматичних захворювань, неврозів. Здобувач вищої освіти часто переживає, так званий, «загальний

синдром адаптації» як комплекс реакцій на тлі стресу, що призводить до поступового виснаження резервів організму, який намагається пристосуватися до нових умов. Проте за умов розумної технології і стратегії власного життя першокурсник здатний постійно нарощувати рівень адаптованості [5].

Враховуючи постійне зростання негативних психологічних чинників, які впливають на емоційний стан майбутнього правоохоронця, провокують ознаки емоційного виснаження, відсутність мотивації до навчання та постійної перевтоми, викладачами психологічних дисциплін університету було прийнято програму впровадження психопрофілактичних заходів для уникнення вище згаданих явищ.

Вчорашньому школяреві не завжди легко пристосуватися до нового, університетського життя. Перші кроки на тернистій стежці вищої школи вимагають від нього не лише старання та загальної підготовки, але й значних якісних змін. Той, хто не готовий до них, нерідко втрачає навіть бажання здобувати вищу освіту.

Визначенню основних проблем, які виникають у першокурсників було присвячене дослідження, проведене у Державному університеті «Житомирська політехніка». Участь в дослідженні взяли здобувачі вищої освіти спеціальності «Правоохоронна діяльність».

Предметом уваги під час дослідження стали організаційні та соціально-психологічні проблеми майбутніх фахівців**.** Серед організаційних виокремлювались труднощі навчального характеру, які виникають у першокурсників через різницю в особливостях навчального процесу школи та вищого навчального закладу. Насамперед це брак вмінь: самостійно працювати, конспектувати, розподіляти увагу під час лекції та час на підготовку до занять тощо.

Інша група проблем – проблеми психологічного характеру. Перш за все, це стресовий, чи, навіть, кризовий стан, першокурсника**.** Це його емоційні переживання та спроби зняти тягар емоцій самостійно чи під час спілкування з оточуючими.

Вагомим залишається вплив мотивації до навчання в університеті та за обраним фахом. Саме це є поштовхом до переходу від навичок шкільного навчання до культури студентської праці.

Проведений психолого-педагогічний моніторинг показав, що не мали ускладнень в адаптації близько 25% респондентів. Незначні

проблеми під час адаптації до навчання в університеті – у 64% першокурсників. Значні труднощі відчувають 11% усіх опитаних.

Зміст труднощів, за результатами опитування, складають насамперед: адаптація до вимог викладачів – 46,3%; освоєння нової системи навчання – 27,4%; великий обсяг самостійної роботи – 26,3%.

Серед емоцій, характерних для періоду пристосування до нових умов навчання, біля третини першокурсників відзначає внутрішню напругу, невпевненість у своїх силах та емоційну насиченість подіями. Спостерігаються труднощі зосередженості, підвищена тривожність та порушення сну. Відбувається перегляд самооцінки.

У цей період майже 60% студентів хвилюються про оцінки. Кожен п'ятий порівнює себе з іншими. Один із шести усвідомлює необхідність взяти відповідальність на себе, а кожен четвертий думає, що «якось все владнається». Це свідчить про те, що якісних змін у звичках із вступом до ЗВО поки не відбулося.

Серед причин, які заважають адаптуватись до навчання, називають: власну неорганізованість та лінощі – 34,1%; напругу та втому від занять – 24,2%; недостатній інтерес до обраної професії – 23,3%; невміння розподіляти час – 18,4%.

Спроба визнати свою провину, це, по суті, форма психологічного захисту, яка ніяких конструктивних наслідків не передбачає. Першокурсник вважає, що якби він не лінувався, то добре б навчався. Справжні причини труднощів, необхідність якісної зміни стилю роботи залишаються неусвідомленими. Відбувається загроза зниження самооцінки особистості, яку суб'єктивно майбутніх фахівець не хоче визнати. А причини цього в тому, що його навчальна робота за принципами шкільної освіти виявляється недостатньо ефективною і раціональною в університеті.

Напруга і втома – це наслідок декількох факторів, в тому числі й недостатньої результативності зусиль, які не адекватні новим вимогам навчання.

Що, на думку першокурсників, могло б допомогти їм швидко освоїтися в університеті?

– 39,4% опитаних першокурсників називають лекції до вступу за спеціальністю;

– 36,0% – психологічне консультування;

– 24,6% – організацію культурного дозвілля.

На допомогу здобувачам вищої освіти прийшли викладачі психологічних дисциплін університету, які розробили програму адаптаційного тренінгу та провели його з першокурсниками.

До програми адаптації першокурсників увійшли: психодіагностування, психологічне консультування, індивідуальні психопрофілактичні бесіди, психокорекційні вправи та тренінг адаптації.

Метою даного заходу є: сприяння в адаптації першокурсників до навчання в університеті, формування навичок конструктивного спілкування, підсилення прагнення до навчання, підвищення самооцінки та виховання таких рис характеру, як впевненість у собі, цілеспрямованість, витримка, а також визначення життєво важливих цілей і найголовніше – налаштування першокурсників на успіх під час навчання в університеті.

В інтерактивній формі опрацьовано такі питання, як формування позитивного образу здобувача вищої освіти, виявлення в учасників тренінгу типових для першокурсників очікувань, переживань і труднощів; засоби впливу на результативність та ефективність навчання, робота з адаптаційними проблемами майбутніх працівників поліції.

Під час проведення адаптаційного тренінгу цінною стала робота, спрямована не тільки на інформування першокурсників про специфіку лекційних та семінарських занять, а й на знаходження особистісних сенсів у тих формах навчання, які пропонує вищий навчальний заклад.

Мотиваційний поштовх сприяв підвищенню спрямованості навчання, пов’язаної з актуалізацією життєвих планів, мріями учасників тренінгу щодо самореалізації.

Наприкінці тренінгу усі учасники отримали комплекс порад з адаптації.

На завершення тренінгу майбутні працівники правоохоронних органів зазначили значні позитивні зміни у формуванні власних життєвих цілей, мотивації навчання, налаштуванні на успіх, загальну згуртованість та прийняття кожного учасника як унікальну індивідуальність.

Тренінгова робота є однією з найефективніших форм роботи зі студентами завдяки поєднанню теоретичної підготовки й тренувальних («ігрових») вправ з наступним аналізом ситуацій, що виникають у ході їх виконання.

Групова форма тренінгу дозволяє досить легко відпрацьовувати різні ситуації з урахуванням індивідуального рівня розвитку й моделювати психологічну адаптацію першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі.

Запропонований тренінг не забезпечує «стовідсоткової» адаптації, а лише сприяє цьому процесу, посилює його динаміку за рахунок «переведення» його на більш усвідомлюваний рівень.

Крім того, для здобувачів вищої освіти першого курсу запропоновано корисні психологічні поради або перші кроки з адаптації до нових умов навчання, а саме:

– візьміть за правило приходити в університет за 10-15 хвилин до початку занять. По-перше, ви не запізнитесь, а по-друге, не будете даремно нервувати. І пам'ятайте: розгубленість та пригніченість у перші тижні чи навіть місяці навчання – це неприємний, але нормальний стан, пов'язаний з адаптацією до нових умов навчання, який швидко минеться;

– добре запам'ятайте, де знаходиться деканат вашого факультету, а також ім'я та обличчя куратора вашої групи. Це допоможе оперативно вирішувати різні питання;

– не забувайте щоденно підходити до стенду з розкладом занять вашої групи (бажано переписати собі в записник), тому що він може змінюватися. Запам'ятайте години роботи бібліотеки, читальної зали, комп'ютерних кабінетів, їдальні. Намагайтесь часто їх відвідувати;

– запишіть прізвища та імена ваших одногрупників, їхні домашні та мобільні телефони, адреси електронної пошти, а особливо – домашній телефон старости групи. Не потрібно соромитися дзвонити одногрупникам, щоб уточнити розклад, термін здачі контрольних робіт і рефератів тощо;

– придбайте достатню кількість зошитів. Той, хто не бажає «носити зайву вагу» і пише всі конспекти в одному зошиті, робить велику помилку – готуватися до іспитів за такими записами буде дуже важко. На зворотному боці зошита запишіть прізвище, ім'я та по батькові викладача, який веде предмет. На відповідній кафедрі дізнайтесь дні та часи, коли викладач буває в університеті, і запишіть це в зошиті поруч з його даними. Коли прийде час здавати реферати та курсові роботи, ця інформація буде дуже цінною;

– потурбуйтесь про те, щоб у сумці завжди лежали «запасні» 1-2 ручки – паста в них має властивість закінчуватися у

найвідповідальніший момент. На лекціях дуже корисно мати при собі ручку з пастою червоного або зеленого кольору. З їх допомогою ви зможете підкреслювати найбільш важливі визначення, ставити відмітки на полях, виділяти нові терміни тощо;

– якомога швидше навчіться конспектувати лекції. Це нескладно, головне розробити систему символів і зрозумілих вам скорочень. Всі символи з розшифровкою запишіть на зворотному боці обкладинки зошита. Конспектуючи, не заощаджуйте папір. Залишайте в зошиті поля для додаткових поміток;

– пам'ятайте, що лекція – не диктовка, тому не потрібно записувати за викладачем слово в слово. Записуйте лекцію у вигляді тез. І не слід хвилюватись, якщо у вас не відразу буде виходити. Ведення конспекту – особлива наука, яка потребує тренувань. Поступово ви нею оволодієте. Якщо відчуваєте, що безнадійно відстаєте, залишіть у зошиті вільне місце – можливо інші будуть конспектувати швидше за вас, і після лекції ви з їх допомогою заповните ці пропуски;

– налаштуйтесь на те, що підготовка до сесії починається з першого заняття. Перед новою лекцією не лінуйтесь заглянути в попередній конспект. Таким чином, ви зможете з'ясувати, що було не зрозуміло. Якщо прояснити незрозумілі моменти не вдається навіть за допомогою підручника, не соромтесь звернутися до викладача – краще ви запитаєте його зараз, ніж він вас пізніше – на екзамені.

Читати літературу також потрібно одразу. На семінарах поводьтесь активно – виступайте з доповненнями, уточненнями, задавайте питання. Якщо при цьому не будете пропускати лекції і своєчасно здаватимете реферати, то маєте шанс отримати залік або іспит «автоматом»;

– беріть активну участь в громадському житті групи та університету. Крім того, запишіться у секцію чи гурток в нашому університеті, який вам до душі: танцювальний, вокальний, туристичний, спортивний тощо. Станьте активним членом Студентських самоврядних структур факультету, гуртожитку, університету. Беріть активну участь в роботі клубів за інтересами студентської ради університету: інтелектуального «Що? Де? Коли?», фольклорно-мистецького «Ми – українці», поетичного «Prima Passo», дискусійного «D-club», студентської екологічної ліги, студентської соціальної служби волонтерів.

У нас, в Державному університеті «Житомирська політехніка», проводяться цікаві акції, вечори та дискотеки. Відвідуйте та беріть участь у них!

Радійте! Студентське життя буває один раз в житті, і воно неповторне!

Пам'ятайте, студентські роки минають швидко і тому потурбуйтесь про те, щоб вам було приємно їх згадати!

Висновки і пропозиції. Тренінгова робота є однією з найефективніших форм роботи з першокурсниками завдяки поєднанню теоретичної підготовки й тренувальних («ігрових») вправ з наступним аналізом ситуацій, що виникають у ході їх виконання.

Інтерактивна форма адаптаційного тренінгу дозволяє досить легко відпрацьовувати різні ситуації з урахуванням індивідуального рівня розвитку й моделювати психологічну адаптацію майбутніх працівників поліції до навчання у вищому навчальному закладі.

Запропонований адаптаційний тренінг не забезпечує «стовідсоткової» адаптації, а лише сприяє цьому процесу, посилює його динаміку за рахунок «переведення» даного процесу на актуалізований, більш усвідомлений рівень.

Перспективи подальших досліджень. Численні аспекти вищезазначеної проблеми потребують свого подальшого дослідження і вирішення. Серед них – вивчення психолого-педагогічних умов та їх вплив на успішність процесу адаптації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества: Сб. ст. / Д.А.Андреева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1973. – Вып. 13. – С. 62-69. 2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психол. / Г.А. Балл. – 1989. – № 1. – С. 92-100. 3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 267 с. 4. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76-78. 5. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посіб. / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак. – Київ, 2001. – 128 с. 6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л.Пироженко. – Київ, 2002. – 136 с.

Т. В. Іщук,
старший викладач
(м. Хмельницький)

САМООЦІНКА СТУДЕНТА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

Центральне місце в загальному контексті соціальної адаптації відводиться самооцінці як особистісному утворенню. У науково-психологічних дослідженнях самооцінка інтерпретується як емоційно-оціночна складова соціальної адаптації, особистісне утворення, що приймає безпосередню участь в регуляції поведінки і діяльності, як автономна характеристика людини, що формується при активній участі самої особистості і відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу. Значна увага приділяється самооцінці в рамках дослідження проблем самосвідомості: вона характеризується як її центральний компонент, показник індивідуального рівня його розвитку, інтегруючий чинник, який органічно включений у процес самоусвідомлення.

У вітчизняній психології методологічною основою трактування соціальної адаптації й самооцінки як її компонента є принципи розвитку, детермінованості, єдності свідомості і діяльності. Специфіка інтерпретації досліджуваного нами феномену, як правило, прямо проектується на розуміння сутності самооцінки: вона або визнається, як і особистість, конфліктною, або характеризується як протиставлення реального і презентуючого уявлення про себе. За таких умов особистість розглядається в системі її реальних відносин, в конкретних соціальних ситуаціях, як суб'єкт практичної та теоретичної діяльності. Спостерігається контрастне порівняння основних факторів формування самооцінки – підкреслюється переважаюча роль в її розвитку або спілкування з оточуючими, або власної діяльності людини [5, с. 307].

У дослідженнях інтеракціоністського напрямку головна роль у формуванні самооцінки відводиться «іншому» як першоджерелу її розвитку. В рамках гуманістичної психології більше акцентується увага на внутрішніх факторах розвитку самооцінки – емоцій, потреб суб'єкту. Звернення до емоційно-мотиваційної сфери при розгляді умов, що визначають становлення самооцінки, характерно і для психологів неофрейдистського напрямку. В контексті емоційно-

мотиваційної сфери здійснювалися і дослідження соціально-психологічних умов формування рівня домагань і самооцінки в школі К. Левіна. За К. Роджерсом самооцінка формується на основі оцінки індивіда іншими людьми. Для формування позитивної Я-концепції та адекватної самооцінки, людина має почувати себе прийнятою, – це є головною умовою подальшої самоактуалізації [7, с. 72].

Наявність різних підходів до розуміння сутності самооцінки свідчить про її складність і багатогранність як психологічного феномену. В самооцінці органічно поєднуються два взаємопов'язані аспекти: процесуальний і структурний. Двоєдина природа самооцінки знайшла відображення в тих визначеннях, які даються їй в психологічній літературі: в них або актуалізуються її операційні характеристики, фіксуються способи, за допомогою яких людина оцінює себе, або виділяються її показники як особистісного утворення.

Самооцінка, з одного боку, розуміється як найважливіше утворення особистості, яке бере безпосередню участь в регуляції людиною своєї поведінки і діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, який формується при активній участі самої особистості і відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу. З іншої точки зору самооцінка характеризується як основа самосвідомості, показник рівня її розвитку. Самооцінка як чинник соціальної адаптації частіше за все ототожнюється з емоційно-ціннісним відношенням суб'єкта до себе, рідше – з образом особистості [3, с. 78-79].

Структура самооцінки розглядається дослідниками як така, що має два компоненти – когнітивний і емоційний, що функціонують в нерозривній єдності. Перший відображає знання людини про себе, які в різній мірі сформовані та узагальнені, другий – ставлення до себе. Знання про себе людина отримує в соціальному контексті, і вони обов'язково супроводжуються емоціями. Проте, якісні відмінності виділених елементів надає їх єдності внутрішньо диференційований характер.

При вивченні самооцінки акцентується увага на операційних характеристиках, способах, за допомогою яких людини оцінює себе, показниках самооцінки як особистісного утворення. У самооцінці бачать проекцію якостей, що усвідомлюються, на внутрішній еталон, порівняння своїх характеристик з ціннісними шкалами, форму відображення ставлення до себе, особистісну думку про власну

цінність, позитивну чи негативну установку на себе, рівень власної гідності, засіб і підсумок формування позитивної соціальної адаптації [8].

У психологічній літературі в якості найважливіших факторів генезису самооцінки розглядається спілкування з оточуючими і власна діяльність суб'єкта. В спілкуванні засвоюються критерії оцінок, їх форми, види, способи оцінювання, в індивідуальному досвіді здійснюється їх апробація, наповнення особистісним змістом. Виділення з оцінок оточуючих основ і способів оцінювання, перенесення їх на себе, тобто розвиток якості самооцінювання стає можливим на етапі соціальної адаптації до умов освітнього процесу закладів вищої освіти. Формування уміння оцінювати себе співвідноситься з розвитком у студентів таких феноменів, як виникнення етичних інстанцій, почуття ідентичності, автономії та ініціативи, рефлексії себе і усвідомлення власних психічних властивостей, можливостей [3, с. 83].

Особливу роль у формуванні самооцінки вчені відводять сім'ї. Результати наукових досліджень свідчать про те, що недостатність уваги, любові рідних, близьких є причиною неадекватної самооцінки аж до неприйняття себе. До факторів, які впливають на формування самооцінки, належать також стиль виховання в сім'ї, зацікавленість дорослих у проблемах дитини. Батьківська неприязнь або умовне прийняття сприяють розвитку невпевненої, несамостійної особистості. У цьому випадку дитина постійно відчуває потребу бути сприйнятою батьками та соціумом, а позитивне сприйняття її забезпечується шляхом приховування правди, захист себе з метою самовиправдання, раціоналізації, заміщення, перекладання відповідальності за свої вчинки на інших, зменшення почуття провини через знаходження недоліків в інших [4, с. 25].

Самооцінка відображає рівень розвитку в індивіда почуття самоповаги, власної цінності і позитивного ставлення до оточуючого. Тому низька самооцінка обумовлює неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. Крім того, самооцінка виявляється в усвідомлених судженнях особистості, в яких вона прагне визначити свою непересічну значимість. Самооцінка відіграє роль важливого особистісного утворення і одного з центральних компонентів соціальної адаптації, поєднує у своїй структурі особистісні значення, систему ставлень і цінностей. Водночас вона є складною психологічною формою внутрішнього

світу людини, яка визначає характер її самоставлення, ступінь самоповаги, рівень домагань, ціннісне прийняття чи неприйняття себе і виконує регулятивну, захисну і навіть терапевтичну функції. Ця психологічна якість може бути різного рівня усвідомлення та адекватності [3, с. 85].

Для адекватної самооцінки істотними є три моменти. По-перше, важливу роль у її формуванні відіграє зіставлення образу реального Я з образом ідеального Я. По-друге, важливий чинник формування самооцінки, пов'язаний з інтеріоризацією соціальних реакцій індивіда. Це означає, що особистість схильна оцінювати себе так, як оцінюють її інші люди. По-третє, індивід оцінює успішність своїх дій-проявів через призму своєї ідентичності.

Результати експериментальних досліджень свідчать, що першокурсники все ж таки здатні адекватно оцінювати свої якості та можливості. Їх самооцінка є своєрідними схемами самоставлення, що узагальнюють минулий досвід, організують та структурують нову інформацію стосовно нової соціальної ролі.

Експериментально доведено, що самооцінка приховано чи явно присутня у будь-якому самоаналізі, самохарактеристиці тощо. Спроба охарактеризувати себе містить оціночний елемент, який функціонує за загальноприйнятими нормами, уявленнями про рівень домагань. Самооцінка є величиною непостійною, вона змінюється залежно від обставин. Джерелом оціночних значень різних уявлень індивіда про себе є його соціокультурне середовище, в якому ці уявлення нормативно фіксуються в мовленнєвих значеннях [7, с. 64].

Самооцінка багатьма науковцями характеризується як впевненість суб'єкта у тому, що використані ним методи взаємодії з дійсністю принципово правильні і відповідають вимогам реальності. Подібне судження не обов'язково повинно бути усвідомленим, але воно виступає обов'язковою умовою здійснення ефективної взаємодії з навколишнім світом.

В іншому контексті самооцінки, як соціальної установки, виділяють три аспекти, як-от: когнітивний – усвідомлення себе як об'єкту пізнання; афективний – емоційне оцінювання себе, почуття впевненості, спокою та тривоги, занепокоєння; поведінковий – поведінковий прояв ставлення до себе [6, с. 98].

Різні автори зосереджують свою увагу на тому чи іншому аспекті самооцінки як фактора соціальної адаптації. В залежності від цього ними розглядаються різні процеси (пізнавальні та емоційні),

пов’язані з самооцінкою, або вплив самооцінки на різні сторони діяльності індивіда. Тому значна частка досліджень самооцінки присвячена емоціям, які виникають під її впливом. Поряд з інтерпретацією самооцінки як установки існують й інші точки зору. У зв’язку з інноваціями у вищій освіті, вивченню яких присвячена низка праць, самооцінка часто розглядається як риса, тобто стійка характерна особливість функціонування особистості.

У контексті соціальної адаптації науковці акцентують увагу на таких характеристиках самооцінки як стійкість, адекватність та рівень її розвитку. На основі цих параметрів ґрунтується класифікація самооцінки на нестійку та стійку, на адекватну та неадекватну. Остання відображає помилкове уявлення людини про себе, буває або завищена, або занижена. Неадекватна самооцінка є джерелом внутрішніх конфліктів, соціальної дезадаптації, аморальної поведінки. Вона також виступає причиною порушення діяльності суб’єкта [2, с. 21].

У залежності від тимчасової спрямованості виокремлюють актуальну, ретроспективну та перспективну самооцінку, розглядаючи їх можливі співвідношення та взаємозалежність. Самооцінка тісно пов’язана з рівнем домагань людини, який характеризує: рівень труднощів, подолання яких є загальною метою майбутніх дій (ідеальна мета); вибір суб’єктом мети наступної дії, яка формується внаслідок переживання успіху або невдачі низки минулих дій (рівень досягнення в даний момент часу); бажаний рівень самооцінки особистості (рівень Я) [3, с. 79].

Позитивне ставлення студента до себе, а отже і адекватна самооцінка формується при забезпеченні таких організаційних умов:

1. Впровадження варіативних нормативно-регуляційних технологій, що зумовлюють формування умінь, навичок та зразків суспільно корисної діяльності, застосування їх у типових та нетипових ситуаціях. Окрім того, важливого значення набуває процедура відбору вправ (пропедевтичні, коментовані, пробні, пояснювальні, тренувальні тощо), оскільки саме їх виконання, зважаючи на спрямування і складність, стимулює потребу в активності студентів, відображає позитивне ставлення кожного до себе й у такий спосіб формує систему внутрішньо набутих високих самооцінок.

Студенти, виконуючи творчі завдання, заздалегідь не знають способу їх розв’язання, не мають чітко окресленої предметної основи

пошуково-регуляційних дій. Щоб подолати такі труднощі, вони повинні врахувати усі можливі взаємозв'язки між її компонентами та охарактеризувати їх із соціально прийнятних, здебільшого професійних, позицій. У такому випадку доцільно диференціювати завдання, використовуючи парну та групову роботу над технологією їх постановки і вирішення. Викладач має змогу оцінити ефективність різних форм взаємодії у студентському колективі у нестандартних ситуаціях соціального і навчального життя та компетентно працювати, залучаючи студентів до усвідомленої творчої діяльності. Кожний учасник інноваційної освітньої взаємодії соціально налаштований на те, щоб раніше здобуті теоретичні знання були переструктуровані та організовані у вигляді полімотивованого культурного досвіду студентства. Очевидно, що така різноаспектна організаційна діяльність викладача та студентів стимулює високий рівень домагань, самоповаги, гармонізує розбіжності між їхніми ставленнями, самооцінкою і внутрішнім прийняттям самих себе.

За наявності повно актуалізованої діяльності особистість оцінює себе шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами власної навчальної праці, порівнюючи досягнення і проблеми кожного учасника освітнього процесу. Як тільки студент починає реалізовуватися через високий рівень домагань, в нього підвищується й зміцнюється позитивна, адекватна самооцінка. Крім того, у цих ситуаціях важливим є також момент критеріального порівняння себе з іншими під час виконання студентами завдань: особистість проектує себе на соціальність інших, враховуючи при цьому не лише власні досягнення, а й усі соціокультурні обставини життєдіяльності оточуючого довкілля [4, с. 26].

2. Організація розвитку системи мотивів як конкретного психологічного механізму на етапі соціальної адаптації. Мотивація дає змогу перебороти конфліктність пізнавальної ситуації на першому курсі навчання у закладі вищої освіти і прийняти рішення співпрацювати у колективі. Подолання конфліктності, труднощів на початкових етапах соціальної адаптації студентами відбувається через процес боротьби мотивів, конструюючи «мотиваційне поле», що утворюється взаємодією таких психічних складових як «мета», «мотив (боротьба мотивів)» та «ідеал», які переходять в стимул, але на вищому – власне вчинковому рівні активності. Таким чином, система мотивів обумовлює розвиток адекватної самооцінки як важливого чинника соціальної адаптації [5, с. 308-309].

3. Формування всіма учасниками професійного навчання системи соціальних установок, яка сприяє виникненню позитивного ставлення особистості до себе та своїх особистісних якостей. Дія когнітивних, емоційних, базових та частково ціннісних установок, які сприймаються студентом, є підґрунтям для здійснення ним активної регуляції освітньої діяльності, а також для розвитку адекватної самооцінки, контролю і самоконтролю, взаємооцінки знань та вироблення умінь їх здобувати і реалізовувати [5, с. 309].

Науковцями обґрунтовано важливі теоретичні положення щодо розвитку організаційної самосвідомості студентства, що дають змогу глибше зрозуміти виникнення позитивної самооцінки особистості на оцінювально-смисловому та адаптивно-перетворювальному етапах. По-перше, важливу роль у її формуванні відіграє зіставлення первинно пізнавально-пошукового змісту теперішнього власного образу з майбутнім. Отже, студенти, які на першому курсі досягли характеристик, що об'єктивно відображають їхню ідеальну особистість, мають передумови для адекватної самооцінки, тому що цей образ відіграє роль своєрідного внутрішнього критерію почуття власної гідності кожного. Водночас адекватна самооцінка є першопричиною для успішної соціальної адаптації та професійного становлення [6, с. 57].

По-друге, становлення позитивної самооцінки тісно пов'язане з процесом інтеріоризації соціальних реакцій на особистість студента, тобто, він оцінює себе переважно так, як його оцінюють одногрупники та викладачі, друзі та батьки. У результаті інтеріоризації очікувань і системи зовні заданих дорослими норм у подальшому студент набуває здатності самозвітуватися. Відповідно, у нього формується самооцінка як довершена, відносно самостійна психологічна форма внутрішнього світу, яка містить чітке уявлення про власний образ. Останнє відображає ті вимоги й очікування, які засвоїлися студентом як такі, котрі безпосередньо пов'язані із його життєвою активністю [6, с. 57-58].

По-третє, на природу виникнення самооцінки студента впливає процес ідентифікації, за якого ним оцінюється успішність своїх дій через механізм самоототожнення. Він отримує задоволення і від того, що вибрав правильний регуляційний напрям нормування змісту освітньої діяльності, а не лише тому, що навчається та оперує теоретичними знаннями і пізнавальними вміннями. Науково-психологічне розуміння соціальної адаптації вимагає аргументованого

доведення ще однієї відомої тези. Особистість визначається як набір особливих властивостей (моральність, відповідальність, самостійність, гідність тощо) людини, котрий утворюється під впливом соціокультурного середовища з допомогою спільної діяльності та спілкування. Тому проблема самооцінки як важливого чинника соціальної адаптації людини передбачає дослідження її позиції, ролі і статусу в процесі професійного становлення. Особистість студента стає успішною завдяки: новій громадянській позиції у системі педагогічних суб'єкт-суб'єктних взаємин – партнера, здобувача, носія і творця кращого етнонаціонального досвіду; конструктивній соціальній ролі співучасника-освітянина, який утверджує пріоритет гуманності, демократичності, загальнолюдських духовних цінностей суспільного життя; високому статусу студента як громадянина-патріота, котрий задіяний у систему духовного виробництва нації і примножує її кращі історичні та культурні здобутки [6, с. 59].

Отже, становлення адекватної самооцінки особистості студента є умовою, важливим чинником налагодження взаємин з новим соціумом, багатогранної комунікації, компетентного професійного становлення, а отже, його успішної соціальної адаптації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Адаптація соціальна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальна_адаптація. 2. Андросович К.А. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2016. №3.(46). С. 20-24. 3. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості. Навчально-методичний посібник. Київ : Кондор, 2008. 206 с. 4. Говорун Р., Акопян Т. Формування особистості. *Директор школи.* 2009. №17. С. 24-30. 5. Загальна психологія : підруч. / О. В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с. 6. Кавалеров А.І., Бондаренко А.М. Соціальна адаптація: феномен і прояви. О. : Астропринт, 2005. 112 с. 7. Попелюшко Р.П. Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентської молоді // Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 7. С. 72-75. 8. Самооцінка як критерій адаптованості студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://bo0k.net/index.php. 9. Сапожникова Л.С. Самооцінка, домагання та діагностика деяких її особливостей / Психологія: науково-методичний зб. Київ : Освіта, 1993. 120 с.

Л. М. Качерай,
вчитель української мови та літератури
(с. Стуфчинці)

УСМІШКА В ТВОРЧОСТІ ОСТАПА ВИШНІ

Я – слуга народний!
І я з того гордий, я з того щасливий!
(О.Вишня)

Таке найзаповітніше кредо Вишні-художника, Вишні-громадянина. Не випадково Павло Михайлович підкреслював: «Скажу тільки – працював чесно!» І це народ відчував, оцінив. Нагородив чародія сміху щирою любов'ю. Бо він, писав Максим Рильський, письменник суто народний, народний у найкращому і найглибшому розумінні слова [10, с. 76].

За особливостями природи свого рідкісного обдарування Остап Вишня тонко відчував комічне, глибоко осягнув його закони. Невтомно шукав нових прийомів і засобів творення комічного.

«Найвищого «гонорару», як веселий блиск в очах народу, – нема», – занотував Остап Вишня у своєму щоденнику. І хоч не все з написаного ним витримало іспит часом, проте неповторна «вишнівська усмішка» хвилює читача, викликає сміх [7, с. 45]. У чому її секрет?

Остап Вишня створив цю оригінальну форму сатири й гумору, мотивуючи свій вибір так: «Не мислю-бо інакше переробки всього нашого «медлительного» життя на нове, бадьоре й сміливе, як не з добрим гумором, не з радістю! Чого плакати?.. Мені нове життя усміхається! І я йому усміхаюсь! Через те й усмішки!» [6, с. 13]. Вони невеликі за обсягом, сповнені іскрометного сміху, бо йдеться про події, факти, речі, які часто заважають людині жити, розвиватися, самоутверджуватися. У центрі усмішки, як правило, комічна ситуація, комічний конфлікт чи комічне зіткнення персонажів.

У славнозвісній «Зенітці», наприклад, це сутичка діда Свирида з ворогом, яка висвітлює патріотичні почуття українця, а також його та кумова «битва» з бабою Лукеркою. Чимало усмішок Остапа Вишні – «Газета – дуже велике діло», «Як ми колись учились», «Ох, і лікували нас...», «Вечорниці», «Дзвонарі» та інші – побудовані на нанизуванні комічних ситуацій, що відтворюються чи то через

діалоги героїв, чи то через опис-розповідь письменника [2, с. 164].Часто це своєрідні «трактати», які за формальними ознаками нагадують ґрунтовне наукове дослідження з конкретного питання, а за своєю глибинною сутністю є тонкими іронічно-гумористичними спостереженнями автора над людською вдачею, певною ситуацією в суспільному житті. Письменник досягає цього різними художніми знахідками.

Так, в усмішці «Ох, і лікували нас...» він, змальовуючи бабу Палажку, яка «значно професоріша від самого професора», її методи лікування, виділяє композиційно в окремі частини медичну спеціалізацію жінки, що стоїть на варті охорони здоров'я сільського населення: хірургічні хвороби, хвороби на очах, зубний біль, жіночі хвороби.

Усмішка «Газета – дуже велике діло» має іншу особливість. Вона починається такими рядками: «Я тут не патякатиму про те, що таке газета. Усі знають, що це діло дуже велике й дуже поважне. Недарма ж її (газету) звуть шостою державою. Я тільки розкажу, як треба користуватись газетою, щоб вона справді йшла до діла...» Такий серйозний початок усмішки контрастує з подальшою оповіддю, власне, це доведення думки від протилежного, йдеться про сільського трудівника, отож, корисність газети в його господарстві стверджується детально, послідовно і теж за певними рубриками (як і у творі «Ох, і лікували нас»), що навіть виділені в тексті графічно: жнива, молочарство, пасічництво, садок. Виявляється, найпотрібніша газета у справі виховання дітей. Цим власним відкриттям гуморист щиро ділиться з читачем: «...дітей одною газетою не виховаєш, треба збирати всі газети і підшивати одну до другої, як ізшиток.

І от як не слухає Ванько, берете той зшиток та його по голові:

– Не слухаєш, сукин ти сину! А для чого я газету передплачую?!

Та – р-р-раз! р-р-раз!

І дитина після того як свята: і батька поважає, і до школи ходить, і Богу молиться...» [15, с. 59].

У цій усмішці; як і в багатьох інших, Остап Вишня щедро й ефективно використовує контрасти і як деталь («Село Пузате. Кіндратові Тоненькому»), і як засіб змалювання персонажів, їхніх дій (героїчна вдача діда Свирида виявляється у двобої з фашистами і з дружиною), і як прийом ствердження нового, позитивного в житті. Яскравий приклад цього – усмішка «Як ми колись учились».

Гуморист у деталях розглядає сільську професійну освіту за старих часів, її щаблі: гуси – перші кроки в навчанні, свині – вищий курс, далі – телята, вівці, корови, коні, якими і закінчувалася освіта в «технікумі», а освіта взагалі одруженням. «А тепер як подивишся, – пише Остап Вишня, – і семилітки, і десятилітки, технікуми, інститути, університети, академії...

Ой як «тяжко» тепер нашій молоді!

Нам було значно легше!»

Та чи не найприкметніша риса вишнівських усмішок – їх ліризм, їх м'яка, доброзичлива тональність з окремими тонкими іронічними вкрапленнями. Це виявляється і в розповіді від першої особи («Вчився я тоді в славному місті Києві», «Я плакав», «Як же я червонів од тих справедливих заячих слів!»), і в інтонації автора – щирій, о-справжньому людяній у ставленні до своїх персонажів, в мові – іронічно-доброзичливій, багатій на слова розмовно-побутові, часто індивідуально-окреслені («сидю», ке, думаю...»), і в поняттях, термінах, діалектизмах, що творять неповторний мовний колорит усмішок. Такі визначальні риси цього оригінального гумористичного жанру, народженого Остапом Вишнею з безмежної любові до окремої людини й рідного народу.

«Мисливські усмішки» Остапа Вишні в українській літературі – явище унікальне. У них спостерігаємо оригінальний синтез народного анекдоту й пейзажної лірики. Ці пейзажі досить лаконічні. Одна-дві деталі, схоплені усміхненим поглядом, так доречно вкраплюються в текст оповіді, що без них не можна уявити ні загального тла полювання, ні відповідного настрою. Усмішка «Сом» починається із запрошення побувати «на річці на Осколі», ніби спонукаючи читача до довірливої розмови. Оповідач перейнятий щирим захватом від краси довколишнього світу – своєрідної ідилії гармонійного поєднання людини й природи. Мова мальовничого пейзажного опису чарівних місць лагідна, ніжна. Такий ліризм посилюється змалюванням появи на річковому плесі сім'ї чирят: матері й «манісіньких чиряточок», а далі – «качка-крижень з криженятами», легесенькі «болотяні курочки». Усе тут рухається, міниться барвами, звуками, з-поміж яких пробиваються дівочі «різні чудові пісні». Створюється враження від великого живого рухливого організму, яким є природа, і в якому все взаємопов'язане, а людина – її невід'ємна частка. Від лагідних описів оповідач плавно переходить до пересторо ги небезпеки (вустами діда Панька) – наприклад, про

«велику ковбаню», у яку може і «дзвініця пірнути». Далі дід розповідає якусь неймовірну історію, яка відбулася «ще за панів» з величезним сомом, який проковтнув і гусака, і собаку панського, і навіть «парового катера». Ця історія змінюється наступною, знову про сома, її розповідає вже «дуже заядлий і дуже справедливий рибалка», й акценти тут інакші – про те, який сом сильний і могутній. Нарешті, картина остання, завершальна, – у цій історії образ сома цілком реалістичний, приземлений – на перший погляд, вона нагадує своєрідну інструкцію з риболовлі сомів. Мабуть, нею можна було б і скористатися, якби не наявний тут відвертий гумор, насмішка з довірливого читача, знову гіперболізація образів і прикметні фантастичні деталі (наприклад, у череві сома може виявитися копчена ковбаса, варений рак і пара «цілісіньких шпротів»). Як бачимо, у цій усмішці акварельний український краєвид змінюється майстерним діалогом, влучні деталі супроводжують репліки, описи комічних і фантастичних ситуацій. І скрізь є «всюдисущий автор» – усміхнений, іронічний, проникливий. Він кидає одну-дві деталі й мовби спостерігає реакцію читача. Є його щирий захват красою рідної природи, неприхована залюбленість у неї, відчуття казки з дитинства, святковості. Так в Остапа Вишні гумористичний жанр усмішки справді більше нагадує «ліричну поезію в прозі» [8, с. 88].

Про творчу манеру видатного українського гумориста Остапа Вишні писав інший відомий письменник М. Рильський: «Автор «Усмішок» – дуже своєрідний художник. Його манеру не сплутаєш ні з чиєю. Можна і треба вчитися у нього творчого ставлення до життя, але марна річ — наслідувати його» [13, с. 208].

Для індивідуального стилю Остапа Вишні характерне поєднання лукавого й добродушного гумору, дошкульної сатири й ніжної лірики. Коли письменник звертається до зображення у памфлетах та фейлетонах «друзів»,як він їх собі визначив, тобто бюрократів, хабарників, хапуг, чваньків, ледарів, халтурщиків, здирщиків та інших «прохвостів», то вживає гіперболу, гротеск, іронію, контраст, нарочите зниження образів і самовикриття персонажів. У гуморесці ж життєві явища зображує в добродушному, жартівливому тоні, окремі вади людини піддає легкій, доброзичливій насмішці.

А у власне винайденому жанрі – усмішці – Остап Вишня вносить ліричне забарвлення в гумористичну розповідь.

Вперше в гумористично-сатиричній літературі ним створений позитивний образ. Згадаймо, наприклад, діда Свирида і з «Зенітки», бабусю з «Прямої наводки» та інших героїв.

Павло Михайлович Губенко, великий Остап Вишня, мав у своєму арсеналі багато неповторних засобів творення комічного. Це і змішання стилів: про героїчне – у гумористично-побутовому стилі, про побутове – у героїчно-піднесеному із вживанням відповідної лексики. Часто він вдавався в гумореcках до наслідування ділових паперів (автобіографії, протоколу, заяви, ділового листа), наукових трактатів.

Письменник – добрий знавець різних галузей науки, культури, народного господарства, тому в мові його творів багато професіоналізмів, ужитих зі знанням справи. Остап Вишня був не меншим знавцем і живої народнорозмовної стихії: у гумореcках ми зустрічаємо і діалектизми, і розмовно-побутові слова, часто індивідуально окреслені, і влучні прислів'я та приказки, трансформовані дотепи. Це надає його гумореcкам неповторного мовного колориту.

Читачів приваблюють простота викладу і задушевний тон Вишневих усмішок, несподівані висновки, поетизація побутових деталей, а найбільше – делікатний сміх автора з вад окремої людини та ущиплива іронія й сатира, коли йдеться про явища, що ганьблять саму людську природу.

Внесок Остапа Вишні в розвиток української літератури вагомий. Письменник був справжнім новатором, першим, хто прокладав шлях українській сатирі та гумору за нових умов, часто для цього жанру вкрай несприятливих, що й відбилося на життєвій і творчій долі майстра слова.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бугляй Ю. Володар світу. – К., 1985. 2. Гарачковська О. Жанрово-стильова типологія української сатирично-гумористично прози доби «Розстріляного відродження» / Збірник наукових праць (філологічні науки) . – № 7. – 2016 . – С. 163-166. 3. Друзь І. Остап Вишня. – К.: Київ, 1986. – 137с. 4. Живий Остап Вишня: Збірник спогадів про письменника. – К.: Веселка, 1993. – 326 с. 5. Журавський А. Ніколи не сміявся без любові: Сторінки життя і творчості Остапа Вишні. – К.: Мистецтво, 1998. – 243 с. 6. Остап Вишня. – В. кн.: Історія української літератури ХХ століття. – Кн. 2. – К., 1994. 7. Остап Вишня. – В. кн.: Бернадські Н., Задорожна С. Українська література. – К., 1995. 8. Пришва Б. Г. Засоби гумору в творах Остапа Вишні. – К.: Вища шк., 1988. – 178 с. 9. Ющенко о. Безсмертники. – К.: Рад.

Письменник, 1989. – 132 с. 10. Зуб І. Остап Вишня: Нарис життя і творчості. – К.: Дніпро, 1997. – 314 с. 11. Зуб І. Про Остапа Вишню: Спогади. – К.: Рад. Письменник, 1989. – 145 с. 12. Письменники України – жертви репресій. – К.: Дніпро, 1997. – 428 с. 13. Історія української літератури. – К.: Наук. Думка, 1988. – 456 с. 14. Українська літературна енциклопедія. – К.: Наука, – Т.1. – 1988. – 541 с. 15. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://elib.nlu.org.ua/view.html?id=7268.

О. С. Ковтун,
кандидат соціологічних наук
(м. Хмельницький)
А. М. Лахманюк,
магістрант
(м. Хмельницький)

СПРИЙНЯТТЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З КОМБАТАНТАМИ: ДОСВІД ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Постановка проблеми. Із початком збройного конфлікту на Сході України суттєвих змін зазнала система соціальних послуг для військовослужбовців. Значного поширення набули ініціативи соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій, як з боку держави, так і з боку громадянського суспільства. Але досі залишається актуальним питання щодо обмежень системи соціальних послуг для військовослужбовців, їх поінформованість та вмотивованість ставати учасниками реабілітаційних програм. Необхідність вивчення означених проблем полягає також і в тому, що частко певні соціальні ініціативи виникають без врахування реальної життєвої практики учасників бойових дій та їх потреб «на цивілці».

Таким чином, наше дослідження полягає у з'ясуванні особливостей сприйняття військовослужбовцями в зоні проведення ООС соціальної роботи з комбатантами.

Виклад основного матеріалу. Специфіка військової соціальної роботи залежить від особливостей самого клієнта. На практиці це означає те, що у всьому контингенті задіяних до функціонування соціального інституту армії ми можемо виокремити різні групи, що мають свою специфіку.

Отже, типи клієнтів військової соціальної роботи можемо представити наступним чином:

1) військовослужбовці (офіцери, прапорщики і мічмани, сержанти і старшини, солдати і матроси); це – соціальна робота з військовослужбовцями;

2) працівники Збройних сил; це – цивільні громадяни, що працюють в установах силових відомств за наймом і не є військовослужбовцями;

3) жінки – військовослужбовці та працівниці Збройних сил;

4) військові пенсіонери, колишні військовослужбовці; це – соціальна робота з особами, яких звільнено з військової служби;

5) учасники Великої Вітчизняної війни та інших воєн;

6) сім'ї нинішніх і колишніх військовослужбовців – соціальна робота з членами сімей військовослужбовців;

7) допризовна та призовна молодь – соціальна робота з допризовною та призовною молоддю [1, с. 8].

Вважаємо необхідним, окремо виділити таку групу клієнтів як *комбатанти* – особи, які входять до складу збройних сил воюючої країни, беруть участь безпосередньо у воєнних діях. Відтак комбатанство – безпосередня участь вояків у воєнних діях [2].

Таким чином, особливості соціальної роботи в армії, крім належності до тієї чи іншої групи, залежать від характеру і глибини їх соціальних проблем, з якими стикається особа або група, участю\неучастю у бойових діях та перенесених в їх наслідок фізичних та психічних травм.

Цілі соціальної роботи в загалом полягають у відновленні фізичних та психічних сил військовослужбовців, корекції їх особистісних установок.

Соціальна робота з військовослужбовцями здійснюється як безпосередньо в умовах Збройних сил, так і поза ними.

Важливим завданням соціально-педагогічної роботи в армії є усунення грубих неформальних відносин у Збройних силах в рамках «дідівської» і «земляцької» статусних систем.

Іншим завданням є соціальне і юридичне консультування військовослужбовців з усіх питань, пов'язаних з їх правами та можливостями до і після звільнення, правами членів їх сімей, захист їхніх інтересів перед командуванням частини, вищими інстанціями, органами місцевої влади.

Важливу роль також відіграє соціально-педагогічна допомога дітям військовослужбовців, проведення педагогічної корекції з метою ліквідації труднощів у навчанні, усунення виховних дефектів, соціальної реадаптації дітей і підлітків, які мають проблеми.

Ще однією важливою функцією соціальної роботи в Збройних силах є забезпечення сприятливих соціально-побутових та соціально-екологічних умов для військовослужбовців.

Одна з важливих функцій соціальної роботи, як особливої ваги набуває в умовах адаптації до мирного життя є розвиток соціальних комунікацій, ліквідація міжособистісної напруженості.

Важливою умовою запобігання негативних соціально-психологічних явищ у збройних силах є культурно-дозвільна діяльність у Збройних Силах, можливо, має набагато більше значення, ніж в інших сферах життєдіяльності. Вона надає можливість не тільки рекреації, відновлення втрачених сил, але і згуртування колективу, порушення монотонності військової служби, прояви свободи [3].

Отже, особливості соціальної роботи із військовослужбовцями визначаються багатьма факторами, зокрема, тим, до якої групи клієнтів соціальної роботи належить військовослужбовець, наявністю або відсутністю статусу учасника бойових дій, а також тим, де проводиться соціальна робота: у цивільному житті або в умовах ЗСУ. В залежності від цього і застосовуються конкретні засоби соціальної роботи.

Для більш глибокого розуміння особливостей соціальної роботи із учасниками бойових дій нами було проведено емпіричне дослідження сприйняття військовослужбовцями соціальної роботи з комбатантами. Таким чином, предметом нашого дослідження стали особливості сприйняття учасниками бойових дій соціальних послуг, що надаються військовослужбовцям в мирний час та в умовах несення служби (в тому числі бойової).

Методологія дослідження. Наше дослідження базується на якісній первинній соціальній інформації, здобутій за допомогою серії наративних інтерв'ю із військовослужбовцями, що проходять/проходили службу в зоні проведення АТО/ООС.

Особливістю дослідження було те, що інтерв'ю відбувались в місцях несення бойової служби, тому під час їх проведення постійно відчувались часові та інші обмеження. Таким чином, дослідницька ситуація дозволяла проведення інтерв'ю із досить обмеженим набором питань. У вибірку потрапили виключно військовослужбовці,

що мають досвід бойових дій і перебування «на цивілці», де вони стикались із проблемами реінтеграції та реадаптації до умов мирно життя. Всього було проведено десять наративних інтерв'ю. Для забезпечення анонімності дослідження справжні імена респондентів замінені іншими. Вік та стать респондента відповідають дійсності.

Отже, для формування гайду інтерв'ю було виділено ряд емпіричних індикаторів, що, на нашу думку, найбільш адекватно забезпечували розуміння особливостей сприйняття соціально-психологічної реабілітації учасниками бойових дій на Сході України.

Індикатори дослідження:

1. Поінформованість про програми соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій в зоні АТО/ООС?

2. Участь у програмах реабілітації (не фізичної) ветеранів АТО/ООС?

3. Уявлення про необхідність програм психологічної реабілітації учасників АТО/ООС?

4. Уявлення про особистість отримувача соціальних послуг.

5. Види необхідної підтримки в умовах бойового чергування/в мирних умовах.

Відповідно до виділених індикаторів був сформований гайд інтерв'ю, який включав такі питання:

1. Чи знаєте Ви про програми «Підтримки учасників бойових дій» (якщо відповідь заперечна, то питання 2, 3, 4 пропускаємо).

2. Якщо так, то які?

3. Чи брали Ви участь у програмах реабілітації (не фізичної) ветеранів АТО /ООС?

4. Якщо так, то в яких

5. Як Ви думаєте, наскільки необхідними є програми соціальної та психологічної реабілітації учасникам АТО/ООС?

6. Яке з наступних тверджень є ближчим до вашої позиції?

– психологічної реабілітації потребують здебільшого «слабкі особистості»;

– психологічна реабілітація та допомога є дійсно необхідними та корисними.

7. Якої підтримки найбільше потребують учасники АТО/ОСС в умовах мирного життя (наприклад: правової допомоги, працевлаштування на цивільній роботі…).

8. В умовах бойового чергування.

Після проведення серії інтерв'ю було отримано наступні результати.

На нашу думку, найбільш суттєва проблема соціальної роботи із комбатантами – незадовільна інформаційна політика у цій області. За результатами нашого дослідження, виявилось, що про програми підтримки учасників АТО/ООС (включаючи програми загальної підтримки, наприклад, правової, так і програми соціально-психологічної реабілітації) поінформовані 40% респондентів. Лише половина з них брала участь у програмах реабілітації.

При цьому, запит на програми психологічної реабілітації з боку комбатантів є надзвичайно високим. Так усі респонденти висловились за необхідність таких програм. Хоча відповіді варіювались від невпевнених до однозначно ствердних («Треба 100%», «Однозначно так»). Респонденти цілком усвідомлюють складнощі адаптації до мирного життя, як для чоловіків, так і для жінок: «Так, необхідні дуже, скільки хлопців та дівчат які пройшли крізь пекло війни не можуть повернутися в нормальне життя. А потім ми читаємо суху статистику про небойові втрати» (Валерій, 34 роки). При цьому, стосовно програм психологічної підтримки інколи спостерігається певний острах. Один з респондентів висловився наступним чином: «Я думаю, що треба. Але не кожен туди піде, щоб не думали, що він псих» (Микола, 27 років).

Як в мирному житті, так і в умовах несення бойової служби проблеми з якими стикаються військовослужбовці є різноманітними та складними, що відображається і на сприйнятті цього аспекту самими військовослужбовцями, які, зокрема, усвідомлюють необхідність комплексної підтримки ветеранів, а також і потребують її: «на одній психологічній допомозі далеко не заїдеш – тут треба комплекс заходів» (Сергій, 48 років).

Але все ж, з відповідей респондентів можна особливо виділити правову допомогу. Її необхідність відзначили 80% респондентів. При цьому, важливими залишаються психологічна та медична адаптація. Загалом, в мирному житті учасники бойових дій відчувають себе однією з найменш соціально захищених груп, що потребує «соціальної справедливості», правового захисту, підтримки у працевлаштуванні та розумінні з боку суспільства.

В умовах несення бойової служби найбільш затребуваною є психологічна допомога, яку частково надають капелани: «В основному це психологічна, але так як нормальних психологів в

армії майже нема то і допомогу ми одержуємо частково в основному від капеланів» (Валерій, 34 роки).

Отже, бачимо, що система психологічного супроводу військовослужбовців в умовах несення бойової служби потребує вдосконалення.

Таким чином, можемо зробити наступні **висновки:**

1. Особливості соціальної роботи загалом, та соціально-психологічної реабілітації зокрема, випливають із специфічності цієї групи клієнтів – військовослужбовців, серед яких виділяється, по-перше, військовослужбовці, що не брали участі у бойових діях; по-друге, військовослужбовці, що брали або беруть участь у бойових діях в збройному конфлікті проти іншої країни – *комбатанти.* Також необхідно відмітити - це умови надання соціальних послуг. В аспекті соціальної роботи в армії виділяємо умови мирного життя (відпустка, звільнення в запас тощо), несення служби в небойових умовах та несення служби в умовах бойових дій. Для кожного з цих режимів життя військовослужбовця соціальна робота набуває своїх особливостей, адже в кожній із вищевказаних ситуацій військовослужбовці стикаються із специфічними соціально-психологічними, правовими та іншими проблемами.

2. Наше дослідження дало змогу оцінити окремі аспекти соціальної роботи із *комбатантами:* по-перше, охоплення військовослужбовців соціальними послугами досить обмежене. Це обмеження виражається також у низькій поінформованості про державні та недержавні програми підтримки ветеранів АТО/ООС; *по-друге,* попри низьку поінформованість, потреба у підтримці різного роду залишається затребуваною з боку військовослужбовців. При чому потреба у підтримці не залежить від того, де перебуває військовослужбовець: в умовах мирного життя чи несення бойової служби. В обох випадках, військовослужбовці потрапляють у середовище ризиків: в мирному житті вони пов’язані із реінтеграцією до мирного життя, правовими проблемами, соціально-психологічними чи проблемами працевлаштування. Несення бойової служби пов’язане із екстремальними психологічними навантаженнями та загрозою життю та здоров’ю. *По-третє,* за результатами дослідження можемо встановити найбільш затребувані види підтримки. До них належать: в умовах мирного життя – це, насамперед, правова підтримка, а також соціальна та психологічна. І, звичайно, медична. В умовах бойової служби – це перш за все психологічна підтримка та підготовка.

При цьому, військовослужбовці відзначили нерозвиненість психологічного супроводу в армії, що частково компенсується роботою військових священиків-капеланів.

3. На нашу думку, пріоритетними напрямами подальших наукових розвідок повинні бути наступні: 1) дослідження особливостей життя військовослужбовців в різних режимах: мирний час, не бойова служба, бойова служба; 2) система соціальних послуг для військовослужбовців повинна вибудовуватись виходячи із практики та потреб самих військовослужбовців, які відрізняються в залежності від соціальної ситуації. Для цього необхідним є вдосконалення наукового супроводу державної соціальної політики із військовослужбовцями. При цьому, суттєвого вдосконалення потребує і система психологічного супроводу в армії; 3) найважливіший аспект покращення соціальної роботи із комбатантами – це вдосконалення системи інформування для військовослужбовців, адже за результатами нашого дослідження з'ясовано, що більшість військовослужбовців не володіють необхідною інформацією про відповідні програми підтримки в умовах мирного життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Багрій Н. В. Особливості соціально-педагогічної роботи соціального працівника із сім'ями військовослужбовців. Вісник Національного університету оборони України 2 (33), 2013. С. 8.
2. Комбатанти // Великий тлумачний словник української мови (з додатками і доповненнями) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун» 2005. 1728 с. 3.Технології соціальної роботи : навч. посіб. / О. А. Агарков, Д. Ю. Арабаджиєв, Т. В. Єрохіна, В. В. Кузьмін, І. В. Мещан, В. М. Попович. Запоріжжя : вид. комплекс АТ «Мотор-Січ», 2015. 487 с.

А. О. Колісник,
студентка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ ДО ФЕНОМЕНОЛОГІЇ БУЛІНГУ

Постановка проблеми. На сьогоднішній день у суспільстві поширилися прояви булінгу. Джерелами булінгу для дітей часто стають дорослі (батьки, родичі, сусіди, вчителі та ін.), які мають певні психологічні та поведінкові проблеми. Тому одним із основних завдань є розробка дієвих способів та методів профілактики та корекції булінгу з метою попередження та послаблення впливу на суспільство.

Аналіз досліджень та публікацій. Серед скандинавських вчених дану проблему досліджували Д. Олвеус, А. Пікас, Е. Роланд, П. Хайнеманн та ін. Згодом проблемою булінгу зацікавилися британські вчені, такі як: Д. Лейна, Е. Мунте. В. Ортона, Д. Таттума та ін. Проблемою булінгу у середній школі займалися Н. Данкансон, П. Махоні, П. Рандолл, Дж. Салісбері та ін. В Україні питання булінгу вивчали К. Абслямова, А. Борщевська, С. Бурова, М. Дмитренко, А. Король, О. Лавриненко, Л. Лушпай, В. Синьов, С. Стельмах та ін.

Теоретико-методологічні засади поняття булінгу висвітлено у працях зарубіжних вчених, зокрема К. Кампулаена, Д. Корнелла, Х. Лейманна,Р. Лоубера, Т. Моффіта, Д. Ольвеуса, К. Паура, І. Ресанена, Д. Хей та ін. Проблемі булінгу в дитячому середовищі присвячені роботи О. Біляєвої, С. Кривцової, С. Крутової, О. Ожиєвої, В. Петросянца, І. Сидорчук. Булінг як наслідок агресії досліджували А. Бандура, Р. Берон, А. Браун, Дж. Доллард, О. Маурер, Н. Міллер, А. Мічерліх, Д. Річардсон, З. Фройд, З. Холл та ін.

Проблемою профілактики шкільного булінгу займалися Д. Ольвеус, А. Пікас, Е. Роланд, Е. Руланн, К. Салміваллі, П. Хайнеманн та ін. Питання булінгу щодо дітей досліджували О. Асмолова, Б. Братуся, Т. Драгунової, В. Знакова, Н. Левітова, Н. Михайлової, Л. Семенюк, Н. Солдатенко, Д. Фельдштейна та ін. Булінг в освітньому середовищі став предметом досліджень

М. Алєксєєнко, К. Дамбах, Є. Дубровської, Е. Кіричевської, К. Коруби, О. Маланцевої, Д. Ольвеуса, М. Ясеновської та ін.

Мета статті:розкрити підходи вчених до проблеми булінгу.

Виклад основного матеріалу. Булінг (bullying, від анг. bully – хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник) у світовій практиці визначається як прояв дискримінації дитини, що виражається у фізичних і психічних формах насильства [3].

Булінг у психології розглядається як агресивна поведінка щодо окремої особи або групи, з метою приниження, домінування, фізичного чи психологічного самоствердження [10].

Булінг й дії або бездіяльність учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого (Закон України "Про освіту").

Аналіз наукових джерел дозволяє означити булінг як: 1) соціальну взаємодію через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої людини (іноді декількох, але, зазвичай, не більше чотирьох) впродовж тривалого періоду, що викликає в жертви стан безпомічності й виключення з групи [7]; 2) сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилля з боку індивіда або групи стосовно індивіда, що не може захистити себе в певній ситуації [4]; 3) поведінку, що може бути визначена як неодноразовий напад тими, чия влада формально або ситуативно вища за тих, хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення [7].

З погляду правознавців (А. Король) булінг – повторювані, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією. Окрім того, авторка зазначає, що усі дії, попри їх різноманіття, мають спільні риси: 1) дисбаланс влади, тобто кривдник та жертва обов'язково різні за соціальним статусом, фізичною чи психологічною адаптованістю до середовища, різної статі, раси, релігії, сексуальної орієнтації тощо; 2) намір нашкодити, тобто кривдник навмисно викликає емоційний або фізичний біль у потерпілого, насолоджується спостерігаючи;

3) погроза подальшої агресії, тобто кривдник і жертва розуміють, що це не перший і не останній випадок булінгу [2].

Л. Кішлі вважає, що основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, висловлювання принизливих оцінок щодо іншої людини, що призводить до виключення її з групи [6].

А. Король проаналізувавши ознаки булінгу, на які звертає увагу Л. Кішлі виділила:

1. Емоційне приниження, що має вербальні і невербальні способи вираження. Вербальні представлені негативно забарвленими висловлюваннями, використанням підвищеного тону, криком, звинуваченням у помилках, приниженням здобутків і досягнень людини. Невербальні способи – це зневажливий погляд, мовчазне засудження, образливі жести тощо.

2. Тривалість емоційно образливої і принизливої поведінки. Жертви булінгу визнають, що навіть, якщо неприйняття і несхвалення висловлюється у відносно м'якій формі, але впродовж тривалого періоду, виникає відчуття загнаності та відсутності виходу.

3. Непривітна і недовірлива поведінка також класифікується як булінг.

4. Втручання у приватне життя людини.

5. Якщо наслідком агресивного, негативного ставлення до людини є погіршення психологічного і фізичного стану цієї людини, то така поведінка визначається як булінг.

6. Якщо агресор має намір завдати шкоду іншій людині, або дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмувальні події, ця поведінка є булінгом.

7. Агресор займає вище становище ніж його жертва і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [2].

Аналіз та узагальнення наукових підходів до означення булінгу, дозволив представити результати у табл. 1.

Таблиця 1

Основні підходи до визначення поняття «булінг»

Автор	Підходи до визначення булінгу
Е. Роланд	Нападки будь-якого характеру
Д. Таттум	Тривале фізичне або психологічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в даній ситуації

В. Безаг	Неодноразовий напад і фізичний, психологічний, соціальний або вербальний і тими, чия влада формально або ситуативно вище, за тих, хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення
Д. Лейн, Е. Міллер	Довготривалий процес усвідомленого жорстокого поводження, фізичного або психічного, з боку індивіда або групи по відношенню до іншого індивіда, який не здатен себе захистити в даній ситуації
Г. Хед	Тривале насильство, фізичне або психологічне, здійснюв ане однією людиною або групою і спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації, з усвідомленим бажанням заподіяти біль, налякати або піддати людину тривалої напруги
С. Кривцова	Агресія одних дітей проти інших, коли мають місце нерівність сил агресора і жертви, агресія має тенденцію повторюватися. Нерівність сил, повторюваність і дві істотні ознаки булінгу
Х. Лейманн	Соціальна взаємодія, через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої (іноді декількох, але, як правило не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає у жертви стан безпорадності і виключення з групи

П. Рендолл [6] зазначає, що очевидним є те, що жодна дитина не народжується з якимось особливим геном булінгу, який чекає на сприятливі обставини, щоб розпочати свою руйнівну дію. Його розвитку сприяють: недостатня кількість уваги зі сторони дорослих та бажання привернути таким чином до себе увагу, жорстоке поводження батьків, необґрунтовані фізичні покарання дітей, невдачі в навчанні, бажання мати вплив на інших та керувати іншими, самоствердитися, змусити інших їх боятися, завоювати авторитет серед друзів та однолітків, надмірна гіперактивність. А також, засоби масової інформації які перенасичені жорстокими фільмами, насильством, агресією; несприятливі, складні соціальні процеси, які через недосконале навчання і виховання, створюють антисоціальну особистість. Такий тип особистості дитини схильний до булінгу, зазвичай, слабшими фізично і психологічно.

Проаналізувавши наукові роботи ми визначили такі основні риси булінгу як систематичність, нерівність можливостей, певне приниження жертви, її інакшість.

Підґрунтям булінгу є статус, влада, конкуренція, лідерство. Це поведінка, що проявляється у групах і здатна залучати інших. Булінг від конфлікту відрізняє нерівність сили, систематичність. Ще однією характерною рисою булінгу є те, що він передбачає свідоме завдання шкоди та страждання іншій людині[2].

Норвезький учений Д. Ольвеус, який означив це явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного чи кількох учнів. Явище булінгу має колективний характер та засноване на стосунках у групі. Д. Ольвеус стверджував, що булінг включає три важливі компоненти: агресивну поведінку, систематичність та нерівність сили.

Науковець визначив типові риси учнів, схильних до булінгу: вони відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів, переслідуючи власні цілі; вони імпульсивні й легко шаленіють; часто зухвалі та агресивні у ставленні до дорослих (передусім батьків і вчителів); не виявляють співчуття до своїх жертв [2].

Жертвою може стати будь-яка дитина, але зазвичай для цього обирають того, хто слабший або якось відрізняється від інших. Найчастіше жертвами булінгу стають діти, що мають певні фізичні вади, якісь недоліки, особливості зовнішності, поведінки, несформовані соціальні навички, низький інтелект, труднощі в навчанні тощо [5].

Типові жертви булінгу також мають свої характерні риси: вони полохливі, вразливі, замкнені й сором'язливі; вони часто тривожні, невпевнені в собі, нещасливі й мають низьку самоповагу; вони схильні до депресії й частіше за своїх ровесників думають про самогубство; вони часто не мають жодного близького друга та успішніше спілкуються з дорослими, ніж з однолітками; якщо це хлопчики, вони можуть бути фізично слабшими за своїх ровесників [6].

П. Теслюк у дослідженні булінгу окреслює основні показники та характеристики, які вказують на існування цього явища. По-перше, необхідно спостерігати за взаємодією тих учнів, у яких при спілкуванні виникає та проявляється фізична чи психологічна агресія і при цьому постійно один із учасників такої взаємодії є провокатором булінгу. Під його впливом жертва відчуває страх, невпевненість, демонструє зміни у поведінці та настрої, погіршення успішності

навчання або втрату інтересу до школи. По-друге, необхідно спостерігати за змінами в поведінці учня, який неодноразово виступає жертвою в ситуації булінгу. Може спостерігатися дистанційованість від учителів та однолітків, негативізм при обговоренні теми булінгу, замкнутість при появі ровесників, образливість [9]. В окремих випадках ці ознаки не вказують на те, що учень піддається цькуванню. Проте, якщо ці ознаки спостерігаються комплексно або повторюються, необхідне подальше дослідження з метою визначення причин, що впливають на учня.

Останнім часом увагу дослідників привертає нова форма булінгу – "кібербулінг". Під ним розуміють форму поведінки, яка полягає у розсиланні повідомлень агресивного та образливого характеру з використанням нових інформаційних та комунікаційних технологій. Іншими формами кібербулінгу можуть бути дії, які мають "хакерський" характер і спрямовані на шкоду персональним комп'ютерам "жертв" (зламування та зміна паролю, пошкодження персональних веб-сайтів тощо). Все це обумовлює наявність специфічних рис такого "високотехнологічного" булінгу порівняно з традиційним. По-перше, не обов'язковими стали багаторазові ворожі дії, адже, наприклад, одноразове пошкодження веб-сайту "жертви" з додаванням до нього образливої інформації може мати лонгітюдний ефект (повідомлення буде прочитане багатьма користувачами Мережі). По-друге, фактор фізичної сили, важливий у випадках звичайного (контактного) булінгу, тут незначний; на перше місце виходять інтелектуальні здібності й технічні вміння агресора. По-третє, між "агрессором" і "жертвою" немає безпосереднього спілкування, отже "агрессор", наприклад, не може спостерігати за реакцією своєї "жертви", наслідками своїх дій. Булінг за допомогою мережі Інтернет дозволяє "агресорові" зберегти свою анонімність і перетворити ситуацію переслідування на своєрідний "маскарад" [1].

Аналіз наукової літератури по проблемі булінгу дозволяє зрозуміти, що є різні підходи до означення поняття "булінгу". Тому ми зупинилися на авторському означенні, а саме: булінг – це систематичні навмисні дії, що негативно впливають на психічне та фізичне здоров'я людини через знущання, приниження, побої та ін.

Висновки. Проаналізувавши підходи дослідників до проблеми булінгу можна зробити висновок, що це явище негативно впливає на психічний та фізичний розвиток особистості та відображається на емоційній сфері, діяльності, успішності навчання та взаємозв'язках в

колективі. Збільшення проявів булінгу сприяє збільшенню досліджень з проблеми профілактики та корекції даної проблеми.

Перспективою подальших дослідження даної проблеми є мінімалізація проблеми, яка може бути досягнута за умови впровадження дієвої програми профілактики у всі сфери життя, особливо в заклади освіти різного рівня, її підтримки на державному рівні тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дроздов О. Ю. Феномен третирування в школі: шляхи вирішення проблеми. *Соціальна психологія*. 2007. № 6. С. 124-32 с. 2. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. № 1-2. 190 с. 3. Куртова С. Булінг у школі. *Освіта.UA*. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/42788/ (дата звернення: 23.10.2017). 4. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг).*ZipSites.ru*. URL:http://www.zipsites.ru. 5. Ліщинська О.А. Профілактика психологічного насильства в сім'ї та в освітньому середовищі: Методичні рекомендації. К.: Міленіум, 2010. 68 с. 6. Мельничук О. Б., Пасічняк Р. Ф., Вольнова Л. М. Психологія особистості: Хрестоматія: Навч. посіб. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 532 с. 7. Приходько Ю. О., Юрченко В.В. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. для студ. ВНЗ. К. Каравела, 2012. 328 с. 8. Степанов О. М. Психологічна Енциклопеція ерудита. К.: Академвидав, 2006р. 424 с. 9. Теслюк П. Насильство та жорстокість. *Психолог (Шкільний світ)*. 2011. № 44476 с. 10. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. М.-Л. А. Чепи. К.: ДП Інформ.- аналіт. агентство, 2010. 640 с.

Д. В. Костенко,
доктор філософії в галузі державного управління, асистент
І. М. Костенко,
викладач
(м. Київ)

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ДЛЯ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Формування міжкультурної компетентності недарма називають «сучасною проблемою методичної науки» [1]. Запропоновано і впроваджено безліч методів навчання, що використовуються в практиці викладання з метою розвитку

міжкультурної компетентності різного контингенту майбутніх фахівців [2]. Для розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців використовуються такі методи, як інтерактивні лекції, семінари, дискусії, панельні дискусії за участю представників інших культур, рольові та імітаційні гри, портфоліо і метод аналізу конкретних ситуацій [3].

ІКТ розширюють можливості отримання освіти за допомогою дистанційної форми різними контингентами студентів, скорочуючи існуючу нерівність у доступі до знань.

Активне використання ІКТ та розвиток програм дистанційного навчання з метою розвитку міжкультурної компетентності зумовлено рядом причин: економічною вигодою його використання в порівнянні з більш витратним навчанням в очній формі; потребою фахівців в безперервній освіті упродовж усього життя для забезпечення конкурентоспроможності в умовах швидкого і постійно змінного професійного контексту; індивідуалізацією дистанційного навчання, що дозволяє майбутнім фахівцям вибирати час, місце і характер занять.

Можливості ІКТ для розвитку міжкультурної компетентності досить докладно описані методистами та дослідниками. Перш за все, Інтернет корисний у пошуку нової інформації про інші культури в разі проектних методів. Але головним чином, інтернет-технології дають можливість подолати кордони культур, завдяки чому відбувається інтенсифікація міжкультурних контактів. За допомогою Інтернету зростає єдність найрізноманітніших людей. Як пише О. Леонтович, «якщо раніше для того, щоб вступити в [міжкультурну комунікацію], треба було подорожувати, то тепер це можна зробити, поклацуючи мишкою у себе вдома» [4]. Інтернет дозволяє майбутнім фахівцям отримати практику міжкультурного спілкування і усвідомити всю важливість виховання в собі міжкультурної компетентності. З метою встановлення контакту між представниками різних культур створено велику кількість чатів, форумів і соціальних мереж, що утворюють міжкультурні кібертовариства [5]. Найефективніші тоді міжнародні телекомунікаційні проекти [6].

Шляхи реалізації дистанційних курсів навчання, націлені на розвиток міжкультурної компетентності і утворюють широкий спектр від перенесених на електронні носії учбових матеріалів для читання [7] і прийняли форму від комп'ютерного тестування до глобальних навчальних систем [8].

Активне використання ІКТ в 21 столітті зумовило появу як нових можливостей, так і нових викликів для розвитку міжкультурної компетентності [5]. До нових можливостей, як уже зазначалося, відноситься подолання деяких бар'єрів міжкультурного спілкування засобами нових технологій та стало легше долати «кордони» культур.

Виклики для розвитку міжкультурної компетентності за допомогою ІКТ приймають різну форму. Перш за все, освоєння міжкультурної компетентності в дистанційній формі не означає підвищення рівня мотивації у майбутніх фахівців, на що вказують деякі методисти.

Окреслені виклики для повноцінного формування міжкультурної компетентності при дистанційній формі навчання включають також обмеження для розвитку деяких структурних компонентів компетентності, зокрема, афективного. Ще в 1978 році Я. Кім у своєму дослідженні відзначав, що досвід міжкультурної комунікації, отриманий за допомогою комп'ютера, когнітивний за своєю природою. Афективний і поведінковий аспекти не будуть зачіпатися на відміну від реальної комунікації між представниками різних культур [9]. На думку автора, опора лише на когнітивну складову призводить до слабкої залученості в віртуальну міжкультурну комунікацію і нестачі головним чином афективної взаємодії учасників спілкування. Незважаючи на те, що світ пронизаний зв'язками між культурами за допомогою ІКТ, опосередковане комп'ютерут спілкування кардинально відрізняється від спілкування в традиційній формі. Можна припустити, що міжкультурна компетентність, що формується за допомогою ІКТ, буде відрізнятися від міжкультурної компетентності, що формується в ході реальної комунікації, менш розвиненими афективною і поведінковою складовими [10].

Оскільки в подальшому нові ІКТ будуть незмінно впливати на всі аспекти вищої освіти, постала необхідність емпірично дослідити особливості розвитку міжкультурної компетентності в двох різних формах навчання: очною та дистанційною. Деякі порівняльні дослідження, які проведені зарубіжними ученими, призвели до отримання суперечливих даних. Деякі з них довели, що в разі дистанційної форми навчання міжкультурної компетентності вона розвивається слабкіше в порівнянні з очною [11]. Інші, навпаки, свідчили про значне збільшення кількості майбутніх фахівців із середнім і високим рівнем міжкультурної компетентності в групах, в

яких навчання велося з використанням ІКТ, тоді як в групах з традиційним очним навчанням істотного зростання міжкультурної компетентності не виявлялося.

Варто наголосити, що за останні роки досить докладно вивчені можливості використання ІКТ для формування міжкультурної компетентності. Однак проблема вивчення методичного потенціалу сучасних ІКТ так і не знайшла системного рішення [12].

«Слабкість дидактичної складової дистанційного навчання та недосконаліть основних методичних підходів, що відбуваються в основному від нерозуміння його специфіки» [13]. Тому є необхідність забезпечення отримання нових цінних для методистів даних про особливості структурної організації міжкультурної компетентності та її розвитку в разі використання очної або дистанційної форм навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Плеханова, М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс): дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Плеханова Марина Викторовна; [Место защиты: Томск. политех. ун-т]. – Томск, 2006. – 228 с. 2. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна; [Место защиты: Тюменск. гос. ун-т]. – Тюмень, 2003. – 335 с. 3. Hobgood, C., Sawning, S., Bowen, J., Savage, K. Teaching culturally appropriate care: a review of educational models and methods // Academic Emergency Medicine. – 2006. – Vol. 13, № 12. – P. 1288-1295. 4. Леонтович, О. А. Проблемы виртуального общения [Электронный ресурс] // Полемика. – International Research and Exchanges Board, 2001. – № 7. – URL: http://www.irex.ru/publications/polemika/7/leontovich.htm. 5. Davis, N., Cho, M. O. Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation // Interactive Educational Multimedia. – 2005. – № 10. – P. 1-22. 6. Harrington, H. L., Hathaway, R. S. Illuminating beliefs about diversity // Journal of Teacher Edu- cation. – 1995. – Vol. 46, № 4. – P. 275-284. 7. Davis, B. H., Smith, M. K. Infusing cultural competence training into the curriculum: describing the development of culturally sensitive training on dementia communication // Kaohsiung Journal of Medical Sciences. – 2009. – Vol. 25, № 9. – P. 503-509. 8. Campinha-Bacote, J. The Process of cultural competence in the delivery healthcare services: the journey continues. – Cincinnati, OH: Transcultural C.A.R.E. Associates, 2007. – 5th edition. – 135 p. 9. Kim, Y. Y. Dynamics of communications technology and interpersonal communication: A cross- cultural perspective // Paper presented at the Speech

Communication Association Summer Conference on Intercultural Communication, Tampa, Florida, July 17-21, 1978. – 13 p. 10. Lambert, R. Language and intercultural competence // Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education / J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet (eds.). – Melbourne : Language Australia, 1999. – P. 65-71. 11. Hammer, M. R. The Intercultural Development Inventory: a new frontier in assessment and development of intercultural competence // Student Learning Abroad / M. Vande Berg, R. M. Paige, K. H. Lou (eds.). – Sterling, VA: Stylus Publishing, 2012. – P. 115-136. 12. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учебное пособие. – М. : Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2013. – 264 с. 13. Назаренко, А. Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение: Учебник / А. Л. Назаренко. – М.: Издательство Московского университета, 2013. – 271 с.

О. О. Коцюк,
магістр психології
(м. Хмельницький)

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ В ПІДГОТОВЦІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ У ЗВО

У вітчизняній і зарубіжній літературі, присвяченій розгляду професійного розвитку та професійної підготовки людини, підкреслюється, що даний процес тісно пов'язаний з соціалізацією людини, що передбачає освоєння людиною нових соціальних ролей і формування якостей і здібностей, необхідних для виконання суспільних функцій. Їх взаємозв'язок полягає в тому, що в ході професіоналізації людина освоює найважливішу, з точки зору інтересів суспільства, соціальну роль – професію, що володіє певним статусом і престижністю. Її освоєння відбувається, в основному, в рамках тих самих інститутів, в яких набуваються і вдосконалюються найважливіші якості людини (школа, ЗВО, професійне співтовариство). Крім того, етапи соціалізації за часом та змістом, найчастіше, збігаються з етапами професіоналізму. Вибір теми даної роботи обумовлений тим, що в теперішній час на сучасному етапі розвитку вищої школи однією з актуальних проблем є проблема, відповідності особистісним якостям, для обраної професії Професійна підготовка фахівців передбачає професійне навчання, в результаті якого навчається оволодіває системою наукових знань і пізнавальних

умінь, навичок. У результаті професійної освіти розвивається світогляд. Навчання відбувається у взаємодії педагога та студента, також важлива самостійна робота студента, його активна позиція в навчанні. Процес формування професії психолога неоднаково протікав в різних країнах і в різних сферах соціального життя. Найбільший розвиток професія психолога отримала в США, Великобританії, Франції, Германії, Австрії, Швейцарії, Росії. Академічна психологія, пов'язана з науковою і педагогічною діяльністю в університетах, сформувалася раніше і знайшла досить міцний статус в громадській думці [4, с. 4].

Актуальність теми полягає у тому, що в сучасній літературі описані тільки ті якості особистості якими повинен володіти майбутній або вже практикуючий психолог, але мало досліджені ті якості, які забезпечують схильність до даної професії.

Мета – визначити головні аспекти та якості, на які потрібно акцентувати увагу при професійній підготовці майбутніх психологів.

В даний час найбільш визнана діяльність практичних психологів у сфері педагогічної, медичної, соціальної, консультаційної психології. Активно розвиваються і інші напрями практичній психології: економічна, юридична, спортивна, військова. Для того, щоб з'явилася яка-небудь професія, на неї повинне виникнути соціальне замовлення, тобто усвідомлена потреба суспільства у відповідному вигляді професійної діяльності. Суспільству в цілому та конкретним людям і адміністративним органам потрібно усвідомити потребу у кваліфікованих фахівцях певного профілю [2].

У зв'язку з розширенням сфери послуг в області психології актуальною є проблема якості професійної підготовки практичного психолога. За останні роки в нашій країні відбулося різке збільшення загального числа фахівців, які вважають себе психологами. На жаль багато з них всього лише володіють документами, що підтверджують їх кваліфікацію і в своїй більшості не мають державного значення. Професія психолога, що володіє можливістю впливати на індивіда, на групу людей, вирішувати їх практичні завдання, придбала специфічну цінність для суспільства. З урахуванням особливостей професійної діяльності психолога, зокрема психолога-практика, особливого значення набуває його відповідальність за свою роботу. Очевидний факт, що від професійної діяльності психолога-практика, незалежно від того, в якій сфері він працює, залежить, багато в чому

психологічний стан людей, що в свою чергу визначає певною мірою результати праці останніх, їх загальний стан, як психологічний, так і фізичне. Далеко не кожна людина, навіть не кожен дипломований психолог, може стати психологом-практиком.

У процесі професійної діяльності практичному психологу потрібно формувати інноваційний потенціал власної особистості. Інноваційним потенціалом психолога є сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, готовність до удосконалення власної професійної діяльності, що є бажання і можливості розвивати свої інтереси, уявлення, здатність шукати і знаходити власні шляхи оптимізації процесу психологічної допомоги особистості. Високий рівень розвитку інноваційного потенціалу психолога-практика є однією з найважливіших умов його професійного становлення. Неабияке значення відіграє формування у студентів базової культури – це цілісність, яка включає в себе оптимальну наявність якостей, орієнтацій особистості, що дозволяють індивідові розвиватись у гармонії з духовною культурою людства.

Визначальним фактором у професійній діяльності психологів-практиків в першу чергу є формування у них необхідних професійно-значущих якостей. Крім того, специфіка професії психолога-практика така, що за відсутності в останнього необхідних для успішної професійної діяльності відповідних особистісних якостей, яким би багажем професійних знань він не володів, навіть при наявності добре сформованих професійних умінь і навичок, він не може вважатися фахівцем вищої кваліфікації. Більше того, оскільки мова йде про необхідність вирішувати конкретні практичні психологічні проблеми людей, проблеми пов'язані з духовним світом людини, такий фахівець не має право їх вирішувати. У зв'язку з цим психолог повинен володіти рядом професійних і особистісних якостей, володіння якими дозволяє спеціалісту зберігати довіру людей, правильно орієнтуватися в ситуаціях конфлікту між нормами субординації і моральності, потребами та інтересами окремих людей і різних груп. Виходячи з вищевикладеного, нами була визначена мета: вивчити і узагальнити професійні та особистісні якості психолога [1].

Організаційно-особистісний компонент представлений наступними основними професійно значущими якостями особистості майбутнього психолога:

– інтерес і любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності, справедливість, педагогічна пильність і

спостережливість, педагогічний такт, педагогічне уяву, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності,врівноваженість і витримка, професійна працездатність;

– здатність розуміти учня, легко розбиратися в його психологічних особливостях, у характері, правильно визначати його рівень знань, переконань, моральних якостей; здатність доступно повідомляти дітям навчальний матеріал; здатність зацікавити учнів; заражати їх ентузіазмом, захоплювати, викликати у них відповідні емоції.

– висока громадянська відповідальність і соціальна активність, любов до дітей, потреба і здатність віддавати їм своє серце, справжня інтелігентність, духовна культура, бажання і вміння працювати разом з іншими, високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, потреба в постійній самоосвіті і готовність до нього, фізичне і психічне здоров'я, професійна працездатність (І.Б. Котова та Є.Н. Шиянов).

Соціально-перцептивний компонент готовності базується на механізмах ідентифікації, емпатії, атракції, рефлексії. Особливістю даного компонента є те, що в ньому найбільш опукло представлені характеристики особистісно-орієнтованого педагогічного взаємодії. Ідентифікація – це спосіб пізнання іншої людини, при якому припущення про його внутрішній стан будується на основі спроби поставити себе на місце партнера по спілкуванню, тобто відбувається ототожнення себе з іншим суб'єктом. Об'єктом ідентифікації може бути і педагог, і дитина, і ціла група, але за умови, що вони є референтними. Ідентифікація приводить до поведінкових наслідків, наслідуванню діям, переживань, інтеріоризації його цінностей і установок. Відомо, що об'єктом ідентифікації можуть стати значущі особи (реальні чи уявні). При ідентифікації виникають не тільки наслідувальні дії, а й з'являється схожість зі знаним людьми в манері поведінки, стиль спілкування.

Емпатія – це емоційне прийняття або співпереживання іншому. Емпатія заснована на вмінні правильно уявляти собі, що відбувається всередині іншої людини, що він переживає, як оцінює навколишній світ. Відомо, що емпатія тим вище, чим більше людина здатна уявити собі як одне і теж подія буде сприйнято різними людьми, а також ясніше, ніж вона здатна зрозуміти право на існування цих різних точок зору.

Дослідники неоднозначно визначають це явище. Т. Гаврилова трактує емпатію як емоційне явище, вважаючи, що емпатія проявляється у здатності відгукуватися на переживання іншого. Ряд дослідників (А. Ковальов, Т. Шибутані) розглядають емпатію як «розумову комунікацію, тобто як осмислення внутрішнього життя іншої людини. Однак, багато психологів (А. Бодальов, А. Петровський, Г. Михальченко) не протиставляють емпатію інтелектуальну емоційною. Рефлексія – це механізм самопізнання в процесі спілкування. У його основі лежить здатність людини уявляти те, як він сприймається партнером по спілкуванню.

Педагогічна рефлексія як процес і поняття вивчається в прикладному аспекті в кілька умовно виділених напрямках: як твірна рівнева характеристика педагогічних здібностей вчителів (Н. Кузьміна, В. Єлманової, Г. Метельського, А. Тотановой, Р. Суарес та ін.); як властивість професійної самосвідомості, яка обумовлює професійну суб'єктивність педагога, становлення особистості професіонала (В. Василюк, Т. Кісліцина, В. Козіев, К. Левітан, В. Саврасов); як атрибут професійного мислення вчителя в структурі готовності до педагогічної діяльності (В. Андрєєв, Н. Бочаров, Л. Нікітенкова, Е. Осипова). В. Сластенін підкреслює, що професійна підготовка повинна забезпечити вчителю рівень методологічної культури, сучасний науково-педагогічний стиль мислення, готовність до аналізу, узагальнення і перетворення педагогічних ситуацій, до прийняття рішень про вибір, застосуванні і створенні педагогічного впливу, що відповідають цим ситуаціям [3, с. 45-50].

Емоційно-чуттєвий компонент готовності розкриває ступінь розвитку чуттєвої сфери особистості психолога через багатоплановість його емоцій. Емоційно-чуттєвий компонент пронизує всі структурні компоненти особистісно орієнтованого педагогічного взаємодії і включає в себе почуття власної гідності, гордість за свій колектив, почуття захищеності, почуття внутрішнього спокою, впевненості в собі, взаєморозуміння, солідарності, співпереживання і т.д. розглянемо тепер діяльну готовність студентів до особистісно орієнтованого взаємодії. Як ми вже відзначали, особистісно педагогічна взаємодія (на кожному з трьох етапів) – це здійснювані педагогом і учнями спільні дії в процесі спільної педагогічної діяльності, які характеризуються суб'єктивністю, діалогічністю і феноменально, відмовою від парадигми прямих і насильницьких дій. Висвітлимо основні дії: [6, с. 70] способи і

прийоми виховання та навчання, засновані на свідомому застосуванні психолого-педагогічних та методичних знань (О. Абдулліна); використання в діях раніше отриманого досвіду і певних знань (С. Кісельгоф); компоненти діяльності, в яких втілюються знання та навички (Н. Савін); складові психофізіологічні освіти, що об'єднують професійно значущі особистісні якості, знання та навички з розумовими і практичними діями, що забезпечують успіх у навчально-виховній роботі (Л. Спірін); сукупність послідовно розгортаються в зовнішньому або внутрішньому плані педагогічних дій, частина з яких може бути автоматизована (навички), спрямованих на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості та заснованих на відповідних теоретичних знаннях (І. Котова, Е. Шиянов).

Спільним у цих визначеннях є те, що педагогічні вміння розгортаються в зовнішньому або внутрішньому плані педагогічні дії, що наповнюють прийоми і способи педагогічної діяльності. Їх основою є глибоке і міцне засвоєння психолого-педагогічних знань. В даний час існують різні підходи до класифікації умінь педагогічної діяльності. Розкриємо основні: гностичні, конструктивні, організаційні, комунікативні вміння (Н. Кузьміна); вміння відбирати, аналізувати і структурувати навчально-виховний матеріал відповідно до цілей виховання і навчання; здійснювати дидактичну переробку навчального матеріалу і т. д. (В. Сластьонін); вміння ставити педагогічні завдання, програмувати способи педагогічних взаємодій, виконувати педагогічні дії; вміння управляти рішенням різноманітних педагогічних завдань: аналізувати стан об'єкта навчання і виховання, ставити і вирішувати педагогічні завдання на рівні навчально-виховної роботи, аналізувати підсумки їх виконання, визначати новий стан об'єкта виховання (Л. Спірін). На основі виділених нами педагогічних дій вважаємо правомірним виділити наступні педагогічні вміння, необхідні для здійснення особистісно орієнтованого педагогічного взаємодії.

Гностичні вміння – здатні аналізувати, оцінювати рівень розвитку, вихованості, навченості кожної дитини (визначати рівень інтелектуального, естетичного, морального розвитку); виявляти рівень знань, умінь, навичок дітей, їх відповідності програмі; підводити підсумки дитячої діяльності; обґрунтовано підбирати матеріал до занять. чітко, лаконічно і доступно пояснювати їм завдання, вимоги, правила; розподіляти обов'язки при організації спільної діяльності; раціонально розміщувати вихованців під час

різних видів діяльності, групувати їх з урахуванням їхніх стосунків та індивідуальних особливостей, перемикати дітей з одного виду діяльності на інший , керувати їхньою поведінкою і активністю, захопити іграми, заняттям та іншою діяльністю з урахуванням їх інтересів), контролюючі (вміння контролювати свої дії, саморегуляція) [5, с. 12].

Поведінкові вміння – вміння використовувати відкриті позиції (розворот у бік співрозмовника, відсутність «бар'єрів», відсутність «затискачів», посмішка, відкриті очі і т. д.).

Професійно значимі якості психолога. Професійна діяльність людини полягає в тому, що вона передбачає обов'язкову рефлексію на утримання предмета професійної діяльності. Предметом професійної діяльності психолога є психічна реальність людини, яка породжується і існує тільки за властивими їй законами. В даний час психолог покликане надавати професійну допомогу життєвих проблем людини. Використовуючи рекомендації фахівців-психологів, багато проблем людина може вирішувати самостійно, тобто здатний бути сам для себе інтуїтивним психологом, оцінювати свої психічні стани, особливості поведінки і прояв емоцій. Проте бувають такі ситуації, в яких самостійно впоратися зі складними проблемами людина не в силах і потребує психофізіологічної допомоги. Таким чином, психолог-фахівець з базовою вищою освітою, який володіє методами оцінки психічних явищ і вмінням їх коригувати.

Виражена орієнтація на цінність іншої людини у професійній діяльності психолога передбачає адекватне сприйняття ним своїх можливостей для впливу на цього іншу людину. Це робить професію психолога, на думку Г. Абрамова, одним з небагатьох видів соціальної активності, де узагальнені ідеї про цінність людини гранично конкретизуються і персоніфікуються в його словах і діях, спрямованих на іншу людину. Отже, в першу чергу професії психолога пред'являються вимоги до інтелектуальних якостей, емоційно-вольовою, психомоторним. Важлива довільність уваги, великий обсяг, спрямованість розуміння на почуття, емоції суб'єкта, з яким взаємодіє психолог, хороша розподіляється уваги [7, с. 76].

Професійна діяльність людини полягає в тому, що вона припускає обов'язкову рефлексію на зміст предмета професійної діяльності. Предметом професійної діяльності психолога є психічна реальність людини, яка породжується і існує тільки за властивими їй законами.

Нині психолог покликаний надавати професійну допомогу життєвих проблем людини. Використовуючи рекомендації фахівців-психологів, багато проблем людина може вирішувати самостійно, тобто здатний бути сам для себе інтуїтивним психологом, оцінювати свої психічні стани, особливості поведінки і прояв емоцій. Проте бувають такі ситуації, в яких самостійно впоратися із складними проблемами людина не в силах і потребує психофізіологічної допомоги.

Професійне становлення психолога – складний, неперервний процес проектування і самопроектування особистості професіонала. Одне із важливих положень теорії особистості полягає в тому, що люди поводять себе відповідно до своїх переконань, системи індивідуальних цінностей та завдань власного саморозвитку, життєвої стратегії. З цього можна зробити висновок, що переконання психолога, його світобачення, які належать до його власних якостей і властивостей, є вирішальним фактором ефективності його професійної діяльності. Прийняття студентом соціально-рольових функцій майбутнього практичного психолога суттєво впливає на процес його професійного становлення як майбутнього спеціаліста [3]. Проблема змісту, форм і методів професійної підготовки практичних психологів залишається і сьогодні найбільш актуальною проблемою для багатьох науковців різних країн, в тому числі й України. Розв’язання численних проблем підготовки практичного психолога зумовило визначення основних вимог до змісту освіти практичних психологів (В. Бондар, В. Панок, Т. Яценко); розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять «психологічна готовність практичного психолога», його «професійна компетентність» (Н. Чепелєва); психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій та типів професійно-психологічних завдань, які вирішує фахівець-психолог, створення моделі особистості психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності. На початку XXI століття, межі сучасних психолого-педагогічних концепцій вищої школи є ціла низка моделей особистості майбутнього психолога, але розуміння випускника ЗВО лише як фахівця неадекватне сучасному уявленню про головну мету вищої освіти [8]. Зовсім невипадково, що численні спроби побудувати кваліфікаційні характеристики різних фахівців з вищою освітою, зроблені в межах досить вузького розуміння моделі спеціаліста, мають обмежені перспективи практичного застосування.

Вони, по суті, відображають лише потрібний на сьогодні рівень знань та умінь, тобто «продукцію» вищої освіти на рівні інформаційного підходу, але, на жаль, не змогли піднятись до вищого рівня узагальнення – особистісного рівня. У відповідності із вимогами професії до особистості та зокрема свідомості психолога, система організації підготовки майбутнього психолога має включати такі рівні:

– світоглядний, що має на меті формування професійної свідомості та власне спрямованості особистості майбутніх фахівців. Цей рівень має також забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикетові психолога. Іншими словами – забезпечити формування високого рівня соціальної компетентності майбутнього спеціаліста;

– професійний, що спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологіями практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної та загальної культури. Іноді це називають професійною компетентністю;

– особистісний, мета якого – формування у студента професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості,»діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації, децентрація, рефлективність та ін. Це часто називають особистісною компетентністю або особистісною зрілістю [8].

Велика кількість дослідників (О. Бондаренко, О. Кочарян, Н. Пов'якель, О. Саннікова, Н. Чепелєва, Т. Яценко) наголошують, що під час навчання майбутній психолог має проходити терапевтичні сесії у якості клієнта. Тоді студент «психолог» добре знатиме свої захисні реакції, типові форми прояву переживань та актів поведінки в ситуаціях, що актуалізують його власні проблеми, буде здатний відстежувати свої проекції, усвідомлювати їх і самостійно коригувати взаємодію з іншими.

В ідеальному варіанті особистість психотерапевта має бути звільнена або має вміти справлятися із внутрішніми переживаннями. Професійна підготовка та розвиток особистості практичного психолога від непродуктивних захистів, а продуктивні – мають перебувати у зоні усвідомлення, тобто бути під контролем. Результати професійних впливів психолога на людину залежать від рівня особистісного розвитку суб'єкта психологічної практики. Адже цілі, зміст і характер його роботи, методи, які він застосовує в процесі

вирішення професійних завдань, значною мірою визначаються особистістю спеціаліста. Саме тому практичний психолог має у повній мірі реалізувати психологічну підготовку відносно себе самого для того, щоб потім успішно працювати з іншими людьми.

Список використаних джерел та літератури:

1. Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної Академії педагогічних наук України [Електронний ресурс]. – Рем доступу: http://inpsy.naps.gov.ua. 2. Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського [Електронний ресурс]. – Рем доступу: http://www.nbuv.gov.ua. 3. Носков В.І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти / В.І. Носков // Зб. наук. пр. «Психологія». – Вип. 4(7). – 1999. – С. 210-219. 4. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / Панок В.Г. // Практична психологія та соціальна робота. – 1998, № 4. – С. 4-6. 5. Панок В.Г. Концепція національної соціально-психологічної служби / В.Г. Панок // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 17-28. 6. Карпов А.В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления / А.В. Карпов // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2003. – С. 31-72. 7. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) / М. М. Кашапов // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003. – С. 73-143. 8. Юревич А.В. Психологические механизмы научного мышления / А. В. Юревич [Електронний ресурс]. – Рем доступу: http://www.metodolog.ru/ 00175/ 00175.html.

К. В. Кошин,
магістрантка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЇХ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Проблемі психічного здоров'я в останні роки присвячено ряд досліджень учених у галузі психології. психогігієни, медицини, педагогіки. В основу вивчення формування уявлень про феномен психічного здоров'я покладені фундаментальні теоретичні розробки

Л. Божович, Л. Виготського, А. Запорожця, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, І. Дубровіної, О. Хухляєвої та інших провідних психологів. Психічне здоров'я дітей і підлітків та фактори його формування і ризику висвітлено в дослідженнях С. Громбаха, Г. Гончаренко та Н. Дубровінської та ін.

За визначенням І. Галецької, психічне здоров'я є втіленням соціального, емоційного та духовного благополуччя (як ресурсу і стану), оскільки є потенційною передумовою забезпечення життєвих потреб щодо активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної та оптимальної взаємодії з людьми, соціальним й іншим оточенням [4, с. 94].

У контексті вимог до підготовки фахівців проблема формування відповідальності як особистісної якості у студентської молоді набуває особливої актуальності. Відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана зі свободою вибору в поведінці людини, є вирішальною у самореалізації й самоактуалізації особистості. Відповідальність як якість особистості характеризується динамічністю. Становлення відповідальності особистості тісно пов'язана з мотивами, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю.

Результати досліджень свідчать про те, що саме в юнацькому віці відбуваються важливі зрушення в становленні відповідальності особистості. Цьому сприяють об'єктивні соціальні умови вибору молодою людиною свого подальшого шляху, усвідомлення індивідуальної та соціальної необхідності брати на себе відповідальність за якість професійної підготовки та обраної суспільної діяльності.

М. Савчин визначає відповідальність як одну з найбільш загальних властивостей особистості, яка об'єднує в собі компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності [11, с. 57]. На думку вченого, предметом відповідальності є сукупність зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних, духовних і матеріальних необхідностей та інтенцій, які особистість реалізує у своїй цілісній життєдіяльності. Його зміст включає конкретні обов'язки, завдання, доручення, способи їх виконання, дотримання норм, наслідування морального ідеалу, виховання його в собі тощо. Ще однією характерною ознакою є обсяг, що конкретно виражається в якісних і

кількісних характеристиках доручень, завдань, обов'язків, які реалізує суб'єкт у своїй поведінці [11, с. 54].

К. Муздибаєв визначає відповідальність, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі [8, с. 19]. За К. Муздибаєвим, відповідальність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю змісту свого життя. Від змісту, цінностей, які спонукають людину до діяльності, мотивації її діяльності залежить активність особистості, усвідомлене ставлення до своєї діяльності « ...чим більш очевидний для суб'єкта зміст його буття, тим більше відповідальними є його вчинки» [8, с. 128]. Таким чином, відчуженість від соціальних норм і невміння знаходити сенс свого буття послабляє соціальну відповідальність і активність особистості студента. Тут розкритий взаємозв'язок соціальної та психологічної (зовнішньої і внутрішньої) детермінант відповідальності.

Ряд авторів вказують на взаємозв'язок становлення значущих особистісних рис людини, зокрема відповідальності, з рівнем розвитку її свідомості та самосвідомості. Так Г. Костюк пише, що розвиток свідомості й самосвідомості є неминучою умовою становлення людини як соціальної істоти [6, с. 142]. С. Рубінштейн відзначає, що завершальне питання, яке стоїть перед нами в плані психологічного вивчення особистості, – це питання про її самосвідомість, про особистість як «Я» , яка, будучи суб'єктом, свідомо привласнює все, що робить людина, відносить до себе всі висхідні (започатковані) від неї справи та вчинки і свідомо бере за них відповідальність як їх автор і творець [10, с. 276]. М. Савчин підкреслює, що аналіз суб'єктивного боку відповідальності (мотивів, переживань, самосвідомості тощо) є головною психологічною характеристикою досліджуваної якості. Без вивчення цього аспекту не можна дати відповіді на питання про механізми розвитку і функціонування відповідальності як якості особистості [11, с. 59]. М. Савчин, характеризуючи загальні та специфічні механізми відповідальності, підкреслює, що загальними механізмами забезпечення відповідальної поведінки є: саморегуляція мотивації та поведінки, свідомість, самосвідомість і моральна самосвідомість як її компоненти. Специфічними механізмами, які забезпечують прийняття й виконання обов'язку, – є зараження, наслідування значущих інших, ідентифікація, емпатія, усвідомлення та саморегуляція [11, с. 212].

Отже, виникнення потреби чинити відповідально, усвідомлення особистісного сенсу предмета відповідальності, адекватна оцінка себе як суб'єкта відповідальності є важливими суб'єктивними умовами розвитку відповідальності.

К. Абульханова-Славська розробляє теорію відповідальності як привласнення особистістю необхідності, в якій акцент ставиться на суб'єкті, на його добровільності [1]. Людина сама розглядає себе як відповідальну особистість і сама визначає міру відповідальності. К. Абульханова-Славська вважає, що критерієм повноти привласнення особистістю відповідальності може слугувати узгодження необхідності з бажаннями і потребами особистості, тобто виникнення ініціативи. Якщо відповідальність поєднується з ініціативою, то необхідність стає внутрішньою спонукою самого суб'єкта.

І. Булах, досліджуючи ґенезу становлення відповідальності в період юнацтва, характеризує відповідальність як інтегративну властивість особистості, що виникає в результаті синтезу в свідомості та самосвідомості різних форм (сорому, вини, гідності, совісті) та позитивних якостей (чесності, справедливості, співпереживання та ін.) і вказує на специфіку становлення цього особистісного утворення, яке полягає у тому, що у підлітків молодшого віку якісно змістовнішою виявляється дисциплінарна відповідальність, юнацького віку відповідальність за себе, старшого – відповідальність за інших [3, с. 29].

В сучасній українській психології незначна кількість досліджень вивчення відповідальності представлені роботами І. Кочаряна, в яких автор наголошує, що корекція та розвиток відповідальності є формою психологічної роботи, орієнтованою на формування або посилення відповідальної поведінки особистості, усвідомлення міри особистої відповідальності за те, що відбувається в житті людини, а також за створення позитивного ставлення особистості до можливості узяти на себе відповідальність у всіх сферах життєдіяльності [7]. Незважаючи на повноту та вичерпаність даного підходу, на наш погляд, ця дефініція відповідальності як психологічної категорії є суперечливою, оскільки у ній відсутня диференціація делегування відповідальності, не коректно стверджувати про відповідальність у всіх сферах життєдіяльності.

Отже, відповідальність тісно співвідноситься з усвідомленням особистістю сенсу свого життя. Відчуженість від соціальних норм і

сенсу свого буття ослабляє соціальну відповідальність і активність особистості.

Студентська пора кардинально відрізняється від освітнього процесу в школі, де студентів буквально змушують вчитися, контролюють кожен крок, відвідуваність і запізнення. У студентський період зав'язуються потрібні знайомства, формується авторитет перед викладачами, які люблять радити своїм улюбленцям місця роботи і писати рекомендації.Успішні студенти небайдужі до навчання, несуть відповідальність за якість одержуваної освіти, тому повинні брати активну участь у ньому.

Для цього віку характерне завершення процесу зростання, що приводить, зрештою, до розквіту організму, що створює підстави не тільки для особливого положення молодої людини в навчанні, але і для оволодіння іншими можливостями, ролями і домаганнями. З погляду вікової психології, в студентському віці змінюються риси внутрішнього світу і самосвідомості, еволюціонують і перебудовуються психічні процеси і властивості особистості, змінюється емоційно-вольовий устрій життя.

В результаті спостереження, бесід зі студентами і викладачами, нами виявлені фактори, які негативно впливають на розвиток відповідальності студентської молоді, і як результат впливають на їх психічне здоров'я: а) значна частина студентів мотивувала свій вибір професії не покликанням, усвідомленням важливої соціальної ролі вчителя, а бажанням здобути будь-яку вищу освіту; б) соціальний інфантилізм багатьох студентів; в) невміння бачити перспективи свого розвитку, недостатньо виражені вольові якості (впевненість, ініціативність, наполегливість, самостійність); в) байдужість до творчого пошуку; г) одностороннє розуміння відповідальності тільки як професійної і недооцінка важливості розвитку соціальної, екологічної відповідальності, а також відповідальності за саморозвиток і самореалізацію своїх моральних, інтелектуальних і фізичних можливостей.

Визначаючи місце відповідальності в системі категорій педагогіки вищої освіти, вітчизняні науковці наголошують, що в сукупності завдань, які суспільство ставить сьогодні перед вищою школою, надзвичайно важливе місце посідає прищеплення майбутнім фахівцям особистої відповідальності за свої дії і рішення, вчинки і поведінку, за своє ставлення до інших людей, до суспільства в цілому, до природи і до самого себе [9, с. 75].

О. Пономарьов, М. Чеботарьов та Н. Середа проблему відповідальності студента розглядають у двох аспектах: перед ким він має бути відповідальним та за що він несе відповідальність. За першим аспектом відповідальність студента має бути перед ним самим (тут він виступає водночас і суб'єктом, і об'єктом відповідальності), перед його майбутньою родиною, суспільством і природою. Перед самим собою студент має нести відповідальність: за свій особистісний і професійний розвиток, максимальне розкриття і реалізацію свого потенціалу, природних креативних здібностей; за максимальне використання можливостей, які дає вища школа і увесь соціокультурний простір, за розвиток загальної та професійної культури; за правильний вибір і реалізацію своєї життєвої стратегії, яка б відповідала його інтересам, прагненням і природним здібностям; за стан свого здоров'я й усвідомлення того, що воно є визначальною передумовою успішного життя, діяльності та досягнення його цілей. Для побудови і реалізації своєї життєвої стратегії, яка б забезпечувала його саморозвиток і особистісну самореалізацію, студент має розуміти, що дрібниць тут не буває. Тому його відповідальність перед самим собою слугує надійним гальмом від ганебних вчинків і шкідливих звичок, компасом у складному і бурхливому життєвому морі [9, с. 77].

Успішне формування і розвиток відповідальності кожного студента вимагає дотримання неодмінних умов від самих педагогів:

– перша з них полягає в необхідності усвідомлення своєї високої професійної відповідальності самим педагогом. Ця відповідальність є складним системним утворенням, загальна структура якого має включати як належну йому професійну компетентність і психологічну спрямованість на педагогічну діяльність, так і постійне самонавчання, самовиховання і самовдосконалення, його прагнення постійно підвищувати рівень своєї педагогічної майстерності, своєї загальної та професійної культури. Крім того, відповідальність педагога повинна передбачати його високі морально-вольові якості: порядність, чіткі етичні принципи і переконання, відданість своєму суспільному обов'язку.

– друга умова, яка тісно пов'язана з попередньою, полягає в оволодінні педагогом технікою переконливого педагогічного впливу на своїх студентів, у розвиненій емпатії, в умінні застосовувати ефективні методи, способи і прийоми прищеплення їм почуття особистісної відповідальності за свої слова, рішення і дії, за вчинки і

поведінку, за характер своїх відносин з іншими людьми. Педагог повинен переконливо прищеплювати їм думку про те, що саме розвинена відповідальність постає основною передумовою успішного досягнення ними життєвих цілей, запорукою щастя, належної особистісної та професійної реалізації.

– третьою умовою формування і розвитку відповідальності у студентів є створення у закладі вищої освіти атмосфери високого рівня відповідальності всіх працівників, причетних до організації та практичного здійснення освітнього процесу. Дійсно, коли студент бачить погано пофарбовані стіни в аудиторії, коли в ній неймовірно холодно або ж неймовірно жарко, він подібні ситуації сприймає так само негативно, як і недостатню професійну компетентність викладача чи його зверхнє ставлення до студентів. І все це істотно заважає вихованню у нього почуття власної відповідальності, бо він щодня зустрічається з прикладами безвідповідальності тих людей, від яких залежить якість його професійної підготовки, особливо коли при цьому він чує про славетні традиції, про високий авторитет у світі (або регіоні) диплому цього закладу освіти [2].

На тісному взаємозв'язку відповідальності з фаховою підготовкою студентів наголошує О. Богатська. Соціальна практика, на її погляд, потребують відповідального, творчого спеціаліста, тоді як вища школа традиційно спрямована на репродукування професійних знань і вмінь, що мають невисоку ефективність і тому часом призводять до особистісної кризи, зниження психічного здоров'я [2]. У цьому, переконана дослідниця, полягає одна із суперечностей вищої освіти, яка за об'єктивними (швидкість оновлення науково-технічної інформації) та суб'єктивними (традиційні підходи до навчання) чинниками гальмує підготовку висококваліфікованих фахівців. Важливим педагогічним механізмом подолання цієї суперечності названо виховання у студентів особистої відповідальності як компонента їхньої професійної компетентності.

Вивчаючи особливості виховання соціальної відповідальності студентів, І. Гладишева фокусує увагу на важливості: оволодіння ними знаннями про права та обов'язки, норми і правила поведінки людини в соціумі; закріплення одержаного досвіду в різних формах позааудиторної діяльності; використання діалогу та співробітництва під час залучення студентів до проектування та реалізації соціальних програм внутрішньої життєдіяльності вищого навчального закладу [5].

Таким чином, відповідальність є властивістю розвинутої особистості студента, яка безпосередньо пов'язана зі свободою вибору в поведінці молодої людини та є вирішальною у самореалізації й самоактуалізації особистості. Становлення відповідальності майбутнього учителя пов'язане з ростом інтелектуальних можливостей особистості та її свідомості і проходить ряд стадій, від зовнішньо-орієнтованих форм прояву відповідальності до внутрішніх, які характеризуються зростанням свідомості, критичності, вмотивованості та збереження психічного здоров'я.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с. 2. Богатская Е. Ю. Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетентности: монография. Ростов-н/Д: Феникс, 2015. 202 с. 3. Булах І. С. До проблеми су'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі. *Зб. наук, праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. К., 2003. Т. 5. Ч. 6. С. 28-33. 4. Галецька І.І. Психологічне здоров'я як проблема національної безпеки. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. № 2 (1). С. 48-59. 5. Гладышева И. А. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза : монография. Кострома, 2006. 226 с. 6. Костюк Г. С. Розвиток і виховання. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К . : Рад. школа, 1989. С. 98-133. 7. Кочарян І.О. Типологічні та структурні особливості особистісного симптомокомплексу відповідальності: монографія. Харків, 2010. 20 с. 8. Муздыбаев К. Психология ответственности. СПб. : Наука, 2010. 248 с. 9. Пономарьов О., Чеботарьов М., Середа Н. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 75-86. 10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 186 с. 11. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франковськ: Місто НВ, 2008. 280 с.

Ю. О. Лялька,
магістрантка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Зміна освітньої парадигми у контексті роботи «нової української школи» виводить проблему превенції шкільної тривожності на принципово новий рівень вивчення. Адже навчання, як вид діяльності, характеризується високою нервово-психічною напругою, інформаційною насиченістю, хронічною втомою, підвищеною тривогою. Особливої уваги потребує період молодшого шкільного віку. Адже життєдіяльність молодшого школяра сповнена проблем, розв'язання яких призводить до стресових ситуацій. Насамперед, це зміна соціального статусу та зміна дошкільної діяльності дитини на навчальну. Статус школяра вимагає більше обов'язків, відповідальності, дисциплінованості, структурованості режиму дня, контролю власних вчинків. Навіть у найбільш продуманому та добре налагодженому житті трапляються ситуації, які негативно впливають на дітей. Дитина молодшого шкільного віку не завжди готова до таких змін, що викликає ряд психофізіологічних та поведінкових проявів. У стані тривоги поведінка дитини дезорганізовується, спостерігаються неконтрольовані рухи, певні відхилення у мовленні, знижується рівень мислення, уваги, пам'яті; можливе погіршення настрою, активності та працездатності, виникають негативні емоції: страх, занепокоєність, агресія, тривожність.

Як вказують дослідники, особливу увагу шкільна тривожність привертає тому, що виступає яскравою ознакою шкільної дезадаптації дитини, негативно впливаючи на усі сфери її життєдіяльності: на навчання, спілкування у школі та за її межами, на здоров'я та загальний рівень психологічного благополуччя (Л. Дзюбко, Н. Максимова, К. Мілютіна, Є. Новикова, В. Піскун, А. Фурман та ін.).

Проблема шкільної тривожності, як відносно усталеного особистісного утворення в молодшому шкільному віці, нечасто постає у чистому вигляді. Звичайно вона включається в контекст широкого кола питань, пов'язаних з навчальною діяльністю, адаптацією дитини до шкільного життя. Почуття тривоги неминуче супроводжує навчальну діяльність у будь-якій, навіть ідеальній школі, оскільки сама ситуація пізнання нового приховує у собі невизначеність, протиріччя й відповідно і привід для тривоги. Оптимальне навчання в школі можливе тільки за умови систематичного переживання певної

тривоги з приводу подій шкільного життя. Навчання й розвиток дитини найкраще перебігає тоді, коли тривога знаходиться на оптимальному рівні і коли дитина навчається реагувати на неї адекватно. Інтенсивність переживання тривоги не повинна перевищувати індивідуальної для кожної дитини межі, після якої вона починає виявляти деструктивний, а не конструктивний вплив [9].

Адже вступ дитини до початкової школи пов'язаний із суттєвими змінами, які докорінним чином змінюють соціальну ситуацію її подальшого розвитку. Починається формування навчальної діяльності, яка стає основою психологічних новоутворень молодшого школяра. У дитини вибудовується емоційне ставлення до власної провідної діяльності, яке віддзеркалюється у бажанні відповідати вимогам учителя та батьків щодо образу «успішного учня». Все це викликає у дитини молодшого шкільного віку нові переживання, які, поєднуючись з невдачами, можуть набувати негативного забарвлення, породжуючи тривогу та сприяти виникненню шкільної тривожності.

Л.А. Головей стверджує, що посилення вимог до дитини, навіть в самій доброзичливій формі, покладає на неї відповідальність за саму себе. Необхідне утримання від ситуативних імпульсивних бажань і обов'язкова самоорганізація створюють спочатку у дитини почуття самотності, відчуженості себе від близьких. Адже вона повинна нести відповідальність за своє нове життя і сама її організовувати [3]. Таким чином, нова соціальна ситуація робить жорсткіші умови життя молодшого школяра і виступає для нього як стресогенна. У кожної дитини, що прийшла до школи, підвищується психічна напруженість. Це відображається не тільки на фізичному здоров'я, але і на когнітивній, емоційно-вольовій сферах дитини молодшого шкільного віку.

Зустрічаючись із проблемами шкільного життя, дитина свідомо чи неусвідомлено пристосовується до зовнішнього фізичного і соціального середовища, яке задовольняє її чи породжує у неї тривогу. Часте переживання подібної емоції може зумовити формування стану «тривожності», яке характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоювань та неспокою. Саме шкільна тривожність лежить в основі цілого ряду труднощів дитинства, в тому числі багатьох порушень розвитку [6].

Наявність високого рівня тривожності у школярів може призвести до погіршення навчальних результатів та зниження їх

загальної успішності. Неуспіх породжує тривожність, яка, у свою чергу, сприяє закріпленню невдач та може привести до хронічної неуспішності. Тому знання психологічного стану школяра та вчасне виявлення високого рівня тривожності допоможе педагогу подолати навчальну неуспішність дитини та стабілізувати її емоційний стан.

Австрійський психолог Г. Еберлейн висловив думку про те, що сама школа для багатьох дітей є стресогенним фактором. У деяких дітей вже на початку дня помітні ознаки втоми на обличчі, в них порушується активність, спостерігаються головні болі. Вже сама дорога до школи вимагає від учня підвищеної уваги. Впродовж дня мало виникає ситуацій, коли дитина може повністю відпочити [13].

Вчителі початкової школи та батьки спостерігають прямі протести проти школи через скандали, істерики, стани дитячої депресії – пригнічений настрій, плаксивість, думки про смерть тощо.

Як відзначають вчені [6; 10; 12], висока тривожність може не виражатися в порушеннях навчальної діяльності, проте в той же час вона здатна стати причиною серйозних внутрішніх конфліктів у молодших школярів. Шкільна тривожність часто пов'язана з підвищеним почуттям відповідальності і переживається як постійний страх невдачі в школі. Молодші школярі з високим рівнем шкільної тривожності часто добре вчаться, зразково поводяться, їх можуть любити в школі, але відчувають вони себе там досить некомфортно. Для них характерні виражені вегетативні реакції, неврозоподібні і психосоматичні порушення. Такі учні, з точки зору В. Войтко та Ю. Гільбуха, працюють в школі в режимі, далекому від їх індивідуального комфорту, досить сильно перевантажуючи свої здібності [2]. Такі випадки, на думку Є. Новікової, є наслідком неправильної адаптації до вимог освітнього середовища школи [5].

Науковці спрямовують свої зусилля на визначення причин виникнення шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Так, Т. Рузанова виділила вісім основних факторів, що впливають на розвиток шкільної тривожності у дітей в початковій школі:

1) загальна тривожність у школі, виражена в загальному емоційному напруженні, пов'язаному з різними формами включення дитини в нову ситуацію розвитку;

2) переживання соціального стресу, в першу чергу щодо соціальних контактів з однокласниками;

3) фрустрація потреби в досягненні успіху, що гальмує розвиток домагань на успіх і досягнення високих результатів;

4) страх самовираження – емоційне напруження, пов'язане з труднощами саморозкриття, самопред'явлення, демонстрації своїх можливостей;

5) страх ситуації перевірки знань – переживання тривоги в ситуації перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей;

6) страх не відповідати очікуванням оточуючих - тривога з приводу оцінки з боку значущих інших, з приводу своїх результатів, вчинків, ідей; через острах можливості негативних оцінок;

7) низька фізіологічна опірність стресу, підвищує ймовірність деструктивного реагування на тривожні фактори середовища;

8) проблеми і страхи у відносинах із вчителями – негативний емоційний фон з дорослими у школі знижує мотивацію та успішність навчання [11, с. 92].

А. Мікляева та А. Румянцева виділяють наступні причини шкільної тривожності в молодшому шкільному віці: 1) неприємності в школі, які проявляються у вигляді двійок, у деяких трійок, зауваження з боку вчителя, покарання; 2) неприємності вдома, такі як покарання з боку батьків або переживання батьків про дитину і його успішності в школі; 3) страх фізичного насильства з боку старшокласників; 4) неприйняття дитини з боку однолітків, однокласників; 5) необхідність освоєння взаємодії з учителями; 6) освоєння нової шкільної території [7].

У молодших школярів тривожність є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення і представляє собою функцію порушення стосунків з близькими дорослими. Дитина, для якої властивий високий рівень тривожності, відрізняється частими проявами неспокою, великою кількістю страхів у ситуаціях, коли їй нічого не загрожує. Така дитини може бути нав'язливою, залежною від оцінок дорослих [9].

Шкільна тривожність може проявлятися різноманітними способами. Основними діагностичними ознаками шкільної тривожності є пасивність на уроках, уникання публічних відповідей, збентеження при зауваженнях, які сполучаються із погіршенням соматичного здоров'я дітей, небажанням ходити до школи і надмірною пильністю при виконанні завдань [7].

А. Прихожан зазначає, що у дитини шкільна тривожність виявляється у хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях, у процесі неузгодженого спілкування з однолітками тощо.

Так, молодший школяр постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевнений у правильності своєї відповіді та власних рішень. І для педагогів, і для батьків помітна така поведінка дитини, хоча вони не завжди цьому надають відповідної значущості. Але, як емпірично доведено вченою, така поведінка дитини може стати показником початкового етапу неврозу, порушень її пізнавальної діяльності, породженням психологічних комплексів тощо [10].

Ще одна важлива причина підвищення тривожності молодших школярів – недостатній рівень фізіологічної й інтелектуальної зрілості, що спостерігається в багатьох дітей і в певному змісті є закономірним. Зарахування в школу збігається з віковою кризою, з якої різні діти виходять у різний час і з різними надбаннями. Хтось активний і кмітливий, інший пригнічує повільністю, третій дратує впертістю й агресивністю. Згодом шорсткості згладяться, здатності дітей більш-менш зрівняються, якщо вони не зневіряться в собі й не відчують відрази до навчання й школи [12, с. 41].

Підвищення тривожності призводить до виражених змін вегетативно-гуморального регулювання, збільшення ймовірності адаптаційних порушень. Стійкий високий рівень тривожності має негативний, дезорганізуючий вплив на діяльність і розвиток особистості молодшого школяра незалежно від того, у якій формі та в якому вигляді він проявляється [2].

Актуальними у рамках нашого дослідження є наукові напрацювання О. Захарова, отримані в результаті люнгітюдного дослідження страхів і тривоги у дітей від трьох до п’ятнадцяти років. Ним було встановлено, що найбільша міра страху молодших школярів була пов’язана з відвідуванням школи, зокрема, зі взаєминами з учителем. Варто підкреслити, що особливі психогенні реакції у дитини виникали із-за її запізнення та негативних оцінок за результати засвоєння навчальних завдань й поведінку. Для дітей цієї вікової категорії характерними виявилися також страхи біди, нещастя та магічні страхи [4].

Г. Прихожан виділяє такі особливості тривожних дітей в початковій школі: досить високий рівень навченості. У той же час учитель може вважати таку дитину недостатньо здібною або нездатною до навчання; учні з підвищеним рівнем тривожності не можуть виділити в роботі основного завдання, зосередитися на ній. Вони намагаються одночасно контролювати всі складові завдання; у

разі, коли тривожному молодшому школяру не вдається відразу впоратися із завданням, то він відмовляється від подальших спроб. Невдачу у вирішенні завдання він пояснює як відсутність у себе здібностей; під час уроку іноді вони правильно відповідають на питання, іноді мовчать або відповідають навмання. Мовлення їх плутане, говорять захлинаючись, червоніючи і жестикулюючи, іноді ледь чутно. І це не залежить від того, наскільки добре дитина знає зміст матеріалу; у разі, коли вчитель або однокласники вказують тривожному учню на його помилку, дивацтва його поведінки посилюються, він як би втрачає будь-яку орієнтацію в ситуації, не розуміє, як можна і потрібно себе поводити [10].

К. Мілютіната Н. Рубель пропонують наступні діагностичні ознаки шкільної тривожності молодшого школяра [8]: дитина стала гірше навчатися; погано керує своєю поведінкою; з'явилися порушення у вимові; порушення сну; поганий апетит; ситуативний страх запізнення; підвищена пітливість; невмотивовані зітхання; різноманітні болі (голова, живіт); з'явився чи повернувся страх темряви; поява соціальних фобій (наприклад, виступ біля дошки).

Н. Бочаріна та Л. Вишковська за результатами емпіричного дослідження виділили психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, яким притаманна шкільна тривожність [1, с. 20]. Так, у стані занепокоєння у цих школярів може відзначатися рухове порушення, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою, навіть непотрібною діяльністю. Характерна нестерпність очікувань, що виражається у вигляді важко керованого потоку слів (логорія). У даних дітей з шкільною тривожністю виникають проблеми, які включають міжособистісні стосунки з вчителем, однокласниками, батьками, а також їхні власні переживання з приводу рівня домагань, самооцінки, задоволеності основних потреб, які тісно пов'язані з успішністю міжособистісної взаємодії.

Дослідниці з'ясували, що наслідком збільшення тривожності у молодших школярів є зниження рівня їхньої самооцінки, що спричиняє зниження навчальних досягнень, закріплення неуспіху. Невпевненість у собі викликає у них бажання бездумно дотримуватися вказівок дорослого, пасивність, формальне засвоєння здобутих знань, острах виявити будь-яку ініціативу [1, с. 20].

Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел дозволяє нам узагальнити ознаки прояву шкільної тривожності у дітей молодшого

шкільного віку: погіршення соматичного здоров'я; небажання ходити в школу; надмірна старанність при виконанні завдань; відмова від невиконання суб'єктивно «надто складних» завдань; роздратування та агресивний прояв; неуважність, зниження концентрації уваги на уроках; втрата контролю над фізіологічними функціями в стресових ситуаціях (тремор в кінцівках, нудота тощо); страх втрати або пошкодження шкільного приладдя; страх запізнитися в школу; нічні кошмари; відмова відповідати на уроці або відповідь тихим млявим голосом; відмова від спілкування з однокласниками і вчителями або зведення його до мінімуму.

Отже, тривожність в молодшому шкільному віці пов'язана з незадоволенням провідних потреб віку і реалізується в поведінці з переважанням компенсаторних і захисних проявів. Тривожність в молодшому шкільному віці деструктивно впливає на діяльність. Тривожна дитина не може самостійно позбутися відчуття тривоги й невпевненості в собі, які виникають в проблемних ситуаціях, в результаті чого виникає дезорганізація діяльності та поведінки, і дитина діє значно гірше своїх можливостей.

Таким чином, найбільш виражені емоційні реакції, переживання виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища – у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає при переході дитини з дошкільного в молодший шкільний вік. Дітям цього віку властиві психологічні особливості, які сприяють виникненню шкільної тривожності: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної і, особливо, емоційно-вольової сфер; безпосередність сприймання зовнішнього світу й обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи; високий рівень наслідування та емоційного зараження; залежність від оцінок дорослих; низька здатність протистояти чужій думці, сугестивність тощо. Тому саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості. Проте з іншого боку, психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати і найбільше сприятливими до навчально-виховних впливів, що дає можливість проводити ефективну профілактичну і корекційну роботу з подолання шкільної тривожності учнів початкової школи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бочаріна Н., Вишковська Л. Емпіричне вивчення соціально-психологічних детермінант тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Гуманітарний вісник. Серія психологія. 2016. № 38. С. 14-20. 2. Войтко В.И., Гильбух Ю.З. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы: учебное пособие. К.: Знание, 1980. 48 с. 3. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии. СПб: Речь, 2012. 688 с. 4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб: Речь, 2010. 310 с. 5. Кочубей Б., Новикова Е. Детские тревоги: в школе и дома. *Семья и школа.* 1988. № 7. 6. Максименко С., Максименко К., Главник О. Емоційний розвиток дитини. К.: Мікрос СВС, 2003. 112с. 7. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция: учебное пособие. СПб.: Речь, 2014. 248 с. 8. Милютина Е., Рубель Н. Ребенок, с которым не соскучишься. Предупреждение конфликтов с детьми: книга-практикум для родителей и специалистов. К.: ДИА, 2016. 220 с. 9. Омельченко Я.М., Кісарчук З.Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шкільний світ, 2011. 112 с. 10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МОДЕК, 2000. 188 с. 11. Рузанова Т.В. Проблема методу психологічного вивчення шкільних страхів учнів початкових класів. Культурно-історична психологія. 2008. № 2. С. 91-96. 12. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с. 13. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. Москва, 1981. 192 с.

Н. І. Мазуренок,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ ОЦІНОЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Професійне становлення і психічний розвиток особистості студента взаємопов'язані. Тому значну увагу необхідно приділяти формуванню оціночної компетентності студентів, яка дає їм можливість адекватно оцінити свої навчальні досягнення, успіхи та труднощі.

Найбільш повну розробку теоретичних аспектів цієї проблеми здійснено в психологічних дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Божович, М. Лісіної, В. Століна, О. Хорохової, Е. Еріксона, К. Роджерса та ін., які свідчать, що в основі оціночної компетентності лежить сформованість адекватної самооцінки. Особливої актуальності це питання набуло в наш час у контексті вивчення іноземних мов.

Складність вивчення проблеми оціночної компетентності визначається тим, що вона органічно включає в себе два взаємопов'язаних аспекти: процесуальний і структурно-підсумковий. Така подвійна природа знайшла своє відображення у визначеннях, які даються в психологічній літературі. Це поняття інтерпретують як проекцію усвідомлюваних якостей на внутрішній світ [2, с. 57], співставлення своїх характеристик з ціннісними шкалами [6, с. 156], форму відображення відношення до себе, позитивну чи негативну установку на себе [7].

Оціночна компетентність є судженням особистості про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні з певним еталоном, зразком; це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей; це вияв оцінного ставлення людини до себе [6, с. 157].

Прояв самооцінки як особистісного утворення вивчено більш широко, в той час як механізм формування оціночної компетентності розкрито недостатньо. У наукових працях, що присвячені дослідженню цього питання, в якості засобів самооцінки виділяються «особистісні характеристики», сформовані людиною еталони, ідеальні рівні вираження якостей, суб'єктивні координати досвіду. Основою самооцінки виступають і прямі звернення індивіда до зовнішніх оцінок, до своєї емоційно-потребнісної сфери.

У реальному житті оціночна компетентність студента функціонує як на вербально-усвідомленому, так і на інтуїтивному рівнях. На початкових етапах вивчення іноземної мови його самооцінка частіше функціонує на недостатньо усвідомленому рівні, проявляючись як безпосереднє відображення оцінок оточуючих. Формування оціночної компетентності як інтелектуальної дії відбувається в подальшому професійному становленні. Ситуація оцінки студентом своїх навчальних досягнень з іноземної мови ставить його перед необхідністю вирішення двох завдань: завдань, що орієнтовані на аналіз об'єкта, з яким він себе порівнює, і самого себе як носія сукупності знань та сформованих комунікативних умінь, що підлягають оцінці [7, с. 82].

Як особливий психологічний феномен оціночна компетентність є умовою і засобом формування системи різноманітних знань суб'єкта про себе. Вона, будучи складною структурною системою, функціонує в різних видах, формах. Її структура представлена двома компонентами – когнітивним і

емоційним. Деякі дослідники виділяють і третій компонент – поведінковий [7, с. 83]. Когнітивний компонент відображає знання людини про себе – від елементарних уявлень до концептуально-понятійних; емоційний – відношення людини до себе, яке характеризується мірою задоволення студента собою, своїми діями, результатами опанування іноземної мови.

Науковці пов'язують цю якість із адекватною самооцінкою, що функціонує в двох основних формах: загальна і особиста. Вчені єдині в тому, що особиста самооцінка відображає оцінку суб'єктом своїх конкретних проявів і якостей: комунікативні уміння у типових ситуаціях навчальної трудової, побутової і культурної сфер спілкування; вміння аудіювання; вміння читати і розуміти тексти різних жанрів та стилів; вміння зафіксувати і передати письмово потрібну інформацію. Вона може носити як ситуативний, так і узагальнений характер [4].

Ці два види самооцінки взаємопов'язані між собою. В самооцінюванні результативності навчальної діяльності постійно спостерігається їх взаємопереходи і взаємопроникнення, трансформація однієї в іншу. Так, самооцінка успішності студента багато в чому залежить від того, як оцінює результативність знань з іноземної мови педагог, ровесники.

Виконуючи регулятивні функції, оціночна компетентність студента виступає необхідною внутрішньою умовою організації суб'єктом своєї самоосвітньої діяльності щодо оволодіння іноземною мовою. За спрямованістю і кінцевим результатом вона виконує оціночну, контролюючу, стимулюючу, блокуючу, захисну функції. Високий рівень її сформованості сприяє формуванню іншомовних комунікативних умінь та навичок, є важливим фактором активізації власних бажань, реалізації прихованих можливостей, творчого потенціалу.

Оціночна компетентність є соціально-обумовленим психічним утворенням, що має певну динаміку. Головними умовами її розвитку в студентів є іншомовне спілкування та навчальна діяльність. У спілкуванні вони не лише розвивають уміння діалогічного мовлення, а й засвоюють критерії оцінок, їх види, форми, способи соціального порівняння і оцінювання. В навчальній діяльності відбувається їх апробація, перевірка на практиці [6, с. 158].

Аналіз даних теоретичних і емпіричних досліджень дає змогу охарактеризувати оціночну компетентність як системне утворення і запропонувати її структурно-динамічну модель:

– вона є формою відображення студентом самого себе як об'єкта пізнання, що розкриває засвоєну ним сукупність лексико-граматичних знань з іноземної мови, сформованість комунікативних умінь та навичок;

– ця якість за своєю природою є соціальним утворенням, що функціонує як компонент самосвідомості і найважливіше особистісне утворення;

– як цілісна система оціночна компетентність включена у взаємозв'язки і відношення з іншими психічними утвореннями: високим рівнем розвитку фонематичного слуху, пам'яті, мислення тощо, від яких вона залежить і в той же час сама виступає важливою детермінантою їх подальшого розвитку;

– вона функціонує в двох взаємопов'язаних формах: загальній і частковій; перша відображає узагальнено-інтегральні знання студента з іноземної мови, друга – оцінку конкретних умінь та навичок іншомовної комунікації;

– її структура представлена функціонуванням в нерозривній єдності таких компонентів: когнітивного, мотиваційного, особистісно-емоційного;

– онтогенез оціночної компетентності у процесі оволодіння іноземною мовою пов'язаний з формуванням диференційованих і узагальнених знань про власний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності та емоційно-ціннісного ставлення до себе;

– її становлення у віковому й індивідуальному аспектах – єдиний і безперервний процес, у ході якого кожна її складова проявляє свою динаміку;

– умови формування представленні двома основними видами діяльності: педагогічно організованою самостійною роботою (читання та перекладання текстів, перегляд фільмів мовою оригіналу, виконання творчих завдань тощо) і власною навчальною діяльністю на заняттях з іноземної мови, кожен з яких організовується і контролюється викладачем [2, с. 59-60].

Оцінка результатів діяльності, їх відповідність цілям є, як відомо, одним з важливих компонентів в структурі оволодіння іноземною мовою. Викладач постійно оцінює всі засоби, якими він

користується, діяльність студентів, їх успіхи. Оцінка педагогом перебігу і результатів навчальної діяльності має великий вплив на формування оціночної компетентності.

Вимоги викладачів тоді стають надійними регуляторами поведінки студента, коли вони перетворюються у власні вимоги до самого себе, а саме, в саморегулятори, яким він слідує незалежно від того, чи його контролюють чи ні. Тоді здобувач освіти сам стає контролером своїх досягнень в оволодінні іноземною мовою.

Без оціночної компетентності, а саме, оцінки самим індивідом тих дій, які він робить, і тих його психічних якостей, які в цих діях виявляються, поведінка не може бути саморегулююча. Самооцінка, самоконтроль і корекція поведінки нерозривно пов'язані між собою. Важливе значення для всебічного розвитку особистості є встановлення гармонійних відносин між тим, чого хоче студент досягти в процесі вивчення іноземної мови, і які передумови та здібності є у нього. Можливості, як і інші структурні складові особистості, розвиваються в процесі діяльності. Однак проблема відповідності, до якої прагне людина, завжди зберігає свою актуальність. Студент завжди оцінює співвідношення бажаного і можливого. Але ця оцінка не завжди об'єктивна. В одних випадках він переоцінює свої сили і можливості, тобто, претендує на більше, аніж може [2, с. 62].

Оціночна компетентність виявляється у відношенні студента до своїх здібностей, можливостей, особистих якостей. У першокурсників вона може бути адекватною, коли їхня думка про себе співпадає з тим, ким вони в дійсності є. В тих же випадках, коли людина оцінює себе не об'єктивно, коли думка про себе розходиться з тим, якою її вважають інші, самооцінка буває неадекватною. Знати самооцінку студента і враховувати її дуже важливо для забезпечення диференційованого підходу, для продуктивного іншомовного спілкування [4, с. 255].

Засвоюючи в процесі навчання іншомовну лексику, синтаксично-граматичні конструкції студент починає під впливом оціночних суджень інших (викладачів, одногрупників) ставитися відповідним чином як до реальних результатів своєї навчальної діяльності, так і до самого себе. З кожним етапом оволодіння іноземною мовою він все з більшою визначеністю розрізняє свої реальні можливості і те, чого він міг би досягти, адекватно оцінюючи

свої знання. Так в освітньо-виховному процесі формується оціночна компетентність.

Відомо, що студенти по-різному ставляться до своїх успіхів у навчанні. Так, одні, виконавши завдання, ретельно його перевірять, інші – швидко віддають викладачу, треті довго затримують, особливо якщо це модульна контрольна робота. Ставлення до допущених помилок, прогалин у знаннях, недоліків в опануванні іноземною мовою є важливим показником оціночної компетентності особистості.

Найбільш адекватно реагують на помилки в письмових роботах студенти із сформованим високим рівнем оціночної компетентності. Вони, зазвичай, навіть з інтересом самостійно їх шукають. Студенти із низьким рівнем розвитку цієї якості, якщо їм запропонували самим знайти свою помилку, зазвичай, мовчки перечитують роботу декілька раз, не міняючи в ній нічого. Дуже часто вони відразу опускають руки і відмовляються перевіряти себе, мотивуючи тим, що все одно нічого не побачать. Доброзичливе відношення викладача, заохочення, будуть суттєвим стимулом, що підтримує їх діяльність [4, с. 256-257].

В оціночній компетентності кожної особистості відображається не тільки її ставлення до досягнутого, але і те, яким би вона хотіла бути, її прагнення, надії. Ця якість тісно пов’язана з тим, про що мріє студент, що планує. Оціночна компетентність дитини виявляється не тільки в тому, як вона оцінює себе, але і в тому, як ставиться до успіхів інших. Наші спостереження підтвердили думку про те, що студенти з завищеною самооцінкою не обов’язково розхвалюють себе, проте вони із задоволенням критикують все, що роблять інші. Ті, що мають занижену самооцінку, навпаки, схильні переоцінювати успіхи одногрупників. Той, хто не критичний до себе, часто дуже критичний до інших.

Здобувачі освіти з високим рівнем сформованості оціночної компетентності відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху як у навчанні, так і в суспільній роботі. Зовсім по-іншому поводяться діти з низьким рівнем розвитку цієї якості. Для них характерна невпевненість у собі, боязкість, замкнутість, сором’язливість. Під час ознайомлення з новою темою, новими граматичними поняттями вони прогнозують тільки невдачу [4, с. 257].

З кожним роком навчання у виші, включеністю студентів в освітньо-виховний процес у них зростає критичність, об’єктивність оцінки, вимогливість до себе. Першокурсники переважно позитивно

оцінюють свої успіхи, а невдачі пов'язують з об'єктивними обставинами. Старшокурсники ставляться до себе вже більш критично, роблячи предметом оцінки не тільки успіхи, але і невдачі в оволодінні іноземною мовою. Постійно зростає і самостійність оціночної компетентності. Якщо оцінка власної успішності першокурсників майже повністю залежить від оцінки їх результатів діяльності викладачем, то старшокурсники оцінюють успіхи більш самостійно, роблячи предметом критичної оцінки і професійну діяльність самого викладача, і його об'єктивність [4, с. 258].

Протягом студентських років зміст оцінки для кожної особистості істотно змінюється. При цьому вона знаходиться в прямому взаємозв'язку з мотивами навчання, з вимогами, які сам студент до себе пред'являє. Ставлення до оцінки його досягнень все більше і більше пов'язується з потребою мати можливість правильного, адекватного уявлення про самого себе і власний рівень сформованості іншомовних мовленнєвих навичок.

Використовуючи на заняттях з іноземної мови ту чи іншу міру впливу, викладач, на думку науковців, повинен знати її психологічну основу, діяти компетентно, розуміти, на що вона розрахована і прогнозувати її результативність. Оціночні бали, які виставляє педагог, мають відповідати дійсним знанням. Проте аналіз досвіду фахової підготовки показує, що в оцінюванні знань студентів вимагається великий педагогічний такт. Важливо не тільки, яку оцінку поставлено, але і те, як її мотивують. Головне, що має визначати ставлення викладача до кожного студента (незалежно від рівня його бажань, переконань, індивідуальних психічних особливостей), – це віра у становлення особистості як професіонала, в її здібності, можливості, інтелектуальний потенціал [4, с. 259].

Дієвим методичним прийомом, що активізує студентів до самопізнання, є самоаналіз навчальних досягнень та невдач у вивченні іноземної мови. У них проявляється тенденція пояснювати свої успіхи власними психологічними якостями і здібностями, а невдачі – різними зовнішніми причинами. Деякі студенти помилково оцінюють себе негативно через найменші невдачі, котрі сприймаються ними, як нещастя. Зрозуміло, що такі оцінки помилкові, нереалістичні.

Студентів із заниженим рівнем самооцінки слід заохочувати, стимулювати. Потрібно знайти позитивні зміни, тенденції і схвально відгукнутися про них. Доцільно також брати до уваги характер

навчальної діяльності студентів, що впливає на самопізнання, і в цьому напрямі планувати і коригувати процес вивчення іноземної мови [4, с. 259].

В колективному навчанні, студентському житті часто виникають різні труднощі, які значно ускладнюють формування оціночної компетентності. Вирішити їх та подолати можна тільки під час безпосередньої взаємодії, іншомовної комунікативної діяльності.

Отже, цілеспрямована робота всіх учасників освітнього процесу щодо формування оціночної компетентності студента сприятиме якісному оволодінню іноземною мовою, розвитку іншомовних комунікативних умінь, усвідомленому засвоєнню мовного і мовленнєвого матеріалу та його подальшого використання в умовах полікультурного середовища.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гембарук А. Відбір та організація навчального матеріалу з англійської мови для студентів педагогічних навчальних закладів. *Рідна школа.* 2007. №6. С.72–74. 2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики]; під заг. ред. О.В.Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с. 3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 1999. 320 с. 4. Попелюшко Р.П. Умови виникнення негативної самооцінки в юнацькому віці: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць* Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. К.: 2004. Т. 6. С. 253-261. 5. Столяренко О. Використання нетрадиційних методів комунікативного спілкування у навчанні англійської мови. *Рідна школа.* 2006. №5. С.47-49. 6. Трифонова О.М. Проблема компетентнісного підходу у вищій школі. *Вища освіта України* № 3 (додаток 2). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Т.1. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». С. 156-160. 7. Хабайлюк В. Життєва і професійна компетентність студента. *Обрії.* №2 (39). С. 81-83.

К. Мандзюк,
студентка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО РОКУ

Перші наукові кроки у вивченні становлення центральної нервової системи, фізичного і психічного розвитку дитини зробили відомі вчені, такі як І. Павлов, В. Бехтерєв, Л. Виготський, М. Красногорський, Н. Щелованов, Т. Бауер, Дж. Брунер, А. Валлон, Ж. Піаже та ін. Вагомий внесок у вивчення питання розвитку, виховання і навчання дітей раннього віку було здійснено вченими Н. Аксаріною, В. Аванесовою, М. Кистяковською, М. Кольцовою, Н. Фігуриним та ін.

Одержані результати досліджень розвитку і виховання дітей раннього віку дозволили вперше створити науково обґрунтовану систему розвитку і виховання дітей раннього віку.

Увага вчених усього світу (фізіологів, медиків, психологів, педагогів) спрямована на вивчення проблем, пов'язаних з народженням, розвитком, вихованням і навчанням дітей від запліднення до раннього віку (3 роки). Адже саме ці періоди є вирішальними у найбільш інтенсивному розвитку всього організму дитини, що в подальшому є визначальним у психічному і моральному станах особистості людини.

Ученими було отримано достовірні результати про психічний, емоційний, інтелектуальниий розвиток дитини під час вагітності майбутньої матері, пологів, перинатального періоду. З'ясовано, що, перебуваючи в утробі матері, дитина вже відчуває думки та емоційний стан матері (позитивниий, негативниий), зафіксований зв'язок між матір'ю і плодом. Тому хронічне занепокоєння, суперечливе ставлення до майбутнього материнства можуть залишити глибокий негативний слід на особистості дитини ще до її народження.

У цій статті ми розглянемо період розвитку дитини від її народження до одного року життя.

Від народження і до одного року – дуже особливий час у розвитку дитини. Його можна розділити на два періоди: новонародженості і дитинства.

Період новонародженості – це проміжок часу, коли дитина відділенна від матері фізично, але пов'язана з нею фізіологічно, і триває від народження до появи «комплексу пожвавлення», який наступає в період 4-6 тижнів від народження.

Період дитинстватриває від 4-6 тижнів і до одного року.

Психіка новонародженої дитини являє собою набір вроджених безумовних рефлексів, які допомагають новонародженому в перші години життя.

До них відносяться дихальний, смоктальний, орієнтовний (поворот голови до джерела світла або звуку) рефлекси, захисні рефлекси – зіничний, примружування і вип'ячування кінцівки, а також атавістичні рефлекси –хапальний рефлекс, рефлекси повзання і переступання, які дісталися нам від тварин.Проте вони незабаром зникають. Наявність безумовних рефлексів свідчить про функціональну зрілість ЦНС новонародженого, однак протягом першого року життя більшість з них згасає. Причина цього полягає в тому, що дані рефлекси контролюються підкірковими структурами, а в міру дозрівання мозку вони поступаються місцем більш складним поведінковим реакціям, які регулюються вже корою великих півкуль головного мозку.

Після появи на світ у немовляти наступає період,що дуже важливий у подальшому розвитку та зв'язку із матір'ю – криза новонародженості.

Факт народження дитини супроводжується сильним стресом як для матері, так і для новонародженого. Проходячи через родові шляхи, дитина відчуває сильну гіпоксію і здавлювання голівки. її організм відповідає на це надзвичайно потужним викидом у кров гормонів стресу.

Після того як дитина з'явилася на світ, її нервова система глибоко вражена всією подією, що дало підставу осмислювати цей факт у термінах психологічної травми народження.

Причини кризи новонародженості – фізіологічні і психологічні.

Криза новонародженості була не відкрита, а вирахувана останньою і виділена як особливий, кризовий період у психічному розвитку дитини. Ознака кризи – втрата у вазі в перші дні після народження.

Соціальна ситуація новонародженого специфічна і неповторна і визначається двома моментами. З одного боку, це повна біологічна безпорадність дитини, вона не в змозі задовольнити жодної життєвої потреби без дорослого. Таким чином, немовля – максимально соціальна істота.

З іншого боку, при максимальній залежності від дорослих дитина ще позбавлена основних засобів спілкування у вигляді людської мови.

У суперечності між максимальною соціальністю і мінімальними засобами спілкування закладена основа всього розвитку дитини в дитячому віці.

Період розвитку дитини від народження до одного року називають стадією немовляти. У ній виділяють надзвичайно важливу фазу новонародженості (від моменту народження до 1-2 місяців). Фізично вже відокремившись від матері, дитина тільки адаптується до зовсім інших умов життя (звикнути отримувати кисень з повітря, ззовні приймати їжу, перетравлювати її, виділяти непотрібні організму речовини тощо).

Життя дитини тепер забезпечується певними анатомо-фізіологічними можливостями та низкою вроджених механізмів, які проявляються в готовності нервової системи пристосовувати організм до зовнішніх умов.

Період новонародженості вважається часом адаптації до нових умов життя: поступово збільшується час неспання; розвивається зорове і слухове зосередження, тобто можливість зосередитися на зоровому і слуховому сигналах розвиваються перші асоціативні і умовні рефлекси, наприклад на положення при годуванні. Йде розвиток сенсорних процесів – зору, слуху, дотику, причому воно відбувається значно швидше, ніж розвиток моторики.

Якщо порівнювати темп розвитку дитини першого року з іншими періодами, ми побачимо,що це унікальні і дуже інтенсивні зміни.

У цей період швидко розвивається мозок дитини, тому підвищується працездатність та витривалість нервової системи. Також спостерігаються зміни у характері сну та неспання. З перших місяців швидко розвивається діяльність усіх органів чуття, внаслідок чого дитина стає здатною швидко встановлювати зв’язки із зовнішнім світом. Наприклад, розвивається орієнтовна діяльність, яка є основою розвитку пізнавальної діяльності; починається розвиток вищих психічних процесів – сприйняття, пам’яті, уваги.

На першому році життя виникають та ускладнюються емоції. Важливо, щоб вони були позитивними, оскільки це в подальшому буде впливати на загальний розвиток дитини. Весела дитина багато рухається, лепече, гулить, агукає. У цей час формуються як позитивні,

так і негативні звички. Так, завдяки правильному вихованню, з перших місяців життя, малюка можна привчити прокидатися і засинати у один і той саме час без сторонніх впливів, їсти з апетитом, грати як з дорослими, так і самостійно.

У цьому віці формуються основні дії з предметами, що має вирішальне значення для розвитку сенсорики і активної діяльності малюка. Маніпулюючи предметом або іграшкою, дитина пізнає їх властивості – форму, матеріал, колір, вагу та інші. Ця діяльність займає увесь період неспання, що забезпечує дитині активність та спокій. Уже на першому році життя у малюка можна спостерігати перші прояви самостійності, наполегливість у досягненні мети, інтерес, вибіркове ставлення до оточуючих людей та речей.

Перший рік життя відзначається проходженням підготовчих етапів розвитку мовлення. Так, голосові реакції починають розвиватися з перших місяців життя, а на кінець року малюк, як правило, промовляє біля десяти спрощених слів. У другому півріччі першого року життя формується здатність наслідувати звукам і словам, розвивається уміння розуміти мову оточуючих.

Швидкі темпи фізичного і психічного розвитку дітей першого року життя викликають помітні зміни у їхній загальній поведінці за такими етапами: до трьох місяців; від трьох до шести–семи міся- ців; від шести–семи до дев'яти–десяти місяців; від дев'яти–десяти місяців до року.

На кожному із цих етапів є різні завдання розвитку і виховання дитини, різний розпорядок дня.

Перші 10 днів життя: при нормальному внутрішньоутробному розвитку дитина, яка щойно з'явилася на світ, відчуває великі інформаційні навантаження.

У момент народження дитина переживає найсильніший стрес у житті. Різнобарвний різноголосий зовнішній світ, гравітація, нові смакові і дотикові подразники, температурні перепади інформаційним потоком обрушуються на мозок новонародженого. Тому у перші 4-5 діб після пологів дитині необхідно адаптуватися до нового довколишнього середовища.

Поради батькам: більше спілкуйтеся з дитиною задля її психічного спокою, розвитку і відчуття захищеності; з метою розвитку дитини слухайте музику за власними уподобаннями (класичну, спокійну, оптимістичну). Під звуки гармонійної музики дитина як в лоні матері,так і після народження буде гармонійно

духовно і фізично розвиватися. Так, на інтелектуальний розвиток дитини чудово впливає музика Моцарта. Музика Вівальді та Чайковського має більш заспокійливий ефект. А твори Бетховена і Брамса здатні викликати активні рухи малюків; не соромтеся співати малюкові колискові та пісні свого дитинства. Коли жінка співає – вона з'єднується зі своїми почуттями та емоціями з дитиною і переживає їх набагато повніше. І, звичайно ж, дитина також відчуває більш сильні імпульси від своєї мами – не тільки голос говорить і тепер про любов і ніжність, а й її дихання і все тіло немов наповнюються цими вібраціями. За допомогою колискових (що володіють певними гіпнотичними властивостями) можна дарувати дитині позитивні життєві настанови у перші 10 днів життя дитини намагайтеся якомога більше часу проводити з нею. Материнське тепло, запах, серцебиття, ніжні погляди, дотики, грудне годування, спільний сон з новонародженим малюком – усе це сприяє налагодженню тісного емоційного зв'язку між матір'ю і дитиною з перших днів життя, який багато в чому визначає подальшу долю вже дорослої людини.

Розвиток дитини від 10 днів до 3 місяців: цей віковий період характеризується швидкими темпами сенсомоторного розвитку дитини: розвивається мозок (щомісячно його маса збільшується на 30 г) та його пластичність. Після народження впродовж місяця у дитини наявні кілька безумовних рефлексів: харчовий (смоктальні рухи), зоровий (зіницевий), рефлекс Бабинського (на подразнення підошви реагують пальці ноги), хапальний рефлекс. На основі цих рефлексів досить рано утворюються нові умовні рефлекси. Відбувається розвиток аналізаторів, що сприяє розвитку орієнтування дитини в довколишньому середовищі.

Розвиток дитини від 3 місяців до 6 місяців: у цьому віці дитина продовжує процес засвоєння первинного кола реакції – повторення будь-якої дії заради самої дії. До п'яти місяців стає помітним формування координації зору і хапання, а з шести місяців розвиваються вторинні кругові реакції – повторення дій задля деяких вражень. Дитина починає помічати світ, що її оточує.

Розвиток дитини від 6 до 9 місяців: продовжується розвиток мозку дитини (до 9 місяців його маса досягає 660 г) та нервової системи. Формуються перші прості результативні дії з предметами, активізується пізнавальна діяльність дитини. Психіка дитини

розвивається, вона усвідомлено реагує на певні події (злиться, сміється, нервує коли не виходить зробити певні дії тощо).

Розвиток дитини від 9 місяців до року: цей період характеризується надзвичайною активізацією предметної діяльності дитини. Збільшується кількість і якість предметних ді. Одні й ті самі рухи повторюються багаторазово. Дія стає основним способом пізнання довкілля.

Дитина оволодіває прямоходінням. Мовлення стає основним засобом спілкування.Її виявлення емоцій стає чіткішим. Дитина виявляє інтерес до предметів,різних подій.Стає емоційно наповненою.

Поради батькам для ефективної взаємодії із дитиною: залучайте дітей до різноманітних дій із предметами; заохочуйте дітей до багаторазового повторення одних і тих самих дій: закривати кришкою коробку, банку, кидати і піднімати м'ячик, гойдати ляльку, годувати зайчика тощо; розвивайте координацію рухів рук і ніг; вчіть контролювати свої дії: стукати предмет об предмет; нанизувати чи збирати намисто, камінці; залучайте дітей до обстеження предметів: обмацувати, розглядати з різних боків, стукати, нюхати, куштувати; називайте всі дії дитини словами; заохочуйте дитину до самообслуговування: повторювати дії дорослого в одяганні, роздяганні, умиванні, прибиранні іграшок, триманні ложки, користуванні серветкою, носовичком; організовуйте різноманітні мовленнєві ігри: звуконаслідування ("Як нявчить кошеня?", "Хто це гавкає?", "Скажи, як я", "Схованки"), на активізацію словника ("Чарівний коник", "Хто в будиночку живе?", "Впізнай, що це"); читайте забавлянки, пісеньки, віршики, стимулюйте виконання рухів і ді за їх змістом; заохочуйте дітей називати знайомі предмети і дії словами (дай, на, молоко, мама, баба, тато); називайте правильні слова (собачка, кішечка), а потім звуконаслідування (гав-гав, няв-няв); не повторюйте за дитиною її власних звуконаслідувань, примітивних слів-складів;- розглядайте з дитиною ілюстрації у дитячих книжках великого формату; залучайте дітей розглядати себе у дзеркалі, свій одяг, взуття, частини тіла; привчайте їх до охайності, вміння дотримувати чистоти рук, обличчя, одягу; розповідайте казки "Дід і баба", "Ріпка", "Колобок";співайте колискові пісні; дотримуйтеся постійного розпорядку дня.

Список використаних джерел та літератури:

1. Авдеева Н. Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. М.: Педагогика, 1991. 60 с. 2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток

дітей від народження до 7 років : монографія. К.: Слово, 2004. 374 с. 3. Выготский Л. С. Младенческий возраст. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1992. Т. 4. С. 269-280. 4. Павелків Р. В. Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. для самост. роботи студ. К. : Академвидав, 2011. 373 с. 5. Смирнова Б. О. Психология ребенка от рождения до 7 лет. М. : Школа-Пресс, 1997. 383 с. 6. Шихи Г. Возрастные кризисы ступени личностного роста. СПб. : Каскад, 2005. 434 с.

О. В. Марцінкевич,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПРИНЦИПИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ

Сьогодні все більше людей звертається до практичного психолога. Турбота про психічне здоров'я значно зросла в сучасному суспільстві. Тому психолог має вдосконалювати свої практичні навики, знаходити нові методики та постійно розвиватись.

Психокорекція включає систему заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини з допомогою спеціальних заходів психологічного впливу. Психокорекція орієнтована на клінічно здорову особистість, на теперішнє і майбутнє клієнтів та передбачає середньо термінову допомогу.

Психокорекція відрізняється від психологічного розвитку тим, що психокорекція має справу з вже сформованими якостями особистості чи видами поведінки і спрямована на їх переробку, в той час як основна задача розвитку полягає в тому, щоб сформувати в людини психологічні якості [1, с. 4].

Термін «психологічна корекція» набув розповсюдження на початку 70-х років XX сторіччя для окреслення групових та індивідуальних форм роботи. Українські та зарубіжні вчені досліджували різні аспекти зазначеної проблеми, а саме: ключові питання психокорекції (Р. Бендлер, Д. Гріндер, Б. Ельконін, К. Юнг, К. Хорні та ін.); принципи психокорекційної роботи (Л. Виготський, І. Дубровіна, Д. Ельконін, С. Кратохфіл); проблеми групової та індивідуальної психокорекції (А. Адлер, К. Левін, К. Роджерс);

науково-методичні засади профілактично-корекційної роботи (Б. Алмазов, Е. Ейдеміллер, А. Капська, Ю. Клейберг, Н. Максимова, Т. Титаренко, Д. Узнадзе, С. Шацький, Л. Шнейдер та ін.). Вимоги до корекційної роботи психолога як до цілеспрямованої чіткої діяльності, що становить систему повсякденного життя особистості, стали предметом наукових досліджень таких науковців як Т. Бурменська, О. Кабанова, А. Лідерс Р. Овчарова та ін.

Мета тез полягає у тому, щоб розглянути основні принципи психологічної корекції, на основі яких повинен базуватись практичний психолог при створені корекційних програм.

Поняття «психокорекція» (лат. correctio – виправлення, поліпшення) почало застосовуватися з народженням і розвитком практичної психології. У психологічному словнику Б. Мещерякова та В. Зінченка «психокорекція» – це оптимізація процесу психічного розвитку особистості шляхом формування психологічних новоутворень, розвитку діяльності та оптимізації соціальної ситуації розвитку клієнта [3, с. 322]. Психокорекція – це наука і практика, метою якої є надання психологічної допомоги щодо подолання недостатнього психічного розвитку. На думку О. Степанова, психокорекція являє собою активну діяльність практичного психолога чи інших спеціалістів, що спрямована на подолання порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих [4, с. 179].

Психокорекційна ситуація передбачає: наявність особи, що має психологічну проблему і потребує психологічної допомоги; особу, що має відповідну професійну підготовку, готова й спроможна допомогти; теорію, за допомогою якої проясняють проблему клієнта. Психологічна корекція відбиває визначену парадигму того напрямку поглядів, яких дотримується психолог; набір процедур, технік, прийомів, методів, що використовуються для розв’язань проблем клієнта. Іноді таким методом виступає власне особистість психолога; специфічні соціально-психологічні відносини між психологом та клієнтом, що дозволяють вірити у власні сили, почуватися комфортно, забезпечують оптимістичні налаштування щодо позитивного розв’язання проблеми.

Принципи побудови корекційних програм визначають стратегію, тактику їхньої розробки, тобто визначають цілі, задачі корекції, методи і засоби психологічного впливу. Практичний психолог чітко визначає форми роботи з клієнтом (індивідуальна,

групова або змішана), визначає загальний час, тривалість та частоту необхідних зустрічей. Сьогодні психологічна корекція широко використовується в системі психологічної допомоги дітям і підліткам.

Складаючи різного роду корекційні програми, практичному психологу необхідно базуватись на принципах: єдності діагностики та корекції; нормативності розвитку (враховуються вікові, індивідуальні, соціальні особливості клієнта); корекція «згори донизу» (створення зони найближчого розвитку); корекція «знизу догори» (враховуються рівень розвитку клієнта); системності розвитку; діяльнісний принципу психокорекції (організація усвідомленої діяльності клієнта) [3, с. 322].

Доповнюючи ці принципи, М. Матвєєва [5] у своїх наукових дослідженнях виділяє: принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, її інтересів, здібностей, якостей характеру; принцип наступності (кожне заняття містить ті завдання для самостійного виконання, які на попередньому виконувалися за допомогою психолога).

Розглянемо більш детально принципи, якими повинні керуватись практичні психологи при побудові корекційних програм для дітей:

1. Принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини і нерівномірність їхнього розвитку. Кожна якість дитини знаходиться на різних рівнях розвитку у відношенні різних його аспектів – на рівні благополуччя, що відповідає нормі розвитку; на рівні ризику, що означає загрозу виникнення потенційних труднощів розвитку; і на рівні актуальних труднощів розвитку, що об'єктивно виражається в різного роду відхиленнях від нормативного ходу розвитку.

У цьому факті виявляється закон нерівномірності розвитку. Тому відставання і відхилення в розвитку деяких сторін особистості закономірно приведуть до труднощів і відхилень у розвитку інтелекту дитини і навпаки. Наприклад, нерозвиненість навчальних і пізнавальних мотивів і потреб з високою ймовірністю призводить до відставання в розвитку логічного операційного інтелекту [1, с. 20].

Під час визначення цілей і задач корекційно-розвивальної роботи не можна обмежуватися лише актуальними проблемами і труднощами розвитку дитини, а потрібно виходити з найближчого прогнозу розвитку.

Вчасно прийняті превентивні міри дозволяють попередити різного роду відхилення в розвитку. З іншого боку, взаємозумовленість у розвитку різних сторін психіки дитини дозволяє значною мірою оптимізувати розвиток за рахунок інтенсифікації сильних сторін через механізм компенсації. Крім того, будь-яка програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямована не просто на корекцію відхилень у розвитку, на їхнє попередження, але і на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, цілі й задачі будь-якої корекційно-розвивальної роботи повинні бути сформульовані як система задач трьох рівнів: корекційного – виправлення відхилень і порушень розвитку, вирішення труднощів розвитку; профілактичного – попередження відхилень і труднощів у розвитку; розвивального – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку.

Тільки єдність перерахованих видів задач може забезпечити успіх і ефективність корекційно-розвивальної роботи.

2. *Принцип єдності діагностики і корекції* відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги.

Принцип реалізується у двох аспектах:

1. Здійсненню корекційної роботи обов'язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження, що дозволяє виявити характер та інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновок про їхні можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й задачі корекційно-розвивальної програми.

Ефективна корекційна програма може бути побудована лише на основі ретельного психологічного обстеження. У той же час найточніші діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних корекційних заходів.

2. Реалізація корекційно-розвивальної програми вимагає від психолога постійного контролю динаміки змін особистості, поведінки і діяльності, емоційних станів, почуттів і переживань дитини. Такий контроль дозволяє внести необхідні корективи в задачі програми, методи і засоби психологічного впливу на дитину. Інакше кажучи, кожен крок у корекції має бути оцінений з точки зору його впливу з урахуванням кінцевих цілей програми.

Таким чином, контроль динаміки й ефективності корекції, у свою чергу, потребує постійної діагностики упродовж корекційної роботи.

3. Принцип пріоритетності корекції причинного типу. Виділяють два типи корекції залежно від її спрямованості: симптоматичну і каузальну (причинну).

Симптоматична корекція спрямована на подолання зовнішньої сторони труднощів розвитку, зовнішніх ознак, симптомів цих труднощів. Корекція причинного (каузального) типу, навпаки, передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують проблеми і відхилення. Очевидно, що тільки усунення цих причин може забезпечити найповніше розв'язання проблем.

Робота із симптоматикою, якою б успішною вона не була, не зможе до кінця розв'язати труднощі, які переживає дитина. Показовим у цьому відношенні є приклад з корекцією страхів у дітей. Застосування методу терапії малюванням дає значний ефект у подоланні симптоматики страхів. Однак у тих випадках, коли причини виникнення страхів дітей лежать у внутрішньосімейних відносинах і пов'язані, наприклад, з емоційним неприйняттям дитини батьками і глибинними афективними переживаннями, ізольоване застосування методу терапії малюванням дає лише нестійкий, короткочасний ефект.

Звільнивши дитину від страху темряви і небажання залишатися самій у кімнаті, через деякий час ця сама дитина може звернутися до вас, але вже з новим страхом, наприклад висоти. Тільки успішна психокорекційна робота з причинами, які зумовлюють страхи і фобії (у цьому випадку робота з оптимізацією дитячо-батьківських відносин), дозволить уникнути відтворення симптоматики неблагополучного розвитку.

Принцип пріоритетності корекції каузального типу означає, що пріоритетною метою проведення корекційних заходів повинно стати усунення причин труднощів і відхилень у розвитку дитини.

4. Діяльнісний принцип корекції. Теоретичною основою є положення про роль діяльності в психічному розвитку дитини, розроблене у працях О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна. Діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи через організацію активної діяльності дитини, у ході якої створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку її особистості.

Корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності дитини.

5. Принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності і неповторності конкретної особистості. Нормативність розвитку слід розуміти як послідовність зміни вікових періодів, стадій онтогенетичного розвитку.

Урахування індивідуальних особливостей особистості дозволяє намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини.

Корекційна програма не може бути знеособленою чи уніфікованою. Навпаки, вона повинна створювати оптимальні можливості для індивідуалізації та утвердження самості.

6. *Принцип комплексності методів психологічного впливу* закріплює необхідність використання всього розмаїття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології.

7. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі визначається найважливішою роллю людей з найближчого кола спілкування в психічному розвитку дитини.

Система відносин дитини з близькими дорослими, особливості їхніх міжособистісних стосунків і спілкування, форми спільної діяльності, способи її здійснення є основним компонентом соціальної ситуації розвитку, визначають зону найближчого розвитку. Дитина розвивається в цілісній системі. соціальних відносин, нерозривно і в єдності з ними. Тобто об’єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних відносин.

8. *Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів* визначає необхідність спирання на більш розвинуті психічні процеси і використання методів корекції, що активізують інтелектуальний і перцептивний розвиток. У дитячому віці розвиток довільних процесів недостатній, водночас мимовільні процеси можуть стати основою для формування довільності в її різних формах.

9. *Принцип програмованого навчання* передбачає розробку дитиною програм, що складаються з ряду послідовних операцій, виконання яких – спочатку з психологом, а потім самостійно – приводить до формування в неї необхідних умінь і дій.

10. *Принцип зростання складності* полягає в тому, що кожне завдання повинне проходити ряд етанів від простого до складного. Формальні труднощі матеріалу не завжди збігаються з його психологічною складністю. Рівень труднощів повинен бути доступним конкретній дитині. Це дозволяє підтримувати інтерес до корекційної роботи і дає можливість відчути радість подолання.

11. *Урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу*. Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого уміння. Урізноманітнювати матеріал і збільшувати його обсяг необхідно строго поступово.

12. *Урахування емоційної складності матеріалу*. Цей принцип вимагає, щоб проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал створювали сприятливе емоційне тло, стимулювали позитивні емоції. Корекційиі заняття обов'язково повинні завершуватися на позитивному емоційному тлі [1, с. 22; 5; 8].

Проведене дослідження показує, що психокорекція, як один з видів психологічної допомоги, має будуватися на певних принципах. Ефективність психологічної корекції значною мірою залежить від аналізу психологічної структури дефекту і його причин. Складність і своєрідність аномального розвитку дитини потребує ретельного методологічного підходу до його аналізу та психокорекційного впливу. Розробка принципів як базових ідей є значущою в теорії та практиці психологічної корекції.

Список використаних джерел та літератури:

1. Корекційний напрямок в системі роботи практичного психолога навчального закладу. Інформ.-метод. посіб. – Первомайськ, 2014. – 36 с. 2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак. – Київ: Знання 2012. – 293 с. 3. Мещеряков Б.Г, Зинченко В.П. Современный психологический словарь. М. : Спб Прайм. – Еврознак, 2007. 4. Степанов М. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвид., 2006. 5. Матвєєва М.П. Особливості професійної діяльності шкільного психолога. Практична психологія і соціальна робота. №1 (2003):44 – 53 с. 6. Яценко Т. Психологічні основи групової психокорекції. Київ : Либідь,1996, 264 с. 7. Семенцова О., Лосєва Н. Корекційно-розвивальна діяльність практичного психолога // Психолог. – 2007. – № 43. 8. Царенко Ю. Корекційно-розвивальні заняття // Психолог. – 2002. – № 8.

С. Л. Мельничук,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Сучасна освіта повинна вирішувати подвійне завдання: забезпечити загальний розвиток, який спрямований на формування інтелектуальних, естетичних, духовно-творчих, моральних, психофізичних якостей людини; сприяти професійному розвитку, який передбачає наявність загальних здібностей для вирішення спеціальних завдань.

Професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців залежить від багатьох чинників. Одним із головних чинників є ефективний вибір технології навчального процесу. У сучасні психолого-педагогічній літературі поняття «технологія» використовується доволі широко. Важливу роль у формуванні майбутнього фахівця відіграють гуманітарні технології, а саме: управлінські, освітні (педагогічні), психофізіологічні, психологічні та ін. [1, с. 54].

Головне питання, з яким стикаються науковці – це багатозначність розуміння поняття «технології», яка зумовлена її багаторівневою розгалуженою педагогічною класифікацією. Наприклад, О. Дубасенюк розрізняє три рівні освітніх технологій: загальнопедагогічний (технологія характеризує цілісний освітній процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання), предметно-методичний (освітня технологія використовується в значенні окремої методики як сукупності методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в межах одного предмета) та локальний (модульний) рівень (технології окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних та професійних якостей, засвоєння нових знань, контроль і корекція, самостійна робота тощо) [2, с. 3-14].

Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон

України «Про освіту», система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вузівський, поствузівський рівні) та ін.

Сучасна освітня технологія у вищому навчальному закладі – це науково-обґрунтована і унормована за метою підготовки спеціалістів, змістом освіти, місцем та терміном навчання система форм, методів, засобів і процедур, що використовуються для організації та здійснення спільної навчальної діяльності тих, хто навчає, та тих, хто навчається.

Сучасні освітні технології сприяють підвищенню ефективності діяльності вищих навчальних закладів за умов: їх науковості (включно з психологічною обґрунтованістю самих освітніх технологій); дотримання принципу безпосередньої взаємодії, делегування повноважень лінійного керівника (викладача) функціональному (студенту), посилення вимог до навчальних матеріалів, розширення психологічного поля динамічних процесів в оволодінні інформацією; застосування викладачами активних методів навчання, позитивної мотивації до підвищення професіоналізму студентів у процесі активного навчання [3, с. 9].

Аналіз сукупності наукових матеріалів за проблемою сучасних освітніх технологій дозволив визначити низку технологій, котрі є найбільш оптимальними та перспективними в педагогічній освіті: етапно-блокова організація навчання; ігрові методи; блоково-модульна система; інформаційно-комп'ютерне навчання; кейс-технологія; контекстне навчання; моделююче навчання; модульно-рейтингове навчання; особистісно-орієнтоване навчання; пошуково-дослідне навчання; проективне навчання; рефлексивно-творче навчання.

Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору. Тактику впровадження освітніх технологій (незалежно від конкретного навчального предмета) реалізує педагогічна технологія.

С. Сисоєва в «Енциклопедії освіти» (за ред. В. Кременя) аналізує різні підходи до визначення вказаного феномена і робить висновок, що він розглядається багатоаспектно, а саме: як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Рада з педагогічних технологій Великої Британії); як наука (Г. Селевко); як педагогічна система (В. Безпалько, С. Сисоєва, Д. Чернилевський); як педагогічна діяльність (А. Нісімчук); як

системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу (Г. Еллінгтон, Н. Кузьміна, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, О. Пєхота, П. Самойленко); як система знань (В. Генецинський, Т. Назарова, В. Онищук, Ю. Турчанінова, Національний центр програмованого навчання Великої Британії); як мистецтво педагога (І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); як модель (В. Ченців); як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич); як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу (М. Кларін); як інтегративний підхід до освіти (П. Мітчелл, Д. Фін) [4, с. 661].

Г. Селевко провів комплексний аналіз понад півсотні педагогічних технологій за різними компонентами: з філософської основи, з підходу до особистості, з орієнтації на особисті структури тощо. До особистих структур Г. Селевко відносить вже традиційні знання, вміння, навички (ЗВН) − інформаційний компонент, а також додає засоби розумових дій (ЗРД) − операційний компонент, керовані механізми особистості (КМО) − саморозвиток, сферу естетичних і етичних якостей (СЕЕ), сферу практичних дій (СПД). Зауважимо, що перераховані сфери Г. Селевко виводить безпосередньо з динамічної структури особистості К. Платонова, які розглядались у пункті 1.1. дисертації. У понад 80% педагогічних технологій, які розглядає Г. Селевко, основні зусилля при їх реалізації спрямовані на формування ЗВН і ЗРД, тобто, на формування когнітивної сфери особистості. Приклади педагогічних технологій, які передбачають гармонійний розвиток всіх сфер особистості, зустрічаються досить рідко [5, с. 39-49].

Отже, провівши аналіз психолого-педагогічних літературних джерел дійшли висновку, що педагогічна технологія – це своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання.

Інноваційні процеси, які відбуваються у сфері вищої освіти вимагають модернізації та вдосконалення навчального і виховного процесу у вищій школі. Оновлення педагогічного арсеналу підготовки майбутніх фахівців можливе завдяки наукового пошуку оптимальних, ефективних, інноваційних технологій навчального процесу.

Л. Дзюба зазначає, що в сучасних освітніх технологіях інноваційні процеси носять дискретний, циклічний характер, тісно пов'язаний з життєвим циклом нововведення, та залежать від дії низки психологічних чинників, серед яких головними є: готовність студентів до сприяння сучасних освітніх технологій та позитивна мотивація навчальної діяльності в цій ситуації; готовність викладачів і студентів до творчої діяльності; оптимальний психологічний клімат освітнього процесу та майстерність педагогів; урахування психологічних аспектів управління вищим навчальним закладом [3, с. 9].

Проблема модернізації інструментальної частини вищої освіти (методики, техніки, засоби, форми тощо) знайшла своє відбиття у застосуванні психологічної технології в підготовці фахівців.

В. Панок розглядає психологічну технологію як цілісну методичну систему, що складається з трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної), корекційної. Психологічна технологія – це науково обґрунтована система дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямований та поетапний розвиток в особистості певних психологічних рис та передачу їй досвіду соціальних взаємодій (спілкування, дії та взаємин) [6].

Л. Карамушка вважає, що психологічні технології використовуються для здійснення психологічного впливу в різних сферах діяльності, і називає їх психосоціальними [7, с. 55].

Отже, характерною ознакою педагогічних і психологічних інноваційних технологій є поєднання технологічного підходу та впровадження різних нововведень.

Провівши аналіз психолого-педагогічних літературних джерел дійшли висновку, що психологічні технології є інноваційними. Чітке визначення поняття «інноваційні психологічні технології» та їх класифікація у психолого-педагогічній літературі відсутні.

Під поняттям «психологічна технологія» розуміємо вид технологій, які формують, коректують або тренують особистісні якості, що належать до керованих механізмів особистості й сфери естетичних і етичних якостей. Окреме значення мають психологічні технології, які розвивають особисті професійно важливі якості: здібності сприйняття (тренування провідних аналізаторів), дієві характеристики (швидкість і точність виконання). Зустрічаються психологічні дидактичні технології, що поєднують у своїй структурі

як методи, що формують пізнавальну сферу, так і методи, які розвивають студента як гармонійну особистість.

Отже, впровадження психологічних технологій під час навчання є процесом психологічного проектування, який спрямований на вирішення конкретних проблем індивідуального розвитку особистості з використанням необхідних засобів та методів. Засобами психологічної технології є: науково-методичний супровід (моделі, тренінги, програми).

Спільними ознаками між педагогічними і психологічними технологіями є поєднання технологічного підходу та впровадження різноманітних нововведень. Отже, інноваційні психологічні технології – це науково обґрунтована система цілеспрямованих дій, операцій та процедур, які спрямовані та поетапний розвиток та формування в особистості певних психологічних якостей за допомогою інноваційних засобів.

Сьогодні у вищій школі актуальними є інноваційні психологічні технології, як розрізняють за ознакою масштабності перетворень на системні (особистісно орієнтовані, нові інформаційні технології, модульно-рейтингові), модульні (технології розвитку творчості, ігрові та діалогові), локальні (проектні технології, цілепокладання, тренінгові).

Отже, процес оптимізації формування особистості професіонала в умовах навчального процесу може бути здійснений завдяки впровадженню інноваційних методів діяльності − комплексу методів або цілісних технологій.

Вибір тієї чи іншої педагогічної технології зумовлений сучасним розумінням цього поняття, усвідомленням необхідності цілеспрямованих змін щодо перетворення компонентів навчального процесу, що супроводжується постійним надходженням у систему навчання і виховання принципово нових елементів, що базуються на мотивації суб’єктів педагогічної діяльності.

Прикладами психологічного осмислення й теоретичної розробки моделі організації навчального процесу можуть виступати багато сучасних концепцій навчання (теорія розвивального навчання Д. Ельконіна, В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, теорія проблемного навчання А. Матюшкіна, програмоване навчання Н. Тализіної й ін.). Кожна з них більшою або меншою мірою використовує проблемні завдання.

Розрізняють такі методи проблемного навчання: проблемний виклад знань; частково-пошуковий метод; пошуковий метод; дослідницький метод.

У науковій літературі наявні рекомендації з організації проблемних занять (М. Махмутов, В. Оконь), проблемного програмного навчання (Т. Кудрявцев, А. Матюшкін) і проблемно-модульного навчання (М. Чошанов), модульно-розвивального навчання (А. Фурман). Проблемне навчання сприяє формуванню творчого мислення, але професійний самоконтроль вимагає одночасного протікання як когнітивних процесів (наприклад, у ході розпізнавання помилки), так і розвитку особистих якостей – відповідальності, активності й саморегуляції.

Останнім часом у закладах вищої освіти все активніше використовується метод самоконтролю. Цей метод поєднується з будь-якою педагогічною технологією. Він активізує пізнавальну діяльність студентів. І як вважають науковці, це необхідно для формування навиків самоосвіти, що особливо актуально при переході до нової парадигми «навчання впродовж життя». П. Сікорський вважає, що суперечність між винятково самостійним способом здобуття знань і засвоєнням їх під керівництвом викладача спонукає до пошуку інтегративних моделей навчання, в яких би найбільш плідно поєднувалось аудиторне навчання із самостійною навчальною працею студента [8].

Реалізація основної мети навчального процесу, а саме:досягнення переходу студента на позиції дійсного суб'єкта навчальної діяльності, здатного активно й самостійно, з урахуванням вимог часу та власних можливостей, вирішувати навчальні, а надалі й виробничі завдання, передбачає зосередження уваги насамперед на психолого-педагогічних і соціально-психологічних детермінантах успішності навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. 2. Дубанесюк О. А. Інноваційні навчальні технології – Основа модернізації університетської освіти / О. А. Дубанесюк. // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук. метод. пр. ; за ред. О. А. Дубанесюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3-14. 3. Дзюба Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. психол. наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Л. А. Дзюба; Інститут психології ім.

Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2003. – 23 с. 4. Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України ; гол ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2003. – 255 с. 6. Панок В. Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології // Проблеми розвиваючого навчання: матер. І та ІІ Міжнар. конф. ; за ред. академіка С. Д. Максименка. – Київ, 1997. – С. 344-351. 7. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с. 8. Сікорський П. Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах / П. Сікорський // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 29-34.

Н. І. Миринюк,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ЗАСТОСУВАННЯ ВІТАГЕННИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ РОМАНУ В. ПІДМОГИЛЬНОГО «МІСТО»

Актуальність обраної теми зумовлена підвищеним інтересом до застосування інтерактивних методів та використання вітагенних технологій на уроках української літератури, що допомагає учням у процесі навчання, стимулює їх до самоосвіти, а вчителям дає змогу економно використовувати час навчального процесу.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей застосування вітагенних технологій на уроках української літератури при вивченні роману В. Підмогильного «Місто».

Згідно з особистісно-діяльним підходом до організації навчального процесу в його центрі знаходиться студент. Формування особистості, її становлення відбувається у процесі навчання за умови створення позитивного настрою для навчання; формування відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених висновків; вільного висловлювання власних думок; коли викладач не є засобом «похвали і покарання», а – другом, порадником, старшим товаришем [1].

На нашу думку, застосування елементів вітагенного навчання у поєднанні з інтерактивними технологіями забезпечує виконання усіх зазначених умов. Тому доцільно розглянути специфіку понять «вітагенні технології» та «інтерактивне навчання», що дасть змогу нам застосувати теоретичні надбання під час розробки завдань до уроку, на якому вивчається роман «Місто» В. Підмогильного.

Термін «інтерактивний» прийшов до нас із англійської мови і має значення «взаємодіючий». «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)» [4]. Воно передбачає фронтальну роботу студентів та роботу малими групами. Головними принципами такої роботи є: залучення до роботи всіх студентів, їх заохочення; самостійна розробка студентами правил виконання роботи у малих групах. Це сприятиме розвитку таких особистісних якостей, як: комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси.

Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Дослідниками такої моделі були: В. Гузєєв, А. Гін, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасоля. Одні вчені трактують його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною)». Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня [4].

Важливими у з'ясуванні сутності вітагенного навчання є, на нашу думку, дефініції, подані академіком А.С. Бєлкіним, який пропонує розрізняти поняття «досвід життя» і «життєвий досвід». Досвід життя – вітагенна інформація, пов'язана із розумінням тих чи інших станів життя і діяльності, яка не має для людини достатньої цінності. Життєвий досвід – вітагенна інформація, що стала надбанням особистості, знаходиться у резервах довготривалої пам'яті і у стані постійної готовності до самоактуалізації в адекватних ситуаціях [2, с. 36]. Одним із основних завдань застосування вітагенних технологій є переведення досвіду життя у життєвий досвід. Цей перехід може бути позначений такою схемою: розум – почуття – дії.

Послуговуючись принципами вітагенного навчання, ми стимулюємо учнів звертатися до їхнього життєвого досвіду,

допомагаємо їм зрозуміти внутрішній світ головного героя, ділитися власними відчуттями і разом із учителем шукати вихід із змодельованих у творі ситуацій. Технологія використання вітагенного навчання може бути пов'язана з кількома формами організації діяльності учнів:

- Пряма постановка питання «Що ви знаєте про...».
- Постановка проблемного питання у вигляді опису певної життєвої ситуації.
- Опора на письмові роботи учнів, у яких вони викладають вітагенні знання з наступним аналізом викладачем ступеня їхньої поінформованості у галузі навчальної дисципліни.

Пропонуємо орієнтовні завдання, які розкривають на практиці використання методів і прийомів інтерактивного навчання з елементами вітагенних технологій (урок вивчення роману В. Підмогильного «Місто», І курс). Інтерактивний урок із використанням вітагенних технологій дає змогу учням не лише прочитати і переказати те, що написано у книжці, а й активізуватися на уроці, брати активну участь у бесідах і дискусіях, співставляти «за» і «проти», ділитися своїми думками і досвідом і з іншими. На цих уроках учні поглиблюють свої знання з української мови і літератури, з історії, мистецтва та інших наук, збагачують свій словниковий запас, отже, уміння логічно формулювати і чітко висловлювати свою думку. Позитивним є значення до спільної справи усіх учнів, не залежно від їхньої успішності.

Доцільно об`єднати студентів у групи. Кожна група студентів отримує завдання, завдяки чому активізується робота усіх студентів на уроці, отже, кожен має можливість виступити і отримати оцінку.

1 група: Простежте еволюцію образу Степана Радченка в романі «Місто»

– Наскільки привабливий цей портрет? Як видно ставлення автора до героя?

– Як сприймав Степан нове життя, нову владу? Що це за боротьба з темрявою? Під яким прапором воював Степан раніше?

– Яка мета переїзду Степана до міста? Чи назавжди він планував переїхати до міста?

– На що міг у місті розраховувати Степан зі своєю бідністю?

– Які зміни у ставленні Степана до навчання відбулися і чому?

– Як можна пояснити його любов до канцелярщини?

– Степану притаманні самовпевненість, обережність. Чим це зумовлено?

2 група: Зачитати уривок «…Він повчав себе, що мріяти – це дурниця, що треба діяти, невтомно поборюючи всі перешкоди на шляху, зосереджуючи всі сили на черговій відпорній точці.

Вдома він блукав по подвір'ї, захлинаючись від божевільних мрій, що його змагали. Його вибаганки були невичерпні, фантазія невтомна, само закохання переможне».

– Як Степан спочатку ставився до мрій? Чому це ставлення змінилося?

– Ким себе уявляв Степан у мріях? Як це його характеризує?

– Чи можливим було здійснення його божевільних мрій?

Зачитати уривок: «… він не почував потреби спілкуватися з людьми, тими далекими фігурами, що з ними часом випадало йому здибатись. Їхнє життя здавалося йому тепер до смішного простим і жодної уваги не вартим…».

– Що зумовило таке ставлення до людей?

3 група: На основі цитатних матеріалів підготувати повну відповідь про літературну діяльність Степана Радченка, відповідаючи на запитання:

– Яке почуття штовхнуло Степана на літературний шлях?

– Чи був присутнім талант у виборі Степаном літературного шляху?

– Чому Степан змінив ім'я? Як це його характеризує?

– Чим пояснити реакцію на відмову критика Світозарова у спілкуванні з Степаном?

– Як була перша оцінка оповідань?

– Наскільки людяними були твори Степана Радченка?

– Як Степан ставився до своєї літературної діяльності? Кого звинувачує за обраний шлях?

– Чи напише коли-небудь Степан повість про людей?

Необхідною, на нашу думку, є робота із випереджувальними завданнями. Пропонуємо об'єднати студентів у групи:

– група літературознавців (виступ студента про результати дослідження особливостей художнього стилю В. Підмогильного);

– група істориків (виступ представника групи істориків про мотивацію В.Підмогильного до написання роману);

– група аналітиків (виступ студента щодо систематизації дійових осіб).

Оскільки доповіді підготовлені завчасно, це не лише допомагає економно використовувати час, але й сприяти активізації пізнавальної діяльності студентів, адже матеріал поділений за тематичними ознаками і представлений одногрупниками, не може не зацікавити. Окрім того, з'являється можливість доповнити виступи або ж спростувати їх. Робота студентів у групах на уроці допоможе ознайомитись з поняттям «роман», «модерний», «урбаністичний» (опрацювання схеми «Роман»); відшукати риси урбанізму у тексті роману; проаналізувати мову роману «Місто» та знайти її життєву основу (дослідження групи істориків); з'ясувати жанр і стиль твору; розглянути систему дійових осіб. На уроках такого типу викладач разом із студентами співставляє твір із зразками мистецтва (музика, живопис, театр), цим самим прививаючи любов до мистецтва і художньої літератури. Студенти зростають у світі взаєморозуміння та виховують у собі любов до рідного слова та шану до його товаришів.

Перед підсумковим етапом пропонується провести літературознавчу гру «Закінчи речення», в якій будуть подані речення, пов'язані як із особистістю Михайла Коцюбинського, так і ті, що дають можливість перевірити розуміння і усвідомлення тексту твору.

Підсумковий етап варто провести у формі гри «Мікрофон», яка дає змогу застосувати елементи вітагенного навчання: студенти мають змогу формулювати свої думки та висловлювати власні переконання, погоджуватися із суспільною думкою чи спростовувати її, опираючись на власний життєвий досвід.

Роман «Місто» насичений подіями внутрішнього життя Степана, які виникають навколо любовних перепетій героя. Пропонуємо такі питання для вирішення даної проблеми:

– Чи подобається вам ставлення Степана до дівчини, жінки? Чи засуджуєте його?

– Як би ви діяли на його місці?

– Ваше ставлення до дівчини, жінки.

– Чого навчив роман?

Для домашньої роботи можна запропонувати написання твору: «Хто кого завойовує і підкорює: людина – місто чи місто – людину?». Написання твору дасть змогу студентам глибше з'ясувати ідею твору «Місто» та перенести події, відтворювані у романі, на сучасний лад і з'ясувати співзвучність проблематики роману нашому часові.

Ми вважаємо, що уроки із використанням вітагенних технологій дають змогу студентам розкритися особистісно і відкривають у них бажання до самоосвіти і вдосконалення, адже це і є головною ціллю навчання. На таких уроках жоден із студентів не залишається непоміченим, і у кожного є можливість побачити свій результат і свою оцінку.

Отже, використання інтерактивних технологій із елементами вітагенної педагогіки, на нашу думку, дає змогу активно залучати студентів до процесу навчання, співставляти і використовувати отриману інформацію у повсякденному житті, виконати більшу кількість завдань за рахунок економно використаного часу, а також реалізувати потенційні можливості особистості та актуалізувати інтелектуальний потенціал студентів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белкин А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование. Голографический поход / А.С.Белкин, Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1999. С. 5-63. 2. Волобуєва Т. Вітагенні технології компетентнісного навчання. [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www/albest.ru/ (дата звернення 20.03.2013 р.). 3. Кучин Л.І. З досвіду віта генної педагогіки. Всеукраїнська науково-методична конференція *«Розвиток біологічної освіти в Україні»*. Мелітополь, (26-27 вересня), 2006. С. 58-60. 4. Підмогильний В.П «Місто»: Роман та оповідання : Для ст. шк. віку. (Передм. Шевчука О.В.; Приміт. В.О.Мельника); Художнє оформлення Н. В Сосніної. К.:Веселка,1993. 351 с. 5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : Абрис, 2002. 135 с. 6. Семенюк Г.Ф. Українська література: підручник для 11 класу загальноосвітнього навчального закладу (рівень стандарту, академічний рівень). Київ : Освіта, 2011. 416 с. 7. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старинній школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 102 с.

Л. М. Мотозюк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Основними завданнями вищої освіти є не тільки надання систематизованих знань, формування вмінь і навичок, поглядів, а підготовка всебічно розвинутої молодої людини як особистості, що

має тверді гуманістичні переконання та сформовані загальнолюдські моральні цінності. Безперечно, для того, щоб студент міг володіти широким діапазоном знань та був особистісно розвиненим, необхідний відповідний рівень професійного спілкування та ефективний комунікативний вплив, який би відповідав вимогам майбутньої професійної діяльності.

Наукові дослідження з психології свідчать, що вся система ставлення людини до інших людей реалізується у комунікації. Її специфіка визначається тим, що в процесі спілкування суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої, відбувається взаємний обмін діяльністю, інтересами та почуттями. У спілкуванні людина формується і самовизначається, виявляючи свої індивідуальні особливості. Завдяки комунікації здійснюється інтеграція людей, виробляються норми поведінки, взаємодії. Спілкування координує спільні дії людей і задовольняє первинну потребу в психологічному контакті. Вплив однієї особи на іншу в процесі міжособистісної взаємодії – це невід'ємна частина будь-яких форм спілкування.

Серед багатьох джерел впливу на студентів особливе місце належить викладачу. Викладач та студент, що перебувають у творчій взаємодії та співпраці, забезпечують успіх один одному у своїй самореалізації, в розвитку духовно-морального потенціалу особистості. У процесі особистісного зростання студента-психолога, його самовдосконалення, відбувається цілеспрямований педагогічний вплив на професійно важливі якості, такі, як самосприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, емпатійність, гуманістичну спрямованість та інші. А також підвищується відповідальність за прийняття рішень, формуються уміння та навички прогнозу результатів діяльності, уміння вибору оптимальних дій тощо.

Практика свідчить, що на відміну від психологічних механізмів життєдіяльності особистості, які пов'язані з реалізацією її внутрішнього потенціалу або зовнішньої стосовно неї соціальної детермінації, механізми спілкування реалізують силу й потенціал внутрігрупової і масової взаємодії та взаємовпливу індивідів один на одного. Водночас на відміну від механізмів діяльності, які ґрунтуються на усвідомленій і цілеспрямованій активності суб'єкта, механізми спілкування мають переважно неусвідомлюваний, спонтанний характер, що не піддається зазвичай повному соціальному

контролю.

Здатність викладача організовувати ефективне спілкування у освітньому процесі, є підґрунтям продуктивної діяльності студента-психолога. Тому, педагогічне спілкування, як професійно-етичний феномен, потребує від викладача спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків «викладач-студент». Як різновид комунікативної діяльності педагогічне спілкування виявляється під час пізнання викладачем студентів, в організації безпосереднього впливу на них, в управлінні власною поведінкою, організації процесу взаємовідносин.

Повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатогранним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоствердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставлення реалізує комунікативний бік спілкування, пізнання особистості і самоствердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний. Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає змогу викладачу організувати взаємодію на заняттях і поза ними як цілісний процес: не обмежуватися плануванням лише інформаційної функції, а створювати умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагати кожному студенту гідно самоствердуватися та розвиватись. Для того щоб студент став активним співучасником комунікативного процесу, необхідно забезпечити суб’єкт-суб’єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності викладача та студента, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії.

Комунікація за своєю моделлю є двостороннім потоком інформації. У цій моделі оцінюють якості передачі інформації, її повноту, зміст, форму, що дає змогу не лише оперативно і правильно сформулювати уявлення про відповідну проблему (інформацію), але й обрати партнерів по спілкуванню, розробити стратегію і тактику, визначити адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей діяльності. Важливим щодо ефективності комунікації є зрозумілість, доступність інформації [1, с. 219].

Педагогічна комунікація – організація освітньої діяльності на основі сприйняття, засвоєння, використання й передачі інформації з

різних джерел. Ось як описує доцільну комунікативну поведінку педагога І. А. Зязюн: «Мовлення викладача має відповідати низці педагогічних вимог, а саме: бути логічним, доступним, чітким, переконливим. І річ тут не тільки в тому, щоб забезпечити активне сприйняття його студентами. Педагогічна доцільність мовлення викладача на певному етапі заняття полягає в тому, щоб не тільки передати студентам знання, а й сформувати в них емоційно-ціннісне ставлення до них, викликати потребу керуватися цими знаннями у своєму житті, зробити їх основою власних переконань. Розв'язати це завдання викладач зможе лише тоді, коли він буде не просто інформувати, транслювати знання, а й впливати на свідомість, почуття студентів, спонукати їх до співроздумів і співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу. Основним засобом діяльності викладача при цьому є мовлення» [3, с. 134].

У процесі педагогічної комунікації інформація виконує педагогічні функції (переконує та спонукає до певної поведінки, коригує моральні, інтелектуальні й комунікативні риси студента). Педагогічні функції комунікації: інформаційна (реалізується у навчально-виховній діяльності та взаємодії); пізнавальна (допомагає розумінню й вивченню навколишнього світу, особистості, колективу, себе); експресивна (дає змогу доступно, цікаво й емоційно-виразно передавати знання, уміння й навички); управлінська (допомагає керувати своєю поведінкою і впливати на інших людей) [2, с. 124].

Професійно-педагогічна комунікація – система безпосередніх чи опосередкованих зав'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин. Компонентами педагогічної комунікативності викладача є: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні зі студентами в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах спілкування; наявність здібностей до педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь [4, с. 105].

У контексті аналізу складових педагогічного комунікативного впливу на розвиток особистості студента-психолога необхідно розглянути поняття «значущий» та «впливовий» інший.

Взаємодія і взаємовплив, як стверджує А. Петровський, можуть вважатися ефективними за умови, якщо учасники цих процесів є взаємно значущими. Він пропонує виокремити три форми метаіндивідної репрезентації особистості «значущого іншого». Перша форма – це його авторитет, який виявляється у визнанні оточенням за «значущим іншим» права приймати відповідальні рішення в суттєвих для них обставинах. Друга форма враховує емоційний статус значущого іншого, його здатність притягувати або відштовхувати людей, бути обраним чи відторгненим, викликати симпатію чи антипатію, тобто йдеться про атракцію. Нарешті, третя форма - інституціолізована роль, в якій домінують владні повноваження: статус влади [5, с. 89]. Порівнюючи терміни «значущий» та «впливовий», Погольша В., зосереджує увагу на двох різних аспектах впливу: внутрішньому, глибоко особистому, що зачіпає почуття, установки, життєву позицію людини в цілому, і зовнішньому, поведінковому, часто ситуативному, котрий не вимагає довірливості і взаємопроникнення [5, с. 92]. Отже, пояснення поняття «значущий інший», торкаючись глибини почуттів, зводиться до такої характеристики людини: та, з якою існує емоційна близькість, яка забезпечує задоволення потреби в захисті, підтримці, наслідуванні, авторитеті, дружбі й довірі. То має бути не обов'язково дуже впливова особа, але вона є значущою для певного індивіда. А «впливова людина» – це та, яка асоціюється із такими рисами, як владність, досвідченість. Натомість «значущий» та «впливовий» інший – це водночас важливі, поважні особи, на чию думку зважають. Вони є небайдужими до індивіда, здатні змінити його позицію, настрій, вплинути на прийняття рішення, спонукають до дії, тощо. Риси значущої людини і впливової людини можуть поєднуватися в одній особі, зокрема у особистості викладача.

Комунікативний вплив характеризують такі параметри, як внутрішня комунікативна установка того, хто повідомляє інформацію стосовно себе й реципієнта, вербальні і невербальні особливості самого повідомлення, характеристики комунікативного простору спілкування, складові соціально-психологічного середовища. Будь-який вплив педагога спрямований, у кінцевому рахунку, на формування, закріплення і зміну установок, ставлень, думок, почуттів, дій студентів, тобто покликаний впливати на всі сторони їх психічної і практичної діяльності.

Важливе місце у такому впливі належить переконанню. Переконання розуміють у двох значеннях: по-перше, як спосіб чи метод впливу, по-друге, як результат переконуючого впливу. Як метод педагогічного впливу, воно спрямоване на формування у студентів поглядів і критеріїв, які є для них керівництвом у практичній діяльності, тобто, веде до вироблення власних переконань особистості. Як результат практичного впливу, переконання являють собою тверді, засновані на певних принципах, життєві позиції студента. Переконання формуються у процесі засвоєння студентами системи знань, яка передбачена навчальною програмою. Переконання прийнято розуміти як сформовану потребу особистості діяти у відповідності до своїх знань. Це система усвідомлених потреб особистості, які спонукають її діяти у відповідності до її поглядів, принципів, світогляду [6, с. 109]. Саме тому викладачам важливо знати, що при переході знань у переконання необхідно, щоб моральні цінності отримували особистісну значущість для молоді, щоб вимоги суспільства, статутів ЗВО перетворювались у їх внутрішні потреби. Переконання не можна ні в якому разі ототожнювати з моралізацією. На лекції, у бесіді, у дискусії, у ході обговорення будь-яких питань викладач повинен переконати слухачів у правоті своїх поглядів, довести істинність своїх суджень, відкинути ті погляди, судження і поняття членів групи, які він вважає хибними.

Іншим засобом впливу на аудиторію є навіювання. У загальному вигляді навіювання можна визначити як психологічний вплив, який здійснюється за допомогою мовних і немовних засобів і відрізняється від, наприклад, переконання зниженою аргументацією. У педагогічному процесі навіювання здійснюється, головним чином, у стані бадьорості. Воно буває плановaним і непланованим, мимовільним. При цілеспрямованому навіюванні викладач ставить перед собою мету навіяти студенту ту чи іншу думку, дію, вчинок тощо. За способом впливу навіювання може бути прямим і опосередкованим. При прямому впливі навіюючий, прямо і відкрито закликає того, хто сприймає навіювання до здійснення певної дії чи утримує його від неї. До прямого педагогічного навіювання відносяться навіюючі настанови, команди, накази, тощо. Навіююча настанова характеризується тим, що слово педагога, висловлене в імперативній формі, без аргументації, обумовлює відповідну виконавську поведінку студентів, здійснюючи безпосередній вплив на їх установки, неусвідомлені мотиви й емоційну сферу. Навіюючий

вплив часто може використовуватись з метою вироблення у студентів впевненості в собі, переборення страху, з метою корегування рівня домагань особистості, переборення когнітивного дисонансу, ослаблення негативних звичок, зміни образу поведінки тощо. Чим старшою і більш критичною стає людина, тим важче проводити навіювання. Опосередковане, непряме навіювання розраховане також на безумовне прийняття інформації, але саме повідомлення подається не в наказовій формі, а у вигляді розповіді, опису якогось випадку чи натяку, які сприймаються людиною і впливають на її поведінку. Основними формами такого навіювання є натяк, опосередкована навіююча підтримка, осуд.

Навіювання і переконання як основні способи педагогічного комунікативного впливу на студентів не можуть використовуватись ізольовано, поза загальною системою впливу на заняттях, їх пов'язує, перш за все, те, що у більшості випадків вони здійснюються з допомогою слова і залежать від особистості викладача [2, с. 125].

Підготовка психологів до майбутньої професійної діяльності, передбачає, що їх необхідно навчати адекватно визначати особисті психічні стани, свій вклад у виникнення непорозумінь в процесі міжособистісного спілкування з іншими людьми, виявляти інфантильні джерела стереотипних деструктивних тенденцій поведінки, які є непродуктивними для оптимального професійного спілкування. Студенти-психологи повинні глибоко засвоїти, що ефективність їх майбутньої діяльності залежатиме не лише від їх знань та умінь, але й у великій мірі від моральних та особистих якостей, які суттєво впливатимуть на успішність їх психологічної практики.

Науковці виокремлюють наступні чинники, від яких залежить ефективність будь-якого способу комунікативного впливу викладача на студентів:

1. Знання педагогом особливостей студентів (культурно-освітніх, національних, вікових, психологічних) з якими спілкується. На їх підставі у процесі комунікативного впливу враховують загальний рівень інтелекту, культури, здатність сприймати певний обсяг інформаційного фонду.

2. Досконале знання змісту, предмета того, про що йтиметься.

3. Уміння педагога об'єктивно оцінювати свої особистісно-ділові якості, компетентність щодо винесених для обговорення проблем. Завищеність (як і заниженість) самооцінки створюють

додаткові труднощі в досягненні мети. Залежно від особливостей розмови слід обирати тон спілкування, а знаючи власні примхи, стежити, щоб вони не вплинули на об'єктивність оцінки почутого у відповідь.

4. Володіння педагогом технологічним інструментарієм риторики (теорії красномовства), який зводиться до таких положень:

– доступно, чітко й логічно викладати свої думки. Не слід говорити швидше, ніж більшість людей, адже студент повинен встигнути осмислити інформацію. Ефект розмови визначається не кількістю висловлених, а кількістю засвоєних ідей. Викладаючи матеріал, педагог повинен стежити, наскільки включений у сприймання студент;

– слухати і чути студентів, пам'ятаючи, що багато людей чують те, що прагнуть чути (слова, інформація сприймаються суб'єктивно). Крім того, слід знати, що слухати означає напружувати орган слуху, а чути – напружувати мозок, концентруючи увагу на словах співрозмовника. Одночасно можна слухати й не чути, оскільки свідомість може бути зайнята іншими проблемами;

– моделювати спілкування не від себе, а від студентів, їх потреб та інтересів;

– сміливо захищати свої погляди, прислухаючись до поглядів студентів;

– ілюструвати ключові моменти, використовувати приклади з життя;

– використовувати експресивність мови - задіювати людські відчуття, уміння викликати співпереживання; вірно ставити запитання, бути активним в обговоренні. Це демонструє інтерес викладача до теми розмови, спонукає студента розгортати свою систему аргументів;

– уміти ставити питання, пам'ятаючи, що якщо розмова заходить у глухий кут, можна змінити її добре сформульованим запитанням;

– не відхилятися від основної теми розмови;

– дбати про «ефект візуального іміджу» (зовнішню привабливість, доброзичливий погляд, елегантну манеру спілкування);

– дотримуватися «ефекту перших фраз». Йдеться про енергійний початок розмови. Особливо він спрацьовує під час подачі лекційного матеріалу, публічних виступів;

– знати причини, що призводять до певної втрати інформації під час лекційних занять. Йдеться про «ефект дисперсії» – розсіювання інформації в міру її віддаленості від відправника. Це є наслідком дії об'єктивних і суб'єктивних чинників.

До об'єктивних причин дисперсійних втрат належать: а) розрив між швидкістю словесного мислення (400 слів за хвилину) і швидкістю мови (125 слів за хвилину). Внаслідок цього у студентів з'являється резерв часу, що відкриває простір для сторонніх думок; б) обмеженість обсягу уваги: одночасно студент може сприймати не більше чотирьох-п'яти непов'язаних між собою об'єктів; в) склад студентського колективу (вік, емоційний стан, досвід, культурний рівень); г) дискомфорт фізичного середовища, в якому відбувається процес комунікації – непривабливість приміщення, незручність сидінь, ненормальне освітлення, задуха тощо; ґ) природна втомлюваність уваги. Людина, як правило, починає втомлюватися через 15-20 хв. (перша криза уваги). Друга криза настає через 30-35 хв.

Із суб'єктивних причин втрати інформації й послаблення уваги найвідчутніші: а) якість виступу (йдеться про виступ педагога перед аудиторією), виклад загальновідомого, недостатнє заохочення студента до розмови, обговорення проблеми, невідповідність теми бесіди інтересам студента, нерозуміння студентом того, про що говорить викладач; б) інерція включення викладача у розмову – стурбованість іншими справами, морально-психологічний дискомфорт тощо; в) індивідуальні особливості викладача: антипатія до чужих думок, абсолютизація своєї думки, завищені амбіції та ін.; г) антагонізм професійних поглядів; ґ) мовний бар'єр – неграмотність мовлення, неправильність словесних наголосів тощо; д) неприйняття іміджу викладача – антипатія, спричинена зовнішнім виглядом, манерами поведінки.

5. Знання педагогом наслідків комунікації. Інформація є цінним ресурсом, вона може підвищувати, захищати статус того, хто нею володіє [4, с. 113].

Педагогічний комунікативний вплив буде успішним, якщо викладач у своїй взаємодії зі студентами враховуватиме такі моменти: впливовість – це властивість яка детермінується довірою студентів; очікування викладача впливають на очікування студентів (віра в успіхи студентів); винагорода або заохочення вносять позитивні зміни у освітній процес; публічне вираження своїх поглядів зміцнює повагу

студентів; необхідно і самим слідувати своїм повчанням; ключовим фактором у освітньому процесі є особистісне взаєморозуміння. Педагогам варто пам'ятати, що ефективність освіти значною мірою залежить не тільки від здібностей, системи мотивації студентів, але й від особистісних якостей того, хто здійснює педагогічну діяльність.

Аналіз комунікативного компоненту педагогічної діяльності, як основного засобу впливу на розвиток особистості сучасного студента-психолога, вказує на те, що у формуванні особистості сучасного студента слід опиратись на визнання пріоритету особистості викладача у навчально-виховній діяльності закладу вищої освіти. Саме особистісний чинник є тією психологічною компонентою, що вносить індивідуальне «забарвлення» в педагогічне спілкування. Зміни в освіті зумовили і зміни до особистості викладача вищої школи, його професійних компетенцій, здатності орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках, уміння ефективно використовувати засоби комунікативного впливу, створювати оптимальні умови для особистісного розвитку студента. Це, у свою чергу, вимагає серйозної уваги до психологічних аспектів роботи педагога, зокрема: педагогічної мудрості в організації взаємин з студентами; уміння оперативно й правильно орієнтуватися у мінливих умовах педагогічного спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям студента; чутливість та уміння підтримувати зворотний зв'язок у комунікації; високої культури, яка засвідчує вміння викладача реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у освітньому процесі. Кожна людина має право впливати на інших, як і право не піддаватися чужому впливу. У процесі взаємовпливу люди виражають свої почуття, емоції, потреби, обстоюють значущість їх і власного існування. З цієї точки зору комунікативний вплив є правомірним. Важливим є те, наскільки конструктивними і дієвими є способи педагогічного комунікативного впливу, наскільки вони корисні, ефективні і перспективні для розвитку особистості студента-психолога.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гриценко Т. Б Етика ділового спілкування: навчальний посібник. Київ : Центр учб. літ., 2007. 344 с. 2. Махінов В. М. Вплив соціокультурного фактора на формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць.* Хмельницький : ХГПА, 2010. Вип. 8.

С. 122-125. 3. Орбан-Лембрик Л. Е. Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки.* Вип. 4. Івано-Франківськ, 2003. С. 130-136. 4. Орбан-Лембрик Л. Е. Структурно-функціональна модель спілкування: соціально-психологічний аспект аналізу. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки.* 2004. Вип. VI. С. 104-114. 5. Осипова А. А. Манипуляции в общении и их нейтрализация: умей сказать «нет!». Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 220 с. 6. Пітерс Д. Д. Слова на вітрі: історія ідеї комунікації. Пер. з анг. А.Іщенка. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2004. 302 с.

С. І. Никитюк,
викладач іноземної мови
(м. Кам'янець-Подільський)

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Очевидним є той факт, що освіта дорослих для мільйонів людей стає обов'язковим компонентом їх стилю життя, входить до структури щоденної діяльності,набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства і починає займати чільне місце й у галузі вивчення іноземних мов (ІМ). Саме це призвело до розширення охоплення молоді та людей, старших 28-30 років, заочною освітою (ЗО).

Мета статті – подати загальну характеристикусистеми заочної освіти вчителів іноземних мов у Великій Британії.

Перша згадка про ЗО пов'язана із розробленням методу використання поштового зв'язку для розсилання тим, хто навчався, вказівок, інформації, контрольних робіт та інших навчальних матеріалів і отримання від них питань і виконаних завдань. Авторами цих нововведень стали 160 років тому Чарльз Тусен, викладач французької мови Берлінського університету, і Густав Лангеншейн, член Берлінської спілки сучасних мов. З плином часу відбувається постійний розвиток ЗО. А потім, не змовляючись, багато країн визнали її гнучким і ефективним методом навчання і викладання [3].

Паралельно із світовою тенденцією доступу до вищої заочної освіти, спостерігається зростання кількості досліджень у цій галузі. Автори цих розвідок: А. Кей, Д. Кіган, О. Петерс, Д. Рамбл, А. Тейт,

Б. Холмберг. Все це вказує не лише на інтерес до ЗО, що зростає, але й на тверду рішучість деяких держав розширювати дослідження і використовувати вказаний метод підготовки спеціалістів.

Необхідно зазначити, що ЗО була викликана до життя в першу чергу потребою публіки у вивченні іноземних мов. Перший етап розвитку ЗО був відзначений її впливом на професійну діяльність тих, хто навчався, їх професійним розвитком і службовим зростанням, в основі чого лежала матеріальна зацікавленість. Крім того, ЗО спирається на відносну самостійність студента і його високу відповідальність.

Відомий дослідник дистанційної та заочної освіти Д. Кіган вважає, що «навчання на відстані» обов'язково припускає:відсутність безпосереднього контакту між викладачем і тими, хто навчається, якщо вони знаходяться в різних місцях;вплив організації, що навчає на того, хто навчається;використання технічних засобів для забезпечення нормального ходу процесу навчання;двосторонній зв'язок між викладачем і тим, хто навчається та можливості ініціювати діалог;можливість проведення цільових зустрічей між викладачем і тим, хто навчається [3].

Український дослідник проблем ВО, зокрема дистанційної та заочної, К. Корсак, відзначає, щоодна з провідних тенденцій змін у освітній галузі є зміна політичних і соціальних пріоритетів, що змусило уряди країн найближчим часом переглянути головну мету освіти і перейти до формування фахівців, які орієнтувалися б у швидкоплинному інформаційно-технологічному суспільстві та рівень яких відповідав би надзвичайно складним завданням, що чекають від них правильного розв'язання [2].

Із всезагальним визнанням і новий імпульсом свого розвитку ЗО розв'язала важливі соціально-економічні проблеми підвищення загальноосвітнього рівня населення, розширення доступу до вищої освіти, включаючи підготовку магістрів та докторів, підвищення кваліфікації, перепідготовку спеціалістів у зв'язку з переходом на новітні технології, подолання перешкод, викликаних несприятливою демографічною ситуацією, тощо. Кількісне зростання студентів-заочників супроводжувалося створенням нових типів нетрадиційних навчальних закладів з переважно заочною формою навчання: відкритих університетів. Ця тенденція пояснюється не тільки тим, що студентський контингент подорослішав і появи у нього потреби у демократичному доступі до навчання, але й розвитком

комунікаційних технологій, засобів зв'язку, а й, відповідно, нових вимог до спеціаліста, що змушує людей з вищою освітою або перекваліфіковуватися або отримувати інший фах, повністю відмінний від попереднього. До цього ж можна віднести зростання можливостей, а почасти необхідність кар'єри, збільшення тривалості вільного часу за рахунок зменшення робочого дня, прагнення покращити якість життя, індивідуальне вдосконалення і розвиток, матеріальний рівень населення, віддаленість місця проживання від навчальних закладів, темпоральні можливості його систематичного відвідування, певна залежність від місця роботи, яке слугує абітурієнту важливим матеріальним засобом існування і життєдіяльності, тощо.

В умовах необхідності кваліфікованих кадрів із знанням ІМ все більшого значення набуває професійно-орієнтоване навчання ІМ, яке зумовлює фахове зростання та вдосконалення особистості. Рада Європи та Європейський Союз приділяє велику увагу розв'язанню цього питання. Рада Європи активно підтримує концепцію європейської освіти, що базується на ідеї «спільного європейського дому», тому західноєвропейський освітній простір може розглядатись як загальнодуховне поле, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій, інваріантної частини змісту освіти та сучасних педагогічних технологій, що характеризують процес передачі поколінню молодих європейців досвіду попередніх поколінь (традиційне навчання) та процес відкриття нового досвіду (інноваційне навчання) [1].

Заочні навчальні заклади надають значної уваги розробці найефективніших комбінацій комунікативних засобів, що дозволяють в найбільш доступній і прозорій формі довести навчальний матеріал до кожного студента. Серед них можна назвати супутниковий та Скайп-зв'язок, аудіовізуальне обладнання, що дозволить проводити заочні наради через систему електронної пошти, кабельне телебачення, відео-, CD диски. Усе це відкриває для ЗО нечувані можливості – звичайно за наявності відповідних засобів і необхідного програмного забезпечення. Викладач у системі заочної освіти залишається лише предметником, укладачем навчального матеріалу, який навчає з використанням допоміжних засобів, у контакті з спеціалістами з організації і перевірки знань тих, хто навчається, з професійними кураторами і консультантами.

Існуючі форми ЗО забезпечують збалансованість системи професійної підготовки вчителів ІМ, розширюють коло їх освітніх можливостей. Така форма навчання є перспективною у наш час, коли вища освіта проголошена базовим рівнем для кожної людини, оскільки ЗО стає у нагоді тоді, коли контингент можливих студентів значно перевищує пропускну спроможність традиційних ВНЗ, коли є необхідність надати іншу спеціальність фахівцям.

Аналіз освітньої ситуації підготовки вчителів ІМ у системі британської ЗО дозволяє зробити такі висновки: зростання ролі та кількості ІМ, пропонованих для вивчення на заочних відділеннях; популяризація комбінування університетських мовних курсів із економічними, соціально-політичними дисциплінами, що пов'язані з країнами, мови яких вивчаються; стажування у країнах, мови яких вивчаються; збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів-заочників у структурі професійного становлення вчителя завдяки забезпеченню певного балансу між навчальною та науково-дослідною роботою; використання сучасних інформаційних технологій і поєднання великих тиражів високоякісних, методичних матеріалів, електронних засобів заради гнучкості врахування інтересів тих, хто навчається та звідси постійний контроль з боку викладачів, тьюторів, самоконтроль.

Загальноєвропейські інтеграційні процеси в останнє десятиріччя впливають на підготовку вчителів ІМ у Великій Британії у системі ЗО. Простежується активізація процесів наближення змісту цієї професійної підготовки вчителів ІМ до змісту їхньої професійної діяльності та забезпечення перманентності професійного росту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2006. 20 с. 2. Корсак К.В. Вища заочна освіта // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. Київ, НаУКМА, 1997. С. 81-101. 3. Keegan D. The foundation of Distance Education. L. : Croom Helm, 1986. 276 p.

В. В. Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Нині у ході розвитку української держави важливим є підвищення психологічних знань молоді, зокрема з проблем міжособистісної взаємодії та методів самовиховання. Відповідно збільшується потреба у кваліфікованій психологічній підготовці спеціалістів у системі освіти, тобто – практичних психологів.

Учений Л. Міщик зазначає, що практичні психологи повинні відповідати наступним професійним критеріям: обізнаність у відповідній предметній сфері; наявність творчого потенціалу; самореалізація особистості через професію [2, с. 139].

Зауважимо, що психолог повинен володіти такими властивостями: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо.

Під психологічною культурою практичного психолога ми розуміємо – високий рівень професійних знань, культура спілкування і мислення, емоційна культура.

Учений В. Рибалка трактує психологічну культуру практичного психолога як соціально, онтологічно та внутрішньо детермінований рівень засвоєння, використання та функціонування психологічних цінностей, якими виступають ефективні психологічні знання, уміння, навички, здібності до високопрофесійної психологічної діяльності психолога. Він виділяє шість рівнів розвитку психологічної культури: рівень психологічного безкультур'я; низький рівень розвитку психологічної культури; середній рівень розвитку психологічної культури; високий рівень розвитку психологічної культури; вищий рівень розвитку психологічної культури; найвищий рівень розвитку психологічної культури [3; 2].

Зазначимо, що у професійній діяльності психолог повинен керуватись Етичним кодексом психолога, що передбачає особисту та професійну культуру професіонала.

Етичний кодекс психолога – нормативний акт, який виступає гарантом високопрофесійної, гуманної, високоморальної діяльності психологів України, яка здійснюється в залежності від спеціалізації та сфери інтересів; сукупність етичних норм, правил поведінки, що

склалися у психологічному співтоваристві та регулюють його життєдіяльність [1].

Змістом професійної етики є кодекси поведінки, які визначають певний тип моральних взаємовідносин між людьми і способи обґрунтування даних кодексів. Етика професійної поведінки психолога особливо важлива, оскільки психолог реалізує свою професійну діяльність у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин. Оскільки діяльність психолога пов'язана з людським фактором, тому вона повинна відповідати певним нормам, які регламентують його взаємостосунки з клієнтами, колегами. Психолог, який зустрічається з різноманітними моментами життя людини, відповідальний у виборі моральної позиції, принципів та методів роботи, які їй відповідають. Також психолог повинен надавати великого значення достоїнству, цінностям людини, приймати на себе зобов'язання покращити розуміння нею себе та інших, охороняти її благополуччя, приймати на себе відповідальність на умовах власної компетентності, об'єктивності та уваги до інтересів своїх клієнтів [4, с. 64].

Отже, психологічна культура трактується як цілісна система психологічних знань, умінь і навичок, які допомагають людині розкрити власні та зрозуміти особистісні якості інших осіб у процесі міжособистісних та партнерських відносин.

Список використаних джерел та літератури:

1. Етичний кодекс психолога / Психолог. – 2004. – № 43 (139). – С. 1-4. 2. Москальова А. С. Психологія: вступ до спеціальності: навч.-метод. посіб. / А. С. Москальова, О. В. Брюховецька. – Київ : ДП «Вид. дім «Персона», 2012. – 216 с. 3 Рибалка В. В Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичного психолога у вищ. навч. закл.: [Матер. Всеукр. наук.-прак. конф.] / за ред. С.Д. Максименка. – 2002. С. – 29-32. 4. Кравець Н. Б. Формування професійної культури психолога при вивченні психології важковиховуваних підлітків // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2013. – Вип. 15. – С. 62-66.

Н. А. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У розробці та обґрунтуванні нової парадигми вищої освіти в Україні реалізовано ідею зростання духовного й інтелектуального потенціалу кожного студента, тому основним завданням сучасного педагогічного вузу є професійна підготовка вчителя, здатного забезпечити всебічний розвиток підростаючого покоління. Вивчення психологічних особливостей студентів педагогічних вищих навчальних закладів та організація їх навчальної діяльності є однією з актуальних проблем, які постають перед сучасною наукою. Ця проблема виникла у зв'язку з реформами в освіті та переорієнтацією на розвиток гармонійної особистості студента, а у майбутньому – вчителя.

Проблеми психологічних особливостей студентів як предмет дослідження цікавлять багатьох педагогів та психологів. Значний інтерес у цьому плані становлять праці Б.Г. Ананьєва, Н.О. Чайкіної, Л.В. Кондратова, В.І. Бондаря, В.М. Галузинського, Г.С. Костюка, в яких розглядаються проблеми студентського віку. Вони вважають, що в студентські роки є більше можливостей розвитку інтелектуального комплексу, сенсорних процесів та сприймання, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних, професійних навичок.

Термін «student» (студент) латинського походження, і в перекладі українською мовою означає особу, яка наполегливо працює, опановує знання. Сьогодні студентом називають ту людину, яка навчається у вищому навчальному закладі.

Студенти утворюють своєрідну мобільну соціальну групу – студентство, метою діяльності якої є засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей. Головними напрямками життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання і самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення. Студент педагогічного вищого навчального

закладу – це хлопець чи дівчина, які мають професійно-педагогічну спрямованість, готуються до висококваліфікованого виконання функцій спеціаліста в педагогічній галузі.

Студент педагогічного вищого навчального закладу навчається для того, щоб у майбутньому самому навчати і виховувати дітей. Будучи включеним у вузівський педагогічний процес, він сам його буде організовувати в майбутньому в школі. Отримавши диплом, він набуде соціального статусу вчителя, все це зближує його з викладачами. В цьому суттєва відмінність його від студентів інших навчальних закладів, що обов'язково слід враховувати при організації навчального процесу у вищій педагогічній школі. Водночас, студенту, – майбутньому вчителю, притаманні і всі ті особливості, які характеризують сучасне студентство в цілому.

Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості: стандартний(17-22 роки) і нестандартний (23-27 і більше років). Він (за Б. Анан'євим) є сенситивним періодом для розвитку людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утвердження її психофізичних сил [1].

Психічний розвиток юнаків та дівчат значною мірою залежить від умов, в яких він відбувається. Це вплив суспільства, друзів, батьків, викладачів. Одним з важливих аспектів психічного розвитку людини в юнацький період є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку мислення. Мислення студентів в цей період стає більш систематичним, логічним. Знання перетворюються в систему знань, яка є основою формування в них наукового світогляду та переконань. Цей період характеризується: прагненням до самовдосконалення, самопізнання, самовиховання; розвитком творчої уяви, що виявляється в різноманітних видах творчої діяльності (наукова, технічна, художня, музична); переважанням довільного запам'ятовування над мимовільним; зростанням тривалої уваги, студенти вміють зосереджуватись на пізнавальних об'єктах, переборювати дію сильних відволікаючих подразників, розподіляти та переключати увагу; особливим розвитком загальних здібностей, що виявляються в успішному засвоєнні ними різних дисциплін, а їх розвиток може стати запорукою творчої активності й однією з умов формування здібностей дорослої особистості.

Дослідженнями психологів було встановлено, що на студентський вік припадає найвища можливість розвитку інтелектуального комплексу, сенсорних процесів та сприймання, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних і інших навичок. Порівняно з іншими віковими періодами в юнацькому віці відслідковується найвища швидкість оперативної пам'яті і переключення уваги, розв'язування вербально-логічних задач тощо.

Цікавими є результати дослідження впливу вищої освіти на розвиток інтелекту у дівчат і юнаків. Встановлено, що протягом усіх років навчання у вузі хлопці і дівчата різняться за рівнем інтелектуального розвитку, але коли на першому курсі загальний інтелект вищий у хлопців, то до старших курсів дівчата не тільки наздоганяють їх, а й мають вищий показник загального інтелекту. Це пояснюється більшою старанністю і наполегливістю дівчат у навчанні, про що засвідчує і краща успішність студенток на всіх курсах.

Студент як особистість характеризується найбільш активним розвитком моральних і естетичних почуттів, становленням і стабілізацією характеру і, що дуже важливо, оволодінням повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадських, суспільно-політичних, професійно-трудових і ін. Студентство є періодом спортивних рекордів, початку художніх досягнень, технічних і наукових досліджень. Однак студентський вік характеризується і тим, що великі потенційні можливості досягнення високого розвитку моральної, інтелектуальної і фізичної сфери далеко не кожним студентом реалізуються сповна. Це пояснюється як недостатнім розвитком у 17-19 років здатності до свідомої регуляції власної поведінки, так і прихованою ілюзією, що це зростання сил буде продовжуватися «вічно», що все краще життя ще попереду і омріяного можна легко досягнути в майбутньому.

Період навчання студента в педагогічному закладі характеризується зростання значимості моральних суджень в загальній структурі особистості; зміни зовнішніх оцінних еталонів на внутрішні, індивідуально-особистісні. Водночас у багатьох студентів спостерігається затримка професійної адаптації; зниження загальної самооцінки і ставлення до себе; прояв загального високого рівня тривожності, що перешкоджає самоствердженню і самореалізації себе як майбутнього вчителя.

Дослідження вчених засвідчують, що характер сімейно-родинних взаємин впливає на уявлення дитини про сімейно-рольові функції дорослого, формує її настанови щодо виховання дітей. Негармонійні стосунки в сім'ї, несприятлива соціально-психологічна атмосфера в ній, низький рівень культури батьків позначається вже в підлітковому віці на змісті соціально-рольових настанов щодо виховних функцій у сім'ї. Це може впливати на формування педагогічної свідомості і визначати модель виховання поведінки молоді в майбутньому.

Під час організації навчального процесу слід звертати увагу на те, що студент приходить в нове навчальне середовище вузу вже з певним потенціалом знань, умінь, очікувань. Професійне навчання має сприяти осмисленню цього розрізненого досвіду і наближувати його до когнітивної моделі педагогічної науки. Саме таке навчання, яке перевіряє відомі ідеї і знайомі питання, уточнює їх в новому світлі, стає для студента дійсно захоплюючим.

Проведені у вищій школі дослідження засвідчують про те, що розвиток особистості студента на різних курсах має деякі особливі риси:

На першому курсі здобувач освіти вирішує завдання адаптації до нових умов навчання. Поведінка студентів характеризується високим рівнем конформізму, відсутністю диференційованого підходу до своїх соціальних ролей. Другий курс є періодом найбільш напруженої учбової діяльності студентів. В життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їх культурні запити, потреби. Процес адаптації до даного середовища в цілому завершений.

Наступні роки характеризуються активізацією наукової роботи як відображення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Нагальна необхідність у спеціалізації нерідко призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми становлення особистості у вузі значною мірою визначаються фактором спеціалізації. Відбувається перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження практики. Для поведінки характерним є інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки. Близька перспектива закінчення вищого навчального закладу формує чіткі практичні настанови на майбутню сферу діяльності. З'являються нові,

більш актуальні цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним станом, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя закладу.

Психологами доведено, що провідне місце у самоствердженні студента займає педагогічна практика, яка становить важливу соціально-психологічну умову і педагогічний засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. Саме педагогічна практика є однією з провідних ланок у професійно-спрямованому житті студента педагогічного навчального закладу, важливим періодом в процесі особистісного зростання майбутнього вчителя. Під час практики студент розпочинає самоутверджуватись в новій статутно-рольовій позиції вчителя.

Студентський вік є періодом романтики, життєвого оптимізму, активної соціальної позиції, час великих мрій і закоханості, створення сім'ї і щасливих турбот материнства. Спостереження засвідчують, що пошук супутника життя, інтерес до особи протилежної статі, займають суттєве місце в думках і поведінці студентів, що звичайно, позначається на ставленні їх до навчання, наукової і громадської роботи. Проте, те емоційне піднесення, яким супроводжуються інтимно-особистісні стосунки, робить людину не лише щасливою, а й підвищує загальний життєвий тонус, що позитивно впливає на учбову діяльність студента, покращується робочий настрій, активізується творчий потенціал, виникає бажання краще навчатися.

Учбова діяльність студентів явище складне. Підпорядкування засвоєнню способів і досвіду професійного вирішення тих практичних завдань, з якими можна зустрітись в майбутньому, оволодіння професійним мисленням, вміннями та навичками становить основу учбово-професійної діяльності студентів. Суттєвим є посилення ролі професійних мотивів самоосвіти і самовиховання, які постають як найважливіша умова розкриття можливостей особистості студента, його професіонального розвитку. Для успішного навчання у вузі одного лише уміння вчитися, сформованого у школі, вже не достатньо. Важливо, щоб студент не просто вмів вчитися самостійно, а спрямовував свою творчу пізнавальну активність на життєве самовизначення і професійне самоствердження. Пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування є одним із найважливіших факторів успішності навчання студентів.

У зв'язку з проблемою мотивації цікавим є аналіз студентської молоді щодо мотивів обрання нею професії. Всю сукупність сучасних студентів можна досить явно поділити на три групи :

1. Студенти, які орієнтовані на освіту як на професію. Найбільш значним для них є інтерес до майбутньої роботи, бажання реалізувати себе в ній. Вони відмічають схильність продовжувати своє навчання в аспірантурі.

2. Студенти, орієнтовані на бізнес. Освіта для них є інструментом для того, щоб відкрити власну справу, зайнятись «шоу-бізнесом» і т. п.

3. Студенти, яких, з одного боку, можна назвати «ті, хто не визначилися», з іншого – придушені проблемами особистісного, побутового характеру. Найважливіші для них побутові, особистісні, сімейні проблеми. Це ті, «хто пливе за течією», які не можуть визначитись із власним шляхом, для яких освіта і професія не становлять такого інтересу, як у перших групах.

Для успішного навчання у вузі студенту необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлень, мислення, пам'яті, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів тощо. Однією з найважливіших функцій навчального процесу в вищому педагогічному навчальному закладі є розвиток студента – майбутнього вчителя як особистості. Щоб сповна реалізувати її, кожному учаснику педагогічного процесу слід чітко усвідомити механізм особистісного зростання студента і врахувати їх під час професійного навчання. Особливу увагу при цьому слід надавати формуванню позитивної «Я-концепції» студента як центрального утворення його особистості.

Особистість студента формується під впливом оцінних ставлень викладачів, учителів школи, однокурсників у навчально-професійній діяльності і порівняння себе з іншими в ході виконання певних педагогічно-рольових функцій. Людина не народжується особистістю, а стає нею, вона формується у спілкуванні людини з іншими людьми на основі їхніх ставлень, оцінок стосовно неї як особистості.

Різними опитуваннями, які були проведенні психологами, на тему «Яке місце посідають взаємини «студент-викладач» у системі життєвих цінностей викладачів і студентів?» Отримали такі результати: цінність взаємин «студент-викладач» для студентів суттєво вища, ніж для викладачів. Лише в першокурсників цей

показник нижчий, що пояснюється складністю періоду (нові умови проживання, інші вимоги, нові товариші, віддаленість від батьків і т. ін.). Взаємини з викладачами виявилися (на їхню думку) досить схожими із взаєминами з шкільними вчителями, тому і не викликають в них особливих переживань. Наступні курси вже мають можливість ідентифікувати себе з викладачем, сприймати його як свого потенційного колегу, брати з нього приклад і т. ін.

В процесі навчання ми іноді спостерігаємо таку ситуацію, коли студент обвинувачує викладача у нерозумінні його, коли викладач «нав'язує думку», недовіряє студенту, може принизити гідність студента тощо.

Саме переважання позиції «обвинувача» у студента і викладача створює неподоланий бар'єр спілкування між ними. Через відмінність соціально-рольових статусів, нерозуміння важливості (чи небажання) допомогти студенту підняти свій статус до статусу: «ти – майбутній вчитель», «ти – мій майбутній колега».

Тому особистісний розвиток особистості студента як майбутнього вчителя можна розглядати як результат взаємин студента і викладача. Є підстави вважати, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент-викладач» можна ефективно впливати на особистісне становлення майбутнього вчителя. Саме від викладача значною мірою залежить зміст і характер взаємин «студент-викладач» за умови корекції його установок щодо студентів як майбутніх вчителів. В цьому контексті важливими є ідеї педагогіки співробітництва, мета якої – формувати готовність викладачів сприймати і оцінювати студента як майбутнього вчителя, подолати небажані стереотипи функціонування взаємин системи «викладач – студент», поступово замінити її системою «викладач – майбутній вчитель». Результатом його має бути трансформація установки студентів «я – учень (студент)» у професійно рольову установку «я – майбутній вчитель».

Отже, провідною діяльністю студентів закладів вищої педагогічної освіти є освітньо-професійна. Саме в процесі учбової діяльності і завдяки їй досягаються основні цілі підготовки кваліфікованих фахівців, а глибоке вивчення фізіології, та психології здобувачів освіти значною мірою допоможе викладачам правильно організовувати роботу з ними.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ананьєв Б. Г. Избранные психологические труды. М., 1997. 348 с. 2. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ :

Школяр, 1996. 191 с. 3. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова 2001. 337 с. 4. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. Кн. 2 / АПН України. Ін-т проблем виховання; редкол.: О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, Б. С. Кобзар та ін. Київ, 1999. 328 с.

О. В. Охман,
кандидат юридичних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН ТА УМОВ, ЩО СПРИЯЮТЬ ВЧИНЕННЮ ЗЛОЧИНУ

Дослідження причин і умов, що сприяють вчиненню злочинів є одним з центральних у кримінологічній науці, але до цього часу воно не знайшло однозначного вирішення. Одні вчені під причинами і умовами злочинів мають на увазі якісь негативні обставини суспільного життя. При цьому одним і тим самим обставинам різні автори надають неоднакового значення. Наприклад, пияцтво вважають то причиною злочинів, то їх умовою, то супровідним явищем. Інші кримінологи до причин злочинів відносять дрібно-буржуазні індивідуалістичні традиції, звички, інтереси й мотиви, де первинним елементом виступає мотивація злочинів. Кримінальна ситуація в Україні, що склалась протягом останнього десятиріччя, вимагає вжиття адекватних заходів із протидії злочинності. Стабільна криміналізація суспільства, високий рівень злочинності, значне її омолодження представляють серйозну загрозу для реформ, спрямованих на побудову в нашій країні демократичної, правової, соціальної держави. Для створення належної противаги цим явищам необхідна державна політика, що забезпечуватиме не тільки своєчасне реагування правоохоронних органів на кожний факт вчинення злочину, але й вжиття ефективних запобіжних заходів.

Очевидно, що своєчасне виявлення й усунення причин та умов, що сприяють вчиненню злочину, має не тільки правове значення, але й спричиняє позитивний психологічний вплив, демонструючи прагнення і здатність осіб, які здійснюють кримінальне переслідування, всебічно, повно і об’єктивно встановити всі обставини вчинення злочину, у тому числі його причини та умови.

Необхідно також відзначити соціальне значення їх запобіжної діяльності, оскільки виявлені і усунуті причини та умови, що сприяють вчиненню злочину, не можуть сприяти аналогічному або іншому злочинному діянням.

Наука кримінологія під причинами злочинності розуміє соціально-психологічні обставини, які безпосередньо породжують і відтворюють злочинність та злочини як свій закономірний наслідок. Умови злочинності – це комплекс явищ, які самі по собі не можуть породити злочинність, але слугують певними обставинами, що сприяють її виникненню та існуванню [1, с. 45].

Причиною називають явища (системи), які породжують, продукують інші явища (системи) – наслідки. Тобто між причиною і наслідком є зв'язок генетичний, продукуючий. У тлумачних словниках слово «причина» етимологічно пов'язується з дієсловом «вчиняти», тобто робити, творити, виробляти (явище, яке зумовлює або продовжує інше явище, мотив) [2, с. 496].

У системі причинності злочинності присутні усі згадані види причинного зв'язку: бінарний, злочинний ланцюг, причинна мережа [3, с. 12].

Причини і умови злочинності за походженням і по суті соціальні. Вони завжди включені до системи соціальних суперечностей суспільства. Причини і умови конкретних злочинів виступають первинним елементом криміногенної системи. Між елементами останньої існує складна багаторівнева взаємодія. Через це криміногенна система не може бути зведена до арифметичної суми причин і умов конкретних злочинів. Вона має інтегральні властивості соціального явища. У ній розрізняються за механізмом дії (характером детермінації) два види елементів, що породжують злочинність (причини), і що зумовлюють і сприяють цьому (умови). Вони наявні і виявляються як на рівні злочинності загалом, так і на рівні виду злочинів і окремого злочину.

Отже, причини – це ті соціальні явища, які в бінарному зв'язку породжують і відтворюють злочинність і злочини як закономірний наслідок [4, с. 116].

Умови – це такі явища, які самі не породжують злочинність і злочини, а сприяють, полегшують, інтенсифікують: а) формування і б) дію причини. Це різноманітні явища, процеси, обставини, які сприяють або створюють можливість виникнення та прояву причини, яка породжує наслідок [5, с. 188].

Умовами, які сприяють вчиненню злочину, є явища, процеси, які необхідні для дії причин цього виду злочинів, приводять у дію ці причини, а саме – недоліки у регуляторному законодавстві, у діяльності державних установ, господарських організацій, окремих громадян, що об'єктивно сприяють скоєнню злочину або настанню злочинного результату [6, с. 78].

Виявлення причин і умов, які сприяють вчиненню злочинів, є одним із обов'язків оперативних підрозділів Національної поліції України, передбачених ст. 7 Закону України «Про оперативно-розшукову діяльність» та іншими нормативно-правовими актами.

На нашу думку, причини – це ті внутрішні (суб'єктивні) фактори стосовно особи злочинця, що породжують у неї злочинну мотивацію, тобто її психологічні якості, в той час як умови – це зовнішні щодо особи злочинця обставини, що сприяють вчиненню злочину, створюючи сприятливу для цього обстановку.

Причини конкретного злочину – це явища та процеси, що породили антигромадські погляди даної особи та викликали її злочинні дії чи бездіяльність. Антигромадські погляди (установка) перед своїм виявленням у конкретному злочині, як правило, протягом доволі тривалого за часом періоду формуються у свідомості особи. Джерелом формування конкретної антигромадської установки є фактори біологічного (успадковані психофізіологічні особливості особи, її темперамент тощо) та соціального (конкретні обставини життя та виховання особи) характеру, під впливом яких у неї з'являються егоїстичні погляди, індивідуалістичні звички та навички.

Дослідивши проблему причин та умов злочинності, дійшли висновку, що найбільш значимими є три групи обставин, що сприяють вчиненню злочину.

До першої групи відносяться «конкретні зовнішні обставини, що спонукали особу до вчинення злочину». Сюди входить все те, що викликає в людини «рішучість вчинити злочин (при намірі) або рішучість скоїти іншу дію, що у разі відсутності належного передбачення веде до настання шкідливих наслідків (при необережності)». До цієї ж групи віднесемо також і безпосередній привід до вчинення злочину.

До другої групи відноситься моральне формування особистості, адже ні зовнішня обстановка, що передує вчиненню злочину, ні привід, не можуть породити «рішучості вчинити суспільно небезпечну дію або бездіяльність, якщо суб'єкт не має у

своїй свідомості більш-менш стійких антигромадських навичок, поглядів і звичок».

До третьої групи віднесемо обставини, що сприяють досягненню злочинного результату. На нашу думку, ця група відрізняється від попередніх тим, що, по-перше, вона більшою мірою пов'язана з об'єктом злочинного посягання, а по-друге, обставини, що сприяють вчиненню злочину, можуть і не впливати на виникнення злочинного наміру. Крім того, обставини третьої групи, у свою чергу, можна класифікувати на фізичні (технічні), організаційні та психологічні умови, що сприяють вчиненню злочину.

До фізичних (технічних) умов відносяться особливості місця і часу вчинення злочину, оснащеність злочинця, а також наявність предметів і обставин зовнішнього світу, що полегшують вчинення злочину. Як приклад організаційних умов можна навести недоліки в обліку, контролі, забезпеченні безпеки людей і майна, а також інші обставини, що допомагають злочинцеві реалізувати злочинний намір. Психологічні умови, як правило, пов'язані з байдужним ставленням населення і представників правоохоронних органів до злочинності, що, безсумнівно, полегшує вчинення суспільно небезпечних діянь.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кримінологія: навч. посібник / О.М. Джужа, В.В. Василевич, О.Г. Колб та ін. / за заг. ред. докт. юрид. наук, проф. О.М. Джужи. Київ: Атіка, 2009. 312 с. 2. Тлумачний словник української мови / укл.: Т. В. Ковальова, Л.П. Коврига. Харків : Синтекс, 2002. 672 с. 3. Кузнецова Н.Ф. Проблемы криминологической детерминации. Москва: Юридическая литература, 1984. 204 с. 4. Криминология: учеб. / под ред. Б.В. Коробейникова, Н.Ф. Кузнецовой, Г.М. Миньковского. Москва: БЕК, 1998. 556 с. 5. Кримінологія: Загальна та особлива частини: Підруч. для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл. / І. М. Даньшин, В. В. Голіна, О. Г. Кальман, О. В. Лисодєд; За заг. ред. І. М. Даньшина. Харків: Право, 2008. 620 с. 6. Михайлов О. Є. Кримінологія: навч. посіб. / О. Є. Михайлов, А. В. Горбань, В. В. Міщук. Київ: Знання, 2012. 565 с. 7. Про оперативно-розшукову діяльність: Закон України від 18.02.1992 р. № 2135-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2135-12 (дата оновлення: 22.05.2019 р.).

Ж. В. Павлюк,
практикуючий психолог, магістр психології
(м. Хмельницький)

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

В статті розглянуто теоретичні та практичні підходи до питання стресів тастресостійкості; вивчено суть та зміст явища стресу в умовах та вимогах сучасності, причини їх виникнення; визначено основні стресогенні ситуації, які викликають стресові стани; вивчено сутність стресостійкості як властивості психіки; визначено роль та значеннястресостійкості; вивчено вміння знаходити оптимальні шляхи виходу зі стресових ситуацій та їх профілактика;

Ключові слова: *стрес, стресостійкість, стресогенні ситуації, профілактика стресів, формування стресостійкоситі, ресурси стресостійкості.*

Постановка проблеми. Безсумнівним є той факт, що сучасне суспільство висуває все більшевимог до особистості, вони стають все жорсткішими посилюючи на неї моральний та психологічний тиск в різних сферах особистого життя, таких як сім'я, робота, навчання, кар'єра, здоров'я тощо. Бажання, прагнення, цілі, конкуренція, фрустрація, конфлікти, образи, порівняння, вимоги та інше наповнюють наше повсякденне життя.

Ми живемо в час швидких економічних, політичних, технічнихзмін та відкриттів, людиназмушенапостійноадаптуватися до мінливих умов, таким чином, стресміцноувійшов в наше життя.

Зовнішнє напруження викликає внутрішній психологічний дискомфорт, який досить часто проявляється негативно у виглядіконфліктів, сварок, роздратування, злості, агресії, та може зайти глибше в психіку людини спонукаючи появу різноманітних соматичних змінв організмі людини та захворювань.

З огляду на те, що від належного морально-психологічного стану особистості в різних сферах суспільного та особистого життя залежить якість її буття, питання вивчення та аналізу стресів та розвитку стресостійкості особистості зокрема, залишається актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти питання стресу та формування і розвитку стресостійкості особистості, причини виникнення та шляхи їх подолання вивчались багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями – психологами такими як: В.А. Абабков, Л.Б. Наугольник, О.Є. Кузьмін, К.В. Судаков, В.М. Корольчук, Т.М. Краснянская, Г.С. Цехмістрова та інші.

Мета дослідження полягає у вивченні та аналізі явища стресу та здатності людини бути стійкою до стресових ситуацій які його викликають, а саме, виховання та підтримання особистійсної стійкості до стресу запобігання та мінімізація негативних наслідків у вигляді психічної та фізичної шкоди за допомогою психологічного консультування.

Виклад основного матеріалу. Детальне вивчення питання формування та підтримання стресостійкості особи неможливе без системного теоретико-методологічного аналізу природи такого явища як стрес.

Стрес є одним із найбільш поширених в наші дні видів афектів. Він є станом надмірно сильного і тривалого психологічного напруження, яке виникає у людини, коли їїнервова система отримує емоційне перевантаження. Стрес дезорганізовує діяльність людини, порушує нормальний хід поведінки. Стреси, особливо якщо вони часті і тривалі, роблять негативний вплив не тільки на психологічний стан, а й на фізичне здоров'я людини [1].

Уперше термін «стрес» був використаний Г. Сельєпід під час розроблення теорії «загального адаптаційного синдрому» (ЗАС). Надалі цей термін поширив своє використання на різні наукові дисципліни та став більш популярним, ніж ЗАС [2].

Слід зауважити, що поняття «стресу» в сучасній літературі зустрічається в трьох значеннях. По-перше, як зовнішні стрес-фактори (стресори), які приводять людину в стан напруги. По-друге, як суб'єктивна реакція, тобто відображення внутрішнього психічного стану. По-третє, як фізична реакція організму на вимогу або шкідливий вплив [3; 4].

Стрес (англ.stress – напруга) – це явище, яке викликається великими або малими обсягами робіт, необхідність зживатися один з одним, конфліктом ролей, їх невизначеністю, сумом, безцільністю існування, відсутністю важливої справи, фізичними, психологічними та іншими причинами. Розрізняють такі види стресу як ейфоричний та

дистрес. Ейфоричний стрес, пов'язаний з закоханістю, одруженням, народженням дитини, вдалим проведенням відпустки, приємним знайомством, несподіваною винагородою тощо. Такий стрес приносить задоволення, радість, щастя, приємніемоції і підвищуєзахиснісилиорганізму. Дистрес, пов'язаний з хворобами, невдачами, конфліктами, неприємними життєвими ситуаціями та обставинами, розлученням, втратою коханої людини тощо. Такий стресс викликає переживання, страхи, неспокій, зумовлює виникнення депресії, хвороб, руйнує здоров'я [5].

Стресорів у повсякденному житті безліч, їх важко перелічити, оскільки вони у кожного свої. Те, що викликає стрес в одного, для іншого є лише пробою сил. Способи реагування на стрес-чинники, як і способи подолання стрессового напруження, також дуже своєрідні.

По-справжньому індивідуально значущим стресором стає той подразник, з яким особа не може впоратися, гнучко оволодіти станом, адаптуватися до умов, що перевищують її можливості. Чим більшу внутрішню гнучкість виявляєлюдина, тим легше їй протистояти стресорові, зберігаючи контроль над своїми реакціями, і тим менш шкідливою буде для неї післядія стресора. Кількість, інтенсивність і тривалість стресів, нездатність людини вчасно їх долати впливають на загальне ставлення до свого життя. Так виникають сумніви щодо змісту і якості життя, правильності життєвої траєкторії, ефективності руху вперед у професійній, сімейній та інших сферах [6].

За Біловою М. Е. стресостійкість розуміється як складна інтегральна властивість особистості, взаємозв'язану з системою елементів, представлених комплексом інтелектуальних, когнітивних, емоційних і особистісних якостей, які забезпечують індивідові можливість переносити значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи ефективність функціонування у стресогенній ситуації [7].

Корольчук В.М. визначає стресостійкість як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну особливість особистості, результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості [8].

На переконання Андрєєвої Г. М., стресостійкість – це комплексна якість особистості, яка характеризується необхідною адаптацією до впливу зовнішніх і внутрішніх факторів у процесі

діяльності забезпечує успішне досянення мети діяльності та реалізується за допомогою засобів співвласної поведінки в емоційній, мотиваційній, когнітивній і поведінковій сферах діяльності особистості [9].

З метою ефективного подолання стресів з огляду на їхній негативний вплив на якість життя, необхідно виробляти та знаходити в собі ресурси і навики стресостійкості.

Слід розвивати в собі зовнішні ресурси стресостійкості, такі як, впевненість в собі, позитивне та раціональне мислення, емоційно вольові якості, мужність, психологічна компетентність, здоровий спосіб життя, ассертивна поведінка тощо. Не менш важливими є зовнішні ресурси стресостійкості такі як достатній рівень матеріального прибутку, відпочинок, родина, друзі та інші [10].

Всі зазначені ресурси є важливими і забезпечують формування стресостійкості як інтегративної особистісної характеристики.

Крім того, в результаті експериментальних досліджень феномену стресостійкості [11, 12, 13, 14] встановлено залежності між його проявами та певними психологгічними чинниками. Так, стресостійкості сприяють: а) досвід розв'язання подібних проблем у минулому і позитивний прогноз на майбутнє; б) схвалення діяльності з боку соціального оточення; в) індивідуально психологічні особливості (високий рівень емоційної стабільності, вольової саморегуляції, активність, впевненість у собі); г) задоволення професійною діяльністю; д) позитивний емоційний фон (як успішність досягнення мети); е) наявність функціональних можливостей.

В свою чергу Абрамова Г.С. пропонує наступні методи подлання стресу, а саме: 1. Перерахуватиречі, що викликають стрес – це допоможе уникати провокуючих ситуацій. Потрібно розслабитися та сформувати психологічну установку на спокій, якщо така ситуація все ж таки виникла. 2. Психічне і фізичне здоров'я людини невід'ємні, а регулярнее виконання фізичних вправ врівноважує нервову діяльність. Дозована ходьба, оздоровчий біг, плавання, велоспорт – ідеальнізасоби для зняття напруги, покращують сон та не маютьвіковихобмежень. 3. Потрібно знайти час для занять, які приносять задоволення: спілкування з друзями, прогулянки на свіжому повітрі, відпочинок на природі. 4. Планувати короткі програми релаксації за будь-якими методиками: аутотренінг, медитація, молитва, дихальна гімнастика, фізичні вправи.

5. Не потрібно робити багато справ одночасно. Розплануйте свій день та виконуйте заплановані завдання в залежності від їх важливості. 6. Також потрібно відмовитисявідпаління та зменшити вживання алкоголю [15].

Висновки. Аналіз основних наукових досліджень стресостійкості дає нам підстави стверджувати, що більшість дослідників розуміють її як властивість психіки, що відображає здатність людини успішно здійснювати свою життєдіяльність у стресогенних умовах. Вирішальними умовами стресостійкості є всі структурні компоненти особистості: спрямованість на результат, набутий досвід, психічні процеси, нейродинаміка, темперамент, характер, здібності, емоційна стабільність.Стресостійкість як інтегральна характеристика психічного розвитку формується на основі генетично зумовлених індивідуальних характеристик в умовах конкретного соціального оточення.

Як інтегративна властивість особистості вона передбачає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів. До її функцій відносять: спрямованість на подолання перешкод; актуалізацію діяльності в екстремальних умовах; стабілізацію внутрішніх механізмів емоційно-вольової саморегуляції; забезпечення здатності до постійного відтворення високого рівня професійної мотивації.

У той же час, незважаючи на значну кількість робіт з даної проблеми, все ще недостатньо вивченою залишається проблема стресостійкості людини.

Список використаних джерел та літератури:

1.Абабков В.А. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии / В.А.Абабков, М.Пере. – С.Пб.: Речь, 2004. – 166 с. 2. Селье Г., Стресс без дистресса. Москва, Россия: Книга по требованию, 2012, 66 с. 3. Наугольник Л.Б. Психологіястресу: підручник / Л.Б. Наугольник. – Львів: Львівський держ. ун-т внутрішніх справ, 2015. – 324 с. 4. Наугольник Л.Б. Тривожність у міжособистісних відносинах працівників міліції / Л.Б. Наугольник // Науковий вісник Львівського держ. ун-ту внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. пр.; гол. ред. М. М. Цимбалюк. – Львів: ЛьвДУВС, 2012. – Вип. 2(1). – С. 295-304. 5. Кузьмін О.Є. Теоретичні та прикладні засади менеджменту : навч. посіб. / О.Є. Кузьмін, О.Г. Мельник – Львів, 2007 – 121 с. 6. Методики вивчення повсякденного стресу і способів М545 розв'язання кризових життєвих ситуацій / О. Я. Кляпець, Б. П. Лазоренко, Л. А. Лєпіхова, В. В. Савінов ; за ред. Т. М. Титаренко. – Київ : Міленіум, 2009. – 120 с. 7. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних

професій) : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М. Е. Білова // Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с. 8. Корольчук В.М. Психологія стресостійкості особистості : дис. докт. психол. наук: спец. 19.00.01. «Загальна психологія; історія психології» / В. Корольчук; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2009. – 513 с. 9. Андреева А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дисс. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педадогическая психология (психологические науки)» / А. Андреева; Тамбовский гос. Ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2009. – 155 с. 10. Монина Г.Б., Раннала Н.В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». – СПб. : Речь, 2009. – 250 с. 11. Корольчук М.С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості [Електронний ресурс] / М.С. Корольчук. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/ 2011_94/Korol1.pdf. 12. Краснянская Т.М. О некоторых результатах исследования психологи самообеспечения безопасности субъекта в экстремальных ситуациях / Т. М. Краснянская // Известия ТРТУ. Тем. вып. «Гуманитарные проблемы современной психологи». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – № 7 (51). – С. 100-103. 13. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу / К. В. Судаков. – М.: Горизонт, 1998. – 267 с. 14. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / Цехмістрова Г.С. – Київ : Вид. Дім «Слово», 2003. – 240 с. 15. Абрамова Г.С. Общая психология : учеб. пособ. для вузов. – М.: Академ. проект, 2002. – 496 с.

А. Ю. Рижко,
студентка групи ПП-41б,
(м. Хмельницький)
Науковий керівник: Л. М. Мотозюк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

СУЧАСНІ ЧИННИКИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні. Знайдеться не так багато таких психологічних явищ, значення яких одночасно оцінюється і надзвичайно високо,і достатньо вузько, навіть функціонально. З одного боку, це «центральна проблема сучасної цивілізації» (Р. Мей, 1950, Е. Еріксон, 1950), з іншого найважливіша характеристика нашого часу: їй надається значення основного «життєвого переживання сучасності»

(Ф. Готвалд, В. Ховланд, 1992) [5, с. 10]. Багатозначність і семантична невизначеність терміна «тривожність» у психології є наслідком його використання у різноманітних значеннях. Тривожність – психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [7, с. 138-139]. Тривожність часто розглядається в загальному ряді невротичних і преневротичних утворень як та, що породжується внутрішніми конфліктами (Б.Кочубей, А.Захаров, К. Роджерс).

Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова характеристика активної діяльності особистості. У кожної людини є свій оптимальний рівень тривожності, тобто корисна тривожність. Особистість, у якої висока тривожність, схильна перебільшувати ситуацію загрози, що впливає на її самооцінку та життєдіяльність.

Підвищена тривожність як і інші емоційні розлади і порушення поведінки характерна для підліткового віку. Це обумовлене тим, що підлітковий вік – один з вирішальних етапів постнатального онтогенезу, що визначає подальший розвиток організму. Це час зростання, пізнання світу; у цей період життя спостерігається не лише фізіологічне дорослішання і формування організму, але й становлення особистості, характеру, звичок, поглядів молодої людини. Основними проявами тривожності є рухове збудження, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою діяльністю. Підвищеним рівнем тривожності у підлітків, часто супроводжується шкільне навчання. Саме тут особливе місце займає шкільна тривожність в підлітковому віці.

Шкільна тривожність формується ще в молодшому шкільному віці і може супроводжувати школяра протягом усього періоду навчання. Найбільш типовим, за Б. Кочубеєм та Є. Новіковою [4, с. 5], є виникнення шкільної тривожності, пов'язаної з соціально-психологічними факторами або фактором освітніх програм. На основі аналізу літератури та досвіду роботи зі шкільною тривожністю автори виділили кілька факторів, вплив яких сприяє її формуванню і закріпленню. До них відносять: навчальні перевантаження; нездатність учня впоратися зі шкільною програмою; неадекватні очікування з боку батьків; несприятливі відносини з педагогами;

оціночно-екзаменаційні ситуації, які регулярно повторюються; зміна шкільного колективу або неприйняття дитячим колективом.

Узагальнюючи ці фактори, дослідниці стверджують, що навчальні перевантаження обумовлені різноманітними сторонами сучасної системи організації навчального процесу: по-перше, вони пов'язані зі структурою навчального року (після шести тижнів активних занять у дітей різко знижується рівень працездатності і зростає рівень тривожності); по-друге,перевантаження можуть викликатися завантаженістю дитини шкільними справами протягом навчального тижня; по-третє, свій внесок у перевантаження учнів вносить прийнята тривалість уроку. Разом з тим,оціночно-екзаменаційні ситуації, які регулярно повторюються, роблять сильний вплив на емоційний стан школяра, оскільки перевірка інтелекту взагалі належить до найбільш психологічно дискомфортних ситуацій.

Також Б. Кочубей та Є. Новікова наголошують, що зміна шкільного колективу сама по собі є потужним стресогенним фактором, оскільки передбачає необхідність встановлення нових взаємозв'язків з незнайомими однолітками, причому результат суб'єктивних зусиль не визначений, оскільки в основному залежить від інших людей (тих учнів, з яких складається новий клас). Отже, перехід зі школи в школу (рідше з класу в клас) провокує формування тривожності (насамперед міжособистісної) [4, с. 9].

Причинами виникнення тривожності можуть бути: шкільна дезадаптація, перевтома, внутрішній конфлікт, емоційна вразливість, завищені вимоги до дитини, негнучка, догматична система виховання, при якій не враховується власна активність дитини, її інтереси, здібності і схильності.

Вступаючи на поріг нового життя, шкільного життя дитина зіштовхується з появою нового страху. Існує навіть термін «шкільна фобія», що означає страх перед відвідуванням школи, що переслідує деяких дітей. Але нерідко мова йде не стільки про страх школи, скільки про страх виходу з дому, розлуки з батьками, до яких дитина тривожно прив'язана. Іноді батьки самі бояться школи і мимоволі вселяють цей страх дітям чи драматизують проблеми початку навчання, виконують замість дітей завдання, а також зайво контролюють їх. У цьому випадку вони також бояться не виправдати сподівання батьків, мають труднощі адаптації в шкільному колективі і страх перед учителем [1].

Комунікативні компетенції є одними з ключових у підлітковому віці. Вміння адаптуватися в колективі, встановлювати зв'язки з однолітками, підтримувати або змінювати свій статус необхідні для дорослішання, формування здорової особистості. Зміна навчального середовища в зв'язку з переїздом або новий склад класного колективу можуть викликати стрес у дитини, схильної до тривожності. Замість встановлення нових зв'язків – дитина замикається, втрачає інтерес до навчання та довіру до однолітків, вважає, що всі негативно до неї ставляться. Така нова ситуація не мобілізує дитину, а дезорганізує [8, с. 15].

Крім остраху йти в школу, нерідко виникає страх опитувань. В основі цього страху лежить острах зробити помилку, бути осміяним. Як правило, бояться відповідати на питання тривожні, боязкі діти. Більше всього вони бояться відповідати біля дошки, саме тут повною мірою виявляється беззахисність деяких дітей. Особливо це характерно для емоційно чутливих, що часто хворіють, ослаблених дітей і особливо для тих, хто перейшов в іншу школу, де уже відбувся «розподіл сил» усередині класу [8, с. 23].

Інтенсивність тривожності від першого до одинадцятого класу зростає більш ніж у 2 рази. У молодших підлітків частіше викликають тривожність ситуації оцінки, перевірки: відповідь біля дошки, контрольна робота, публічний виступ [9, с. 45].

Причиною тривожності може стати психічна і фізична виснаженість унаслідок втоми. Доведено, що рівень шкільної тривожності підвищується в учнів після шести навчальних тижнів. Тож для відновлення організму потрібен принаймні тиждень відпочинку. Також ризик тривожності існує для дітей з певними психічними особливостями. Якщо дитина має вади мовлення або проблеми з пам'яттю, загальноприйняті прийоми навчання й оцінювання (усні опитування, заучування великих текстів тощо) можуть бути причинами постійного стресу [3, с. 61].

Шкільна тривожність учнів також пов'язана з особистим статусом в учнівському колективі. Якщо підліток має проблеми із самоствердженням серед однолітків, він стає агресивним, проявляє негативізм до дорослих, намагається здобути новий, часто заборонений, досвід – паління, алкоголь, комп'ютерний світ. Така поведінка надає підлітку сили впоратися із ситуацією, яка викликає тривожність.

Тривожність учнів випускних класів здебільшого пов'язана з іспитами та необхідністю самовизначатися у самому собі та з професією. У поведінці підлітків проявляються: ігнорування запитань, пов'язаних із майбутнім; показна байдужість або, навпаки, зайва старанність під час підготовки до вступу у вищий заклад [2, с. 41].

Гостріше всього реагують діти з небагатим досвідом відносин з однолітками. Ще одна важлива причина підвищення шкільної тривожності школярів – недостатній рівень фізіологічної та інтелектуальної зрілості, що спостерігається в багатьох дітей. Хтось активний і кмітливий, інший пригнічує повільністю, третій дратує упертістю й агресивністю.

Самі підлітки вважають, що найчастішими причинами шкільної тривожності є: нерозуміння вчителем їхнього стану; необ'єктивне оцінювання знань; ігнорування їхніх думок у вирішенні проблеми; публічна образа на їхню адресу на уроках; навмисна підозра у поганих вчинках і нешляхетних намірах; погрози з небажаними для учня наслідками; фізичний вплив [3, с. 140].

Шкільна тривожність у підлітковому віці набуває своїх психологічних особливостей у зв'язку з особливостями віку, проявом кризи,емоційної нестабільності. Вона в багатьох випадках зумовлена соціальною ситуацією розвитку та оточенням підлітка. Шкільна тривожність починає носити в певній мірі соціально обумовлений характер. Спираючись на зазначене вище, ми можемо припустити, що оптимальний рівень шкільної тривожності активізує навчання, робить його більш ефективним та успішним, але коли рівень шкільної тривожності перевищує оптимальну межу, йде дезорганізація навчальної діяльності.

Отже, сучасними чинниками, які сприяють формуванню і закріпленню шкільної тривожності у підлітків є: навчальні перевантаження, нездатність учня впоратися зі шкільною програмою, неадекватні очікування збоку батьків, несприятливі відносини з педагогами, регулярно повторювані оцінювально екзаменаційні ситуації, зміна шкільного колективу або неприйняття серед однолітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. пос. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 379 с. 2. Аркадьев Г. Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий. Развитие личности. 2006. № 2. С. 44-56. 3. Коцур Н. І., Гармаш Л. С.

Психогігієна: навч. посіб. Чернівці: Кн. – 21, 2005. 380 с. 4. Кочубей Б., Новикова Е. Ярлыки для тривоги. Семья и школа. 2006. № 10. С. 8-10. 5. Прихожан А. М. Психология тревожности. СПб. : Питер, 2007. 192 с. 6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. Москва : Владос, 2005. 214 с. 7. Психологія особистості: Словник довідник / [За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. Київ : Рута, 2001. 320 с. 8. Формування особистості школяра: психолого-педагогічні проблеми: зб. наук. праць. Київ : Ін-т психології, 2005. 72 с. 9. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Москва : АНО ПЭБ, 2008. С. 19-46.

О. Б. Столяренко,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Кам'янець-Подільський)
Т. Й. Бабюк,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Кам'янець-Подільський)

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ ДОШКІЛЬНИКІВ У РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ ЗДО

У статті висвітлено результати теоретичних та експериментальних досліджень проблеми взаємин дітей різного віку у сім'ї. Встановлено, що розвиток особистості дошкільника залежить від характеру міжособистісних взаємин дитини. Взаємини з дорослими та з дітьми різного віку можуть як сприяти реалізації потенційних можливостей особистості, так і блокувати цей процес. Враховуючи важливість міжособистісних взаємин дитини в процесі розвитку її особистості, постає проблема з'ясування особливостей оптимальних взаємин дитини з навколишніми людьми та їх формування у процесі спілкування й спільної діяльності. Внаслідок недостатньої кількості психологічних досліджень взаємин між дітьми різного віку в освітньому середовищі, досліджено вплив сім'ї на розвиток різновікових взаємин дітей. Проаналізовано протилежні точки зору педагогів і психологів на позицію дитини у сімейних стосунках. Встановлено, що позиція дитини серед братів і сестер як старшого чи молодшого має як переваги, так і недоліки, які можуть вплинути на формування особистості. Доведено, що досвід різновікових взаємин, отриманих дитиною у сім'ї, хоча й не гарантує

дитині успішність різновікових контактів, усе ж таки формує готовність до такого роду взаємин і поза сімейним колом.

Ключові слова: *міжособистісні взаємини, різновікові взаємини, віковий статус, вікова позиція, позиція старшого, позиція молодшого.*

Актуальність проблеми. У сучасній освітній практиці ситуації взаємодії дітей різного віку виникають досить часто. Різновікова група об'єднує дітей, які відрізняються за своїми фізичними та розумовими можливостями, інтересами, знаннями, уміннями. Зрозуміло, що й взаємини між такими різними дітьми будуть мати свою специфіку і суттєво відрізнятимуться від міжособистісних взаємин у групі ровесників.

Зважаючи на науково-практичне значення проблеми взаємин дітей різного віку, доводиться констатувати, що у психологічному аспекті вона залишається майже зовсім не вивченою. Дослідження проблеми взаємин дітей різного віку розрізнені, методологічно не об'єднані внаслідок відсутності завершеної цілісної наукової теорії. Процес різновікових взаємин розглядається у вузьких межах емпіричних уявлень. Хоча досягнення педагогічної практики переконливо засвідчили, що різновікові взаємини за умови відповідного педагогічного керівництва можуть спричинити глибокий позитивний вплив на психічний та особистісний розвиток дітей.

Метою даної статті є виявлення впливу досвіду різновікових взаємин, отриманих дитиною у сім'ї, на успішність різновікових контактів поза сімейним колом.

Виклад основного матеріалу. У психології сім'ї значна увага надається взаєминам між батьками і дітьми, питання взаємин дітей різного віку в сім'ї висвітлено недостатньо глибоко. Проблему психологічних особливостей старшої і молодшої дитини в сім'ї досліджували ряд вітчизняних (М. Алексеєва, М. Буянов, І. Дідук, Т. Думитрашку, І. Кон, Т. Пашукова, Н. Пеньковська) та зарубіжних дослідників (А. Адлер, Л. Берк, К. Кволс, М. Мід, Р. Річардсон, Б. Спок, Е. Фромм). У їх працях відображено різні, іноді цілком протилежні, погляди на проблему.

І. Дідук [5] зауважує, що кожна дитина у сім'ї – індивідуальність зі своїм темпераментом, характером, іноді навіть зовні не схожа на братів чи сестер, і, нарешті, вона належить до певної вікової категорії. Одна дитина приходить у сім'ю раніше, ніж

інша, і на деякий час стає єдиним центром уваги родини, наступна дитина ніколи не буде єдиною, бо вона з'явилась у сім'ї, де крім неї вже є старші брат чи сестра.

Можна передбачити, що перша дитина після появи брата чи сестри буде вагатися, чи люблять її батьки так само, як і раніше. Таким чином, взаємини суперництва між дітьми різного віку мають своїм джерелом егоїстичне почуття, болючий сумнів у батьківській любові. Аналізуючи проблему, А. Адлер [10, с. 47] висловив думку, що ревнощі (суперництво) неминуче виникають у сім'ї з двома дітьми. Для старшої дитини характерні певні психологічні особливості, зумовлені її віковим статусом. З цього приводу А. Адлер зазначив, що старший малюк спочатку виховується як єдиний і отримує необмежену любов з боку батьків. Тому, стверджує А. Адлер [10, с. 112], первістки більш агресивні й егоїстичні. Особливо ці риси виявляються з появою другої дитини. Народження другої дитини сприймається первістком як загроза його спокою та домінуванню. Цю ситуацію А. Адлер [10, с. 143] назвав «падіння з трону».

Деякі дослідники прийшли до висновку, що до первістка батьки висувають надмірно великі вимоги і багато очікують від нього (Н. Пеньковська [9]).

Дещо в іншому аспекті аналізує цю проблему Е. Фромм [11, с. 45]. Він вважає, що улюбленцем сім'ї завжди є друга дитина. Ставлення родини до другої дитини як до маленької та безпомічної триває довгий період. Внаслідок цього такі діти, навіть досягаючи періоду дорослості, а іноді й похилого віку продовжують здаватись маленькими дітьми, виявляти прояви інфантилізму.

Ю. Приходько [10, с. 13], досліджуючи особливості сімейних взаємин дітей різного віку, виявила, що коли в дитини є молодші брати і сестри, то вона майже завжди вміє піклуватись про них. Старші діти лагідні й турботливі, помічають труднощі молодших, вчасно приходять їм на допомогу. Щодо молодших, автор вважає, що виняткове становище дитини в сім'ї негативно позначається на її соціальному розвитку.

На думку Н. Пеньковської [9], оскільки молодші діти звикли у сім'ї бути найменшими і найслабшими, вони часто вдаються до лестощів, бажаючи досягти цілі.

Підтвердження думки психолога ми знаходимо у Т. Пашукової [8], яка зазначає, що молодший швидше стане послідовником, аніж лідером, і зможе легко догоджати людині, яка

йому сподобається.

У дослідженні взаємин між дітьми у сім'ї значна увага надається суперечкам, сваркам, конфліктам. Цю проблему досліджували М. Буянов, Ю. Гіппенрейтер, Г. Клаус, В. Степанов.

Одним з перших теми конфліктів, сварок між дітьми в сім'ї торкнувся Ж-Ж. Руссо [10, с. 23]. Філософ стверджує, що втручання батьків у конфлікти між дітьми сприяє розвитку їх агресивності. Оскільки молодші діти на правах слабших можуть очікувати, що батьки їх підтримають, вони, не вагаючись, вступають у конфлікт із більш сильним супротивником.

У становленні конкурентних стосунків дітей велике значення має вплив батьків, наголошують також інші дослідники. Будь-які стосунки між дітьми в одній сім'ї, як правило, отримують пряме чи непряме схвалення з боку батьків. Н.Пеньковська [9] зазначає, що суперництво між дітьми особливо наростає, коли батьки починають порівнювати своїх дітей.

Г. Люблинська [6, с. 241] припускає, що однією з причин конфліктів між різновіковими дітьми в сім'ї, може бути те, що молодшу дитину батьки стараються краще вдягнути, купують їй різноманітні іграшки. Старшу ж дитину часто несправедливо звинувачують та карають. У результаті, старша дитина буде, якщо не відкрито, то завуальовано ображати молодшу. Причиною конфліктів між дітьми в одній сім'ї також може бути їх бажання привернути увагу батьків до себе. Втручаючись у сварки дітей у якості суддів, прагнучи примирити чи розсудити дітей, батьки найчастіше наносять непоправну шкоду їх взаєминам.

М. Савчин [12, с. 87] стверджує, що діти виявляють більше фізичної чи вербальної агресії проти єдиного брата чи сестри, ніж проти решти дітей, з якими вони спілкуються. Очевидно, робить висновок автор, конфлікти дитини з братом чи сестрою є основоположними для вироблення їх подальшої агресивної поведінки.

Л. Берк [1], досліджуючи поведінку дітей із неблагополучних сімей, також підкреслює вплив негативних взаємин між братами і сестрами на розвиток дитячої агресивності. Автор доводить, що конфлікти у взаєминах між дітьми в сім'ї суттєво впливають на соціалізацію індивіда, результатом якої стає засвоєння ним силових моделей поведінки.

М.Боришевський [3], прагнучи зрозуміти причини виникнення аномалій в емоційних реакціях у підлітка або дорослого, нерідко

виявляє ці причини у сімейній ситуації періоду раннього дитинства, зокрема у ревнощах братів і сестер одне до одного. Вчений стверджує, що саме суперництво і ревнощі дітей у сім'ї породжують дефіцит емоційного тепла і утруднюють формування соціальних зв'язків у дорослому віці.

Згідно позиції Л. Берк [1], ревнощі і конфлікти є лише однією стороною насичених емоційних взаємин братів і сестер. Частіше у їх взаєминах можна помітити любов і співчуття. Навички, які різновікові діти набувають під час взаємодії одне з одним, суттєво впливають на їх здатність враховувати наслідки своїх вчинків, моральну зрілість і компетентність у взаєминах з іншими дітьми. У сучасному світі, коли батьки заклопотані власними проблемами і не мають достатньо вільного часу для спілкування з дітьми, брати і сестри компенсують цей недолік, виявляючи більш інтенсивну підтримку одне одному, вважає автор.

Завдяки спілкуванню зі старшими чи молодшими братами і сестрами дитина регулює уявлення про себе з оцінкою інших, що розвиває її самооцінку. Такі взаємини забезпечують необхідний емоційний комфорт, формують здатність до об'єктивної самооцінки (І. Дідук [5]). Для дитини взаємини з молодшим чи старшим братом або сестрою важливі та значущі, оскільки брати та сестри здатні навіть більшою мірою, ніж батьки, зрозуміти їх інтереси, турботи, висловити співчуття та допомогти.

Т. Пашукова [8] виявила, що кількість дітей у сім'ї впливає на рівень їх егоцентризму. Найменш егоцентричні діти у сім'ях з трьома дітьми. У великих сім'ях є більше можливостей для того, щоб навчитися координувати погляди, бажання, плани і наміри дитини.

На думку Н. Пеньковської [9], у дітей, які виховуються в сім'ї з декількома братами і сестрами, краще задовольняються комунікативні потреби, розвивається вербальна мова.

Отже, аналіз літератури даного напрямку дозволяє виділити два основних погляди на сутність взаємин дітей різного віку у сім'ї. Послідовники одного з них (А. Адлер, Ю. Гіппенрейтер, К. Кволс, Н. Пеньковська) дійшли висновку, що старші діти більш агресивні, егоїстичні й тривожні і що у старшої дитини ймовірність емоційних порушень дещо вища, ніж у молодших. Найбільш важливими психологи виділяють два факти. По-перше, коли народжується перша дитина батьки ще недостатньо досвідчені і занадто тривожні, вони з меншою впевненістю і вмінням доглядають першу дитину. По-друге,

у старшої дитини виникає проблема адаптації до появи наступної, а у молодшої таких переживань немає. Молодша дитина більш спокійна, витримана і менш агресивна, ніж старша.

Прихильники другого погляду (Л. Берк, І. Дідук, Т. Думитрашку, Ю. Приходько) навпаки, вважають, що старші діти більш чуйні, відповідальні, самостійні, ініціативні, товариські, більш мотивовані на досягнення успіху, менш агресивні. Молодші діти більш залежні від інших, ніж первістки.

Водночас виявлено, що позиція дитини серед братів і сестер як старшого чи молодшого має, крім переваг, і свої недоліки, які можуть несприятливо позначитись на формуванні особистості, якщо вчасно не усунути їх. Конфлікти у взаєминах між дітьми у сім'ї породжують дефіцит емоційного тепла і утруднюють формування соціальних зв'язків у дорослому віці. Позитивні ж взаємини між братами і сестрами прогнозують успішну соціалізацію і зменшення ризику виникнення соціальних проблем у майбутньому.

Визначення впливу кількості дітей у сім'ї на сформованість різновікових взаємин дитини було проведено за допомогою анкети для батьків «Різновікові взаємини вашої дитини».

Першочерговим завданням було перевірити достовірність загальноприйнятого уявлення про те, що в сім'ях, де виховується декілька дітей, автоматично забезпечується успішність різновікових контактів дитини поза родиною. З метою виявлення складу сім'ї та характеру взаємин досліджуваних із дітьми іншого віку нами було розроблено анкету для батьків досліджуваних учнів «Різновікові взаємини вашої дитини».Анкета складається з 9 відкритих питань, які розкривають особливості складу сім'ї досліджуваного (1-2 питання), вікову позицію дитини у сім'ї (3 питання), наявність чи відсутність досвіду різновікових взаємин у сім'ї (4-5 питання), наявність досвіду різновікових взаємин у дитини поза сім'єю і дошкільним закладом (6-9 питання). Анкетування проводилось у письмовій формі.

Отримані від батьків дані класифікувалися за блоками (досвід різновікових взаємин в умовах сім'ї, соціальний досвід у системі «дитина – дитина іншого віку» поза сім'єю). На підставі аналізу даних зроблено загальні висновки про те, чи є у дитини можливість отримати досвід різновікових взаємин у сім'ї, чи зацікавлена вона у взаєминах з дітьми іншого віку поза сім'єю.

Отримані в ході анкетування батьків дані дали можливість

дослідити такий зовнішній чинник різновікових взаємин, як *наявність у дітей сімейного досвіду різновікових взаємин*. Аналізуючи результати дослідження, ми виявили, що 58% досліджуваних виховуються у сім'ях однією дитиною. Брата чи сестру мають 42%. З них 25,0% дошкільників з високим рівнем різновікових взаємин (у загальній вибірці 22,6%), 43,3% мають середній рівень різновікових взаємин (у загальній вибірці – 49,4%), 31,7% – низький рівень (у загальній вибірці – 28,0%) (див. табл. 1). Це свідчить про дещо кращі показники сформованості різновікових взаємин у дітей, що виховуються у сім'ях з кількома дітьми, проте їх статистичної значущості підтверджено не було.

Підрахунок χ^2 критерію не виявив статистично значущої різниці у розподілі дітей за рівнями сформованості різновікових взаємин у тих, хто не має братів і сестер, та у тих, у кого вони є (χ^2= 5,55).

Аналізуючи вплив зовнішнього чинника *наявністьпозасімейного та позакласного досвіду різновікових взаємин* на рівень їх сформованості у дитини, ми з'ясували, що батьки засвідчили наявність досвіду спілкування з дітьми іншого віку у 65% дітей. З них частина спілкується і зі старшими, і з молодшими (35,2%), частина переважно зі старшими (25,3%) решта (39,5%) лише з молодшими. Відсутній або майже відсутній такий досвід у 35,0% дітей.

Таблиця 1

Розподіл дошкільників за рівнями сформованості різновікових взаємин (у %)

Рівні різновікових взаємин	Загальна вибірка	Різновікові контакти у сім'ї		Різновікові контакти позасімейні	
		наявні	відсутні	наявні	відсутні
Високий	22,6	20,0	25,0	30,8	10,2
Середній	49,4	55,0	43,3	62,6	30,6
Низький	28,0	25,0	31,7	6,6	59,2

Серед дітей з досвідом позасімейних та позакласних різновікових взаємин 30,8% мають високий рівень різновікових взаємин, 62,6% – середній та 6,6% – низький (див. табл. 1).

Серед дітей, в яких позасімейні різновікові контакти відсутні або майже відсутні, досить незначна кількість (10,2%) з високим

рівнем сформованості різновікових взаємин, 30,6% мають середній та більшість (59,2%) – низький рівні різновікових взаємин. Відмінності у розподілі за рівнями сформованості різновікових взаємин у підгрупах дітей з наявністю чи відсутністю позасімейних та позакласних різновікових контактів статистично значущі на рівні 0,001 (χ^2= 449,1).

Аналіз групи дітей, які не мають позасімейних та позакласних різновікових контактів, показує, що низький рівень сформованості різновікових взаємин демонструють ті діти, які є в сім'ї єдиними.

Можна припустити, що сімейний досвід різновікового спілкування – не єдине джерело різновікових контактів і може компенсуватись досвідом взаємин позасімейного різновікового спілкування. Водночас, досвід різновікових взаємин, отриманих дитиною у сім'ї, хоча й не гарантує дитині успішність різновікових контактів, усе ж таки формує готовність до такого роду взаємин і поза сімейним колом, про що свідчить статистично не підтверджена тенденція до кращої сформованості різновікових взаємин у дітей, де в сім'ях є більше ніж одна дитина.

Висновки. Таким чином, *теоретичний аналіз* вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми міжособистісних взаємин дає підставу зробити такі узагальнення:

По-перше, позиція дитини серед братів і сестер як старшого чи молодшого має як переваги так і недоліки, які можуть несприятливо позначитися на формуванні особистості. Конфлікти дітей у сімейних взаєминах породжують дефіцит емоційного тепла і утруднюють формування соціальних зв'язків у дорослому віці. Позитивні взаємини між братами і сестрами прогнозують успішну соціалізацію і зменшення ризику виникнення соціальних проблем у майбутньому.

По-друге,оцінка вченими ролі різновікових груп у розвитку особистості дитини є досить суперечливою. Дослідники одностайні у тому, що взаємини між дітьми різного віку можуть бути сприятливими для розвитку їх особистості лише за певних психолого-педагогічних умов. Провідну роль у формуванні взаємин дітей різного віку відіграють близькі дорослі, насамперед батьки і вчителі.

За наслідками *емпіричного дослідження* виявлено наступні психологічні особливості різновікових взаємин молодших школярів: дослідження зовнішнього чинника «наявність у дітей сімейного досвіду різновікових взаємин» показало слабкий і статистично не підтверджений позитивний вплив на рівень сформованості різновікових взаємин дошкільників. Вплив чинника «наявність

позасімейних та позакласних різновікових контактів» спричиняє статистично значущі відмінності у розподілі за рівнями сформованості різновікових взаємин. Найбільше досліджуваних з низьким рівнем сформованості різновікових взаємин у підгрупі дошкільників, які є одночасно і єдиними в сім'ї та в яких відсутні позасімейні різновікові контакти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Берк Л. Развитие ребенка. СПб.: Питер, 2016. С. 954-962. 2. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2013. 344 с. 3. Боришевський М.І. Розвиток моральних переконань школярів. Київ : Вища школа, 2009. 181 с. 4. Выготский Л. С. Детская психология. Собр. соч. В 6-ти т. Москва : Педагогика, 2014. Т.4. 328 с. 5. Дідук І. А. Специфіка взаємин між рідними братами та сестрами // Психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 3(6). С. 181-190. 6. Люблинська Г. О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 2014. 354 с. 7. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Київ : Наукова думка, 2014. 224 с. 8. Пашукова Т. І. Вплив факторів сімейного виховання на егоцентричну спрямованість підлітків // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.Костюка АПН України / [ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. Вип. 9. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 275-284. 9. Пеньковська Н.А. Сім'я формує самооцінку дитини // Дошкільне виховання. 2012. № 6. С. 16-19. 10. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т.М. Титаренко. – Київ : Рута, 2011. 219 с. 11. Психологічний словник / За ред. М. Г. Ярошевского. Київ : МАУП, 2013. 351 с. 12. Савчин М. В. Вікова психологія. Київ : Україна-Віта, 2016. 230 с. 13. Скрипченко О. В. Принципи розробки методів психолого-педагогічного вивчення школярів // Педагогіка і методика. 2011. Вип. 9. С. 3-17.

О. М. Чайковська,
кандидат психологічних наук
(м. Кам'янець-Подільський)

АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ ЯК ЧИННИК ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується змінами, що охоплюють усі сфери людського життя. На тлі цих змін саме діти перебувають у

найважчому становищі внаслідок несформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що нерідко викликають неадекватну реакцію на події навколишнього життя.

Особливу тривогу викликають факти, що свідчать про зростання проявів девіантності серед загалом законослухняних підлітків і юнацтва. З огляду на це суттєвого значення набуває проблема подолання девіантної поведінки на ранніх етапах її вияву, зокрема в дітей підліткового віку. В цьому віці можна спостерігати досить чіткі симптоми негативних відхилень у поведінці, які за відсутності відповідної корекційної роботи поступово перетворюються в злочинні дії. Упродовж усього історичного шляху розвитку цивілізації простежується розуміння важливості проблеми подолання негативних відхилень у поведінці дітей та значущості моральних настанов у становленні особистості.

Порушення поведінки у підлітків стало надзвичайно актуальною проблемою в останнє десятиліття. Їх відносна частота і крайні форми проявів, що нерідко набувають патологічного характеру, обумовлені спостережуваним у наш час прискоренням фізичного розвитку і статевого дозрівання. Сучасне соціальне життя пред'являє нервовій системі підлітка набагато вищі вимоги, ніж півстоліття назад.

У значної частини сучасних підлітків формуються життєва безпорадність, пасивність, зневіра та байдужість до всього, молодшає вік злочинців, формуються та закріплюються різні форми девіантної поведінки.

Саме у підлітковому віці підсилюються акцентуації, які вказують на слабкі сторони характеру, створюють передумови для формування у підлітків девіантної поведінки. Отже, постає питання про те, як акцентуації характеру впливають на девіантну поведінку підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику підліткових акцентуаційхарактеру і суміжних з нею проблем у вітчизняній психології підліткового віку вивчено досить детально. Ця тема висвітлюється у працях Ю. А. Александровського, М. І. Буянова, В. А. Гур'євої, М. В. Грибанової, О. І. Захарова, І. С. Кона, К. С. Лебединської, О. Є. Лічко, Н. Ю. Максимової, С. І. Підмазіна, К. Н. Поліванової, Ю. В. Попова, А. Н. Прихожан, В. В. Рибалка, О. В. Скрипченка, О. Т. Соколової, Д. Й. Фельдштейна та інших авторів. Серед зарубіжних досліджень можна відзначити

праці К. Леонгарда, а також дослідження, що проводилися в рамках психоаналітичної парадигми (С. Джонсон, О. Лоуен, В. Райх, A. Horner, D. Shapiro). Питання, що стосуються підлітків з порушеннями у поведінці, складали предмет дослідження у працях А. Бандури, Р. Бернса, Р.Берона, Е. Змановської, О. Ніколенко, Х. Ремшмідта, Д. Річардсона, Р. Уолтерса, Е. Еріксона та інших.

Достатню увагу вчених спрямовано на вивчення проблеми акцентуацій характеру підлітків. Водночас проблема психологічних особливостей акцентуацій характеру у підлітків з девіантною поведінкою залишається поза увагою дослідників.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості акцентуацій характеру у підлітків з девіантною поведінкою.

Виклад основного матеріалу. Підлітки з акцентуаціями характеру складають групу підвищеної зони розвитку розладів психічного здоров'я у зв'язку з їх уразливістю до певних згубних впливів середовища або психічних травм. Будучи крайніми варіантами норми, акцентуації характеру виступають як чинник, що підвищує ризик розвитку психогенних нервово-психічних розладів або розладів поведінки.

Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, через що виявляються вибіркова уразливість по відношенню до певного роду психогенних впливів при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших [3].

У процесі зростання дитини-підлітка особливості її характеру, які з'явились в дитинстві, втрачають свою гостроту, але з віком знову можуть загострюватися. Акцентуацію з неявними проявами, на відміну від явних, потрібно вважати звичайним варіантом норми. Як вважає німецький психіатр К. Леонгард [4], у 20-50% людей деякі риси характеру настільки загострені (акцентуйовані), що за певних обставин можуть привести до однотипових конфліктів і нервових вибухів. Акцентуації характеру частенько зустрічаються у підлітків (50-80%).

Типи акцентуацій характеру схожі й частково збігаються з типами психопатій. Критерії відмінності між акцентуйованими характерами і психопатіями такі: особливості характеру при акцентуаціях проявляються не постійно. Порушення виникають лише при певного роду психогенних травмах, лише в деяких важких ситуаціях, коли вони адресуються «місцю найменшого опору», «слабкій ланці», і майже не виявляються у звичайних умовах (кожний

тип акцентуації має властиві тільки йому, відмінні від інших типів, «слабкі місця»). При акцентуаціях нема стабільності характеру протягом усього життя, тотальності його проявів у всіх ситуаціях, соціальної дезадаптації як наслідку обтяження аномалії характеру.

За даними О. Є. Лічко, у дітей спостерігається загостреність окремих рис характеру, хоча міра вираженості такої дисгармонійності у різних підлітків може бути неоднаковою. Акцентуйованість характеру може мати різні якісні особливості: по-різному відповідати моральним, етичним нормам, визначеним у суспільстві. У випадках, коли наявні виражені розходження між установленими нормами та реальною поведінкою підлітка, спостерігається стійка несприйнятливість тих чи інших педагогічних впливів з боку дорослих, – говорять про «важкого» підлітка, «важкий» характер тощо [5].

Результатом несприятливої соціалізації таких підлітків може стати поведінка, що відхиляється. Як показує практика, дитина знаходиться в несприятливій життєвій ситуації і формування його особистості складається суперечливо.

«Відхилення» поведінки останнім часом часто називають девіантною (від лат. deviatio – відхилення) або делінквентною (від лат. delin-quens – правопорушення). Під девіантною поведінкою розуміється система вчинків або окремі вчинки, дії людини, які не підлягають під загальноприйняті в суспільстві норми. Частіше під девіантною поведінкою розуміють негативне відхилення в поведінці людини, яке суперечить прийнятим в суспільстві правовим і моральним нормам.

У сучасній науці розглядається три групи девіантної поведінки:

1) антисоціальна (делінквентна), яка суперечить правовим нормам, погрожує соціальному порядку та оточуючим людям. Це може бути, наприклад, хуліганство, крадіжки, пограбування, фізичне насилля, торгівля наркотиками, жорстокість до тварин;

2) асоціальна (аморальна) – порушення моральних норм, що загрожує благополуччю міжособистісних відносин. Може проявлятися в агресії, сексуальних девіаціях (безладні статеві зв’язки, проституція, зваблення), азартних іграх на гроші, бродяжництві, втечах з дому, шкільних прогулах, брехні;

3) аутодеструктивна, яка відхиляється від медичних або психологічних норм і загрожує цінності та розвитку самої

особистості. Саморуйнуюча поведінка зустрічається у таких формах: суїциди, хімічна залежність, фанатизм, віктимність – психологічна схильність до того, щоб стати жертвою [6, с. 8].

При акцентуаціях характеру негативні риси поведінки можуть проявлятися не завжди і не всюди. Вони можуть навіть виявлятися лише в певних умовах. Але підлітки з явними акцентуаціями характеру являють групу «підвищеного ризику» – вони піддаються до певних згубних впливів середовища або психічних травм. Якщо психічна травма або складна ситуація вдаряє по «слабкому місці» даного типу акцентуації, то відповідні риси характеру загострюються, відображаючись на всій поведінці у вигляді афективних реакцій. Ці реакції короткочасні та, зазвичай, тривають не більше однієї доби. Афект може проявлятися агресією на оточуючих, аутоагресією, втечею від афективної ситуації або розігруванням бурхливих сцен.

Найбільш частими в підлітковому віці порушеннями, які виникають на фоні акцентуацій характеру, є транзитні девіації поведінки – делінквентність, алкоголізм, суїцидальна поведінка та ін. Зміна ситуації на більш благополучну, як правило, усуває ці порушення.

Серед проблем, що стоять перед нашим суспільством, однією з найболючіших є вживання адиктивних речовин. Це речовини, що викликають фізичне та психологічне звикання.

До адиктивних речовин відносяться наркотики, алкоголь, хімічні речовини та тютюн. Це психоактивні речовини, що здійснюють специфічний вплив на нервову систему та організм людини у цілому, викликають зміни свідомості, а при тривалому використанні здатні викликати залежність, що призводить до вживання даної речовини у шкідливих для здоров'я дозах.

Єдиного чинника, що спричиняє схильність до вживання адиктивних речовин, не встановлено. Автори різних соціологічних, психологічних, медичних теорій вбачали його в аморальності, спадкових порушеннях обміну речовин в організмі, потребі в захисті від болісних переживань та компенсації особистісних проблем, пристосуванні до складних життєвих обставин, реакції на труднощі самоактуалізації, негативному впливі оточуючих, порушеннях функціонування суспільства взагалі.

Значну роль у формуванні адиктивної поведінки відіграють чинники мікросередовища, такі як негативний приклад батьків, родичів і друзів, асоціальна спрямованість сім'ї, невирішеність

сімейних проблем і конфлікти в сім'ях, бездоглядність дитини, а також стійкий конфлікт з мікросередовищем.

Проте належність до групи ризику сама по собі ще не призводить до розвитку адиктивної поведінки. Багато дітей виховується у неблагополучних сім'ях, мають низький культурний рівень, однак не всі вони стають залежними. З іншого боку багато психічно здорових дітей з благополучних сімей починають вживати адиктивні речовини. Головним чином ризику розвитку адиктивної поведінки є наявність в особистості молодої людини рис, що послаблюють її адаптивні можливості, заважають конструктивному вирішенню проблемних ситуацій. Формування адиктивної поведінки багато в чому залежить від конкретних обставин життя людини [2].

Аналіз наукової літератури та результатів експериментальних досліджень дають змогу визначити фактори, що сприяють формуванню акцентуацій характеру підлітків: 1) умови виховання, при яких розвиваються негативні якості особистості та негативні тенденції в поведінці: бездоглядність, гіперопіка, умови жорстких стосунків між батьками та підлітками й учителями, надмірність вимог і очікувань по відношенню до дітей, дефіцит батьківської любові і спілкування з дитиною та ін. Вони створюють підґрунтя для розвитку тієї чи іншої акцентуації; 2) дезадаптивні стереотипи поведінки акцентуйованих підлітків актуалізуються в умовах, коли вони стикаються з бар'єрами діяльності, спрямованої на задоволення особистісно-значущих потреб. Школа, на думку О. Г. Асмолова, повинна дати простір вільним і природним проявам особистості дитини, і ця свобода повинна обмежуватися лише безпекою і психологічним комфортом інших членів колективу та завданнями повноцінної освіти підлітка. Психологи вважають, що авторитарний стиль спілкування в системі «вчитель–учень», примусовий характер у навчанні сприяють психоемоційному перевантаженню учнів, зростанню кількості конфліктних ситуацій і різних форм дезадаптивної поведінки. Знання педагогом дезадаптивних стереотипів поведінки підлітка, його психологічних проблем дозволить будувати з ним взаємини так, щоб попередити прояв поведінкових відхилень і домагатись поступового їх згасання; 3) одним із факторів кризи підліткового віку є його «когнітивна криза», тобто розширення сфери діяльності і взаємодії підлітка значно випереджає його психологічну компетентність. Це призводить

до зростання частоти виникнення бар'єрів у діяльності і до психологічних зривів [7, с. 70].

Хотілося б підкреслити найбільш значимі феномени в динаміці акцентуацій характеру: 1) загострення рис акцентованого характеру в підлітковому віці, в період їх формування з наступними їх пом'якшеннями і компенсацією (перехід явних акцентуацій в приховані); 2) загострення рис певного типу при прихованих акцентуаціях під впливом психічних травм або важких ситуацій; 3) виникнення на фоні акцентуацій характеру перехідних порушень – девіацій поведінки, гострих афективних реакцій, неврозів та інших реактивних станів; 4) трансформація типів акцентуацій характеру в силу конституційно закладених механізмів або впливів середовища; 5) формування набутих психопатій, для яких акцентуація характеру стала основою, яка зумовила вибіркову чутливість по відношенню до певних несприятливих впливів середовища [5].

Ознакою психологічної готовності дитини до девіантної поведінки є наявність особистісних новоутворень, одні з яких виступають у вигляді бар'єрів щодо будь-якого спрямованого впливу, а інші забезпечують спотворене сприймання дійсності і себе в ній.

Незважаючи на те, що тема підліткових акцентуацій характеру є традиційною для психології підліткового віку, вона не втрачає своєї актуальності. За останнє десятиріччя у зв'язку зі зміною умов життя, критерії оцінки і форма вияву акцентуаційхарактеру зазнали певних модифікацій і значно ускладнилися (В. П. Дворщенко, В. М. Нікітін, Ю. В. Попов), що призводить до необхідності діагностичної деталізації феноменологіїакцентуйованих рис характеру і пошуку нових можливостей корекції обумовлених ними процесів соціально-психологічної дезадаптації.

Висновки. Отже, в підлітковому віці від типу акцентуацій характеру, в значній мірі, залежать особливості поведінки в різноманітних умовах і під впливом різних ситуацій. Опираючись на знання того чи іншого типу, можна прогнозувати поведінку в певних ситуаціях. Можна передбачити ті психологічні фактори, які швидше всього здатні призвести до саморуйнування поведінки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. Москва : Социальное здоровье России, 1994. 224 с. 2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. Москва : ТЦ Сфера, 2003. 160 с. 3. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Р.-на Д. : Феникс, 1999. 512 с.

4. Леонгард К. Акцентуированныє личности. – пер. с нем. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000. 544 с. 5. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. Руководство для врачей). Ленинград : Медицина, 1985. 85 с. 6. Матвеєва М. П. Психологічні механізми формування девіантної поведінки. *Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління.* Кам'янець-Подільський, 2007. С. 7-30. 7. Ніколенко О.С. Профілактика й корекція девіантної поведінки підлітків. Чернівці : «Рута», 2004. 80 с.

Т. М. Черкасова,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ СТОСУНКІВ У ГУМАНІСТИЧНОМУ НАПРЯМКУ

Образ психолога або психотерапевта з обличчям серйозного експерта в кріслі із записником біля диванчику з клієнтом найбільш поширений в свідомості пересічного громадянина. Такі малюнки часто трапляються в Інтернеті в якості ілюстрацій до статей та жартів щодо психологічної практики. Насправді ж позиція психолога, психотерапевта по відношенню до клієнта може бути різною з огляду не те в якому напрямку працює конкретний фахівець.

Так, наприклад І. Ялом зауважив в свій час, що ідея про нейтральність терапевта, яку висловлював З.Фрейд, залишилася у минулому, адже лікує саме зустріч, зв'язок двох людей [3].

Ми можемо частково з ним погодитись, тому що І. Ялом висловлював свою думку стосовно психокорекційної роботи в екзистенційно-гуманістичному просторі, а ідеї З. Фрейда стосуються суто позиції психоаналітика.

Отже, розглянемо особливості психотерапевтичних стосунків у феноменологічній психології. Найпершою відмінністю таких відносин від прийнятих відсторонених і контр-переносних в психоаналізі є близькість.

При цьому основними показниками такої близькості є: 1. Чутливість і увага до себе (усвідомленням того, що я відчуваю, що я хочу). 2. Чутливість і уважність до іншого. 3. Наявність чітких кордонів співрозмовників [6].

Одним словом, для близькості потрібна чутливість до себе, до іншого і того, що відбувається між Я та Іншим [6].

Відносини між психотерапевтом і клієнтом при цьому носять характер довірливих і теплих стосунків. Вони чимось нагадують зустріч друзів, але разом з тим мають незвичну глибину та відвертість. У дружніх стосунках люди зазвичай намагаються підігрувати одне одному. В психотерапії психолог показує свої справжні почуття, які можуть бути співзвучні почуттям клієнта, а можуть і відрізнятись. Друзі намагаються виглядати краще в очах один одного. Завдання психотерапії – не здаватись кращим або гіршим, а бути справжнім.

У тривалих та детальних дослідженнях початкових моментів психотерапії визначено, що «вирішальними для початкового орієнтування у партнерів, є уособлення себе (термін Г. П. Щедровицького,1987) у ситуації спілкування, формування власного самовідчуття, що впливає на вибір тієї чи іншої стратегії поведінки із співрозмовником…» [4].

Справжність психотерапевта зокрема виражається у здатності приймати будь-які свої почуття, переживати різний життєвий досвід. Приклад, як це можна робити клієнту показує терапевт своєю поведінкою.

Для того, щоб така включеність стала можливою, необхідна залученість психотерапевта в терапевтичний процес і його саморозкриття.

Говорячи про таку залученість, Ж. М. Робін пише: «включитися для мене означає помістити себе в досвід іншої людини. Якщо я не занурююсь, то я пояснюю. Я перебуваю поза іншим. Занадто часто психотерапевт втягується на словах і пояснює на прикладах, залишаючи свій досвід зовні. Це так, як якби «говорити» і «розповідати» були синонімами» (Ж. М. Робін. Бути в присутності іншого). Залученість психотерапевта як людини в терапевтичний процес передбачає необхідність його саморозкриття, лише тоді стають можливими «взаємні резонанси» [2].

При цьому психотерапевту, що працює на межі контакту, необхідно постійно перебувати в такій ситуації відкритості, залучення, для якої характерний високий рівень невизначеності, ризику, необхідно відмовлятися від ролі мудрого, не ховатися за масками професійної нейтральності, зарозумілості. І тоді можлива зустріч [2].

Ж. М. Робін у своїй книзі «Бути в присутності Іншого» пише, що робота по відновленню самості (self) набагато більше пов’язана з

включеністю в ситуацію, ніж з експертизою однією людиною психічного життя іншої.

Однак, саморозкриття терапевта пов'язане зі страхом – страхом «віддатися» ситуації і бути свідком того, що відбувається, – залишатися відкритим і чутливим до подій, зустрітися з переживаннями невизначеності, безсилля, відчаю, сорому, страху у клієнта і зі своїми власними схожими переживаннями. Набагато простіше «сховатися» за професійну маску і бути професійно вивіреним і особистісно нейтральним [2].

Однак, досвідчений психотерапевт – це людина відкрита до нового досвіду і здатна приймати будь-які свої почуття. Показуючи своєю поведінкою і відвертістю своїх висловлювань цю здатність, терапевт «навчає» клієнта не боятися його власних почуттів і також відкриватись новому досвіду [7].

При цьому психотерапія набуває рис близького емоційного контакту двох індивідуальностей, які пізнають себе більше у стосунках, певного дотику двох внутрішніх світів. Важливою при цьому є професійна ідентифікація психотерапевта як того, хто пропонує свою підтримку із пошаною до особистої унікальності клієнта.

Процес психологічного консультування (і будь-якої корекційної роботи) починається із зустрічі. Зустріч – взагалі одне з ціннісних понять у сучасній гуманістичній та консультативній допомозі, залучене до психології з екзистенціалізму [4].

Поняття зустрічі з'явилося в психотерапії не так давно для позначення особливого виду міжособистісноївзаємодії, що досягається у психотерапевтичній роботі з клієнтом або групою, також в психологію воно увійшло в контексті ціннісної взаємодії творчої особистості (митця або вченого) із світом (Р.Мей) [5].

К. Роджерс використав дане поняття у назві створеного ним напрямку групової психотерапії – «групи зустрічі».

Основними аспектами зустрічі і засобами їх досягнення є: 1. Відкритість і чесність будь-яким спогадам та будь-якому досвіду. 2. Усвідомлення свого фізичного я, своїх почуттів, думок, переживань. 3. Відповідальність за свою поведінку. 4. Увага до своїх почуттів, розвиток засобів їх усвідомлення та вираження. 5. Принцип «тут і зараз», увага до своїх почуттів і переживання поточного моменту. 6. Співчуття і підтримка [7].

Ще один важливий аспект терапевтичних відносин в гуманістичному напрямку – це те, що психотерапевт йде на крок позаду клієнта. Тобто не терапевт вирішує про що буде важливіше поговорити в кожний конкретний момент, а клієнт вільно рухається в напрямку обговорення своїх поточних почуттів і переживань й тих ситуацій, яких вони стосуються.

Психотерапія при цьому нагадує цікаву подорож внутрішнім світом клієнта двох приятелів (його самого і супроводжуючого терапевта).

За такої підтримки і прийняття, клієнт може спускатися в найтемніші підвали пам'яті, заглядати в невідомі закутки психіки, торкатись найболючіших і найінтимніших переживань.

Зокрема К. Роджерс виділяв три важливі моменти психотерапевтичних відносин: емпатію, безумовне прийняття клієнта і конгруентність (терапевта).

Емпатія – це можливість відчувати почуття іншого, дивитись на світ його очима, приєднуватись до нього емоційно.

Безумовне прийняття – це щирий інтерес до особистості співрозмовника, турбота про нього.

Конгруентність терапевта – це внутрішня узгодженість між почуттями, думками, висловлюваннями та діями. Повна відсутність масок, маніпуляцій та гри в Супер-людину [7].

Терапевтичні відносини, представлені в гештальт-терапії, можна зрозуміти використовуючи гештальт молитву Ф. Перлза.

Я – це Я, а ти – це Ти.

Я роблю свою справу, а ти свою.

Я в цьому світі живу не для того, щоб відповідати твоїм сподіванням.

А тиживеш не для того, щоб відповідати моїм.

Ти – цети, а я –це я, і якщо вже нам пощастило знайти одне одного, то це прекрасно.

А якщо ні – з цим нічого не вдієш [1].

При цьому центральними феноменами сучасної гештальт-терапії є «зустріч» і «присутність» (Ж.М. Робін). І тут, як ніколи, важливим моментом є включеність психотерапевта своєю особистістю в терапевтичний процес [2].

Там, де інші психотерапевтичні підходи в якості фундаментальної парадигми поміщують психіку, гештальт-терапія відводить місце контакту. Поняття контакту є центральним для

гештальт-терапії. Те, що в психоаналізі називається перенесенням і контр-перенесенням, в гештальт-терапії – роботою на межі контакту. Як пише Ісидор Фром – те, що ми називаємо «тут і тепер», мало відрізняється від того, що психоаналітики називають словом «перенесення» [2].

Важливо зауважити, що здатність до близьких стосунків є одним із базових критеріїв психічного здоров'я [6].

Людина потребує близькості й іншого. Це базова людська потреба. У тому випадку, якщо ця потреба не може бути задоволена, людина переживає самотність. Близькість і самотність не є полярностями. Полярностями буде швидше самотність і злиття. Близькість же є мистецтвом балансувати між названими полярностями, що не звалюючись ні в одну з них [6].

Люди одночасно і прагнуть до близькості і уникають її. Цей феномен добре проілюстровано у відомій притчі про дикобразів Артура Шопенгауера. Коли люди вступають в тісне спілкування між собою, то їх поведінка нагадує дикобразів, що намагаються зігрітися в холодну зимову ніч. Їм холодно, вони туляться один до одного, але чим сильніше вони це роблять, тим болючіше вони колють один одного своїми довгими голками. Вимушені через біль уколів розійтися, вони знову зближуються через холод, і так – всі ночі безперервно [6].

Близькість одночасно притягує і лякає, зцілює і ранить. Утримуватися в близькості непросто. Це мистецтво перебування на межі між злиттям і відчуженням, самотністю. Люди найчастіше виявляються в силу різних причин нездатними до близьких стосунків і «тікають» в різні форми «псевдоблизькості» [6].

З точки зору трансактного аналізу Е. Берна позиція терапевта – це позиція дорослого, що розмовляє з дорослим. Це означає, що терапевт приймає відповідальність за свої рішення і за професійне надання послуг, а клієнт приймає відповідальність за свої вчинки і своє життя.

Адже доросла позиція полягає саме у прийнятті: себе таким, як є, ситуації і життя в різних існуючих аспектах, та в розумінні своєї ролі в цьому та своєї відповідальності.

У терапевтичному процесі це знаходить відображення в ідеї роботи на кордоні контакту з клієнтом [2].

Основними критеріями якості контакту є чутливість і усвідомленість партнерів в ньому. Недостатня чутливість до

реальності свого Я і реальності Я Іншого і недостатня усвідомленість своїх почуттів та бажань не дозволяє людям зустрічатися і досягати близькості [6].

Чим менш ясним і усвідомленим є контакт, тим більше можливостей для маніпуляцій у відносинах. Чим менш чутлива людина до себе і іншого, тим сильніше відбувається спотворення реальності. В результаті двоє людей виявляються нездатними до реальної зустрічі одине з одним. Ця зустріч стає зустріччю двох образів – образу Я і образу Іншого. Між Я й Іншим лежить прірва з образів, фантазій, очікувань... Бажання підтримувати образи і страх зіткнутися з реальністю Я і Іншого часто є сильнішими цікавості й інтересу до справжнього Я і Іншого, що неминуче призводить до розчарування. Однак таке розчарування є умовою реальної зустрічі. Зустрічі без призмио бразів. Тих, хто ризикне піти за своєю цікавістю й інтересом і переживе розчарування образу Я та Іншого, очікує диво: при чарування справжнім Я і справжнім Іншим [6].

Отже, феномен психотерапевтичних стосунків в гуманістичному напрямку представлений поняттями зустрічі і контакту [6]. Позиція терапевта по відношенню до клієнта відзначається близькістю, теплотою, щирістю, турботою, емпатійністю та конгруентністю, а також взаємною повагою особистих кордонів і відкритістю до нового досвіду.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гештальт-молитва Ф. Перлза. Материалы по психологии на... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.psy-helper.ru geshtalt-molitva. 2. Гештальт-терапия: «Психотерапия Встречи» – b17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.b17.ru blog. 3. Ірвін Ялом. Ліки від кохання та інші оповіді психотерапевта... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.litres.ru chitat-onlayn. 4. Особливості першої зустрічі. Психологічне консультування... [Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://pidruchniki.com «psihologiya» osoblivos... 5. Природа творчості та психологічні аспекти творчої... [Електронний ресурс]. – Режим доступу:conf.vntu.edu.ua humed txt Sidorenko. 6. Барсукова Наталья Путь к Другому или о близости [Електронний ресурс]. – Режим доступу:www.gestaltism.ru put-k-drugomu-ili-o-blizosty. 7. Роджерс К. Р. Становлення особистості. Погляд на психотерапію [Текст] / Пер. з англ. М.Золотник. – М. : Вид.-во ЄКСМО-Прес, 2001. – 416 с.

І. М. Шепель,
соціальний педагог
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Основні джерела збагачення внутрішнього світу особистості та пізнання навколишньої дійсності пов'язані з емоційними переживаннями. У особистості емоційність сприяє адекватному сприйняті та протистоянні негативному впливу соціального середовища. Емоційність організовує та мотивує когнітивні процеси та поведінку, що необхідні для ефективної взаємодії індивіда із соціумом. Одним із перших та основних таких етапів є початок шкільного життя та особливостей навчальної діяльності, що вимагає від дитини і значного розумового напруження, і великої фізичної витривалості.

Молодший шкільний вік – це період позитивних змін та перетворень, що відбуваються з особистістю. Якщо в цей період молодший школяр не відчуває почуття радості від пізнання, у нього не виникає впевненості у своїх здібностях і можливостях, то зробити це в подальшому розвитку буде дуже важко. Тому емоційний розвиток дитини – надзвичайно важлива складова процесу розвитку особистості, оскільки забезпечення емоційного благополуччя, розвиток емоційного контролю.

Вивченням особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку займалися такі вчені, як К. Бюлер, Л. Виготський, Ф. Гудінаф, А. Запорожець, Г. Мюнстерберг, В. Морозова, А. Прихожан, С. Рубінштейн та інші.

Аналіз наукової літератури дає підстави говорити про такі підходи до розуміння розвитку емоційної сфери людини, яка розглядається як:властивість характеру та темпераменту особистості (В. Вундт, В. Небиліцин); спонукальна сила психічного життя, що розвивається на основі інстинктів та ситуацій (З. Фрейд, А. Адлер); фактор впливу спадковості та навколишнього світу на дитину (В. Штерн); соціально-психологічне явище (Н. Фріжде, Дж. Пєрро); нерозривність емоційної та пізнавальної сфери (О. Леонтьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн); стійка якісна характеристика людини (А. Ольшанікова, В. Вілюнас, Б. Додонов); основний аспект шкільної

зрілості молодшого школяра (В. Морозова); характерний життєрадісний та бадьорий настрій дитини (Л. Славіна).

У сучасній психології одним з найпоширеніших підходів до питання емоційної сфери молодшого школяра є зв'язок емоцій та соціальним оточенням дитини, а актуальні емоційні переживання виникають в певних емоціогенних ситуаціях. Основними чинниками, що впливають на розвиток емоційності молодшого школяра в сучасному світі є сім'я, школа, телебачення, інформаційні технології. Емоційний розвиток дитини залежить від досвіду, який вона набуває вдома, в школі та при взаємодії з оточенням (Т. А. Крайнікова, М. І. Лісіна, О. І. Маляр, В. С. Мухіна, М. І. Тіхонова, О. Я. Чебикін та інші).

Емоційна сфера молодших школярів характеризується:

- 1) легкою чуйністю на події, що відбуваються і перебільшеністю сприйняття, уяви, розумової і фізичної діяльності емоціями;
- 2) щирістю і відвертістю вираження своїх переживань – радості, смутку, страху, задоволення або незадоволення;
- 3) готовністю до афекту страху; в процесі навчальної діяльності дитина переживає страх як передчуття неприємностей, невдач, невпевненості у своїх силах, неможливість впоратися із завданням; школяр відчуває загрозу своєму статусу в класі, сім'ї;
- 4) великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності), схильністю до короткочасним і бурхливим афектів;
- 5) емоціогенними факторами для молодших школярів є не тільки ігри і спілкування з однолітками, але і успіхи в навчанні та оцінка цих успіхів учителем і однокласниками;
- 6) свої і чужі емоції і почуття слабо усвідомлюються і розуміються; міміка інших сприймається часто невірно, так само як і тлумачення вираження почуттів оточуючими, що призводить до неадекватних реакцій у відповідь молодших школярів; виняток становлять базові емоції страху і радості, стосовно яких у дітей цього віку вже є чіткі уявлення, які вони можуть висловити вербально, називаючи п'ять синонімічних слів, що позначають ці емоції.

Відомо, що основним середовищем, яке оточує дитину з народження, є сім'я. Емоційний розвиток дитини залежить від досвіду, який вона набуває вдома, в школі та при взаємодії з оточенням. На особистість дитини впливають типи стосунків з

батьками, що лише частково зумовлюють її соціальне становище. Існує кілька видів впливу, за допомогою яких батьки виховують та забезпечують емоційний розвиток своїх дітей. Це, насамперед, ідентифікація і наслідування, в процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з батьків, прагнучи стати такими, як вони. В системі виховання дитини сім'я відіграє одну із головних ролей: забезпечує соціальні, матеріальні й педагогічні умови для фізичного, емоційного, духовного, морального розвитку особистості [1].

Однією із важливих соціальних систем життя дитини є школа. Коли дитина вступає до школи, докорінно змінюються умови її життя і діяльності. На зміну грі провідною стає навчальна діяльність. Режим шкільних занять вимагає набагато більш високого, ніж у дошкільному дитинстві, рівня довільності поведінки. Необхідність налагоджувати і підтримувати взаємини з педагогами й однолітками в ході спільної діяльності вимагає розвинених навичок спілкування. Діти, що мають достатній досвід спілкування, з розвиненою мовою, сформованими пізнавальними мотивами і вмінням довільно-вольової регуляції поведінки, легко адаптуються до шкільних умов. Нездатність до адекватної поведінки і невдачі в навчальній діяльності сприяють виникненню так званих шкільних неврозів, що є причиною подальшої дезадаптації. Час від часу у дітей шкільного віку з'являється небажання йти до школи. Це може бути страх перед невдачею, боязнь критики з боку вчителів, страх бути відкинутим батьками або однолітками. Негативні емоції спричиняють підвищення рівня тривожності школяра, що понижує розумову активність та когнітивну діяльність. Позитивні емоції навпаки знижують рівень тривожності та спричиняють підвищення рівня засвоєння навчальних предметів. Взаємозв'язок між емоційним розвитком та інтелектуальним розвитком є основною гармонійного розвитку дитини та її успішної адаптації. Зокрема, І. Дубровіна, В. Мухіна, Л. Славіна та ін. вважають, що емоційний компонент взаємодії педагога з дитиною є визначальним у формуванні всієї системи ставлення молодшого школяра до себе, до навчання, однолітків, дорослих [3].

Емоційна залежність дитини від учителя – один із найважливіших аспектів впливу на соціально-психологічний розвиток учня. Від стилю взаємин, що складаються між учителем та учнем, залежить активність, самопочуття та прояви позитивної емоційності дитини. Потреба дитини в позитивних емоціях, атмосфері емоційного

комфорту, яку створює дорослий, визначає особливості її поведінки. Недостатня кількість емоційного контакту з учителем негативно впливає на розвиток особистості школяра.

За своєю природою та соціальними функціями телебачення має величезні можливості впливу на поведінку та внутрішній світ людини. При постійному перегляді анімаційних фільмів у дітей виникають проблеми з успішністю та мотивацією до навчання, з увагою та проявом емоційних реакцій. Зокрема, В. Бондаровська вказує на те, що діти молодшого шкільного віку сприймають рекламу як один із видів мультфільмів. У 7-9 років дитина є ідеальним споживачем рекламних роликів. Коли вона бачить якийсь привабливий товар, то хоче саме його. Саме, в такій ситуації може проявлятися негативні емоції [5].

Характерною рисою сучасності є швидке розповсюдження комп'ютерів. Вони стали найпопулярнішими розвагами дітей, підлітків та дорослих. Л. Лещенко вважає, що комп'ютер допомагає потреби у зміні психічного стану, що властиво людям від народження. Комп'ютер чудово задовольняє пізнавальні потреби та потребу у спілкуванні через Інтернет.

Захоплення дітей кібернетичним простором сприяє переживанню тих емоцій, які вони не завжди переживають у реальному житті. Граючись, дитина може повернутися назад, знову пережити неуспішний відрізок життя. Це особливо захоплює молодших школярів, які хворобливо переживають свою неуспішність та негативну емоційність. В комп'ютерних іграх дитяча психіка не встигає емоційно відреагувати на інформацію із-за швидкої зміни кадрів. Таке захоплення може викликати у дитини «комп'ютерну залежність», її класифікують як різновид емоційної наркоманії, що викликана технічними засобами [4].

Отже, емоції у житті молодшого школяра відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, котра направлена на задоволення власних потреб. Високу адаптованість до шкільного навчання, впевненість та розвиток емоційної сфери забезпечить позитивно-стійкий стиль взаємин вчителя та учня. Велику роль у формуванні емоційної сфери школяра відіграє та атмосфера, яка присутня на уроці та в класному колективі, підтримка учня вчителем, відкритість у спілкуванні. Якщо створена атмосфера емоційного комфорту, захищеності учнів, це сприятиме подальшому

позитивному розвитку емоційності школяра. Під час дозвілля дітей молодшого шкільного віку, батькам потрібно обмежувати перегляди мультфільмів, телепередач та комп'ютерні ігри, а змінювати цей пасивний вид відпочинку на більш активний. Потрібно допомогти молодшому школяреві вибрати цікавий активний вид діяльності, бо це буде сприяти позитивній адекватній емоційності та формуванню навички спілкування з оточуючими людьми. Для дітей будь-якого віку важлива емоційна стабільність із одними і тими самими людьми. У процесі дорослішання важливо, щоб оточення дитини залишалось стабільним, але стосунки у цьому оточенні змінювались, розвивались.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаровська В.М. Вплив реклами на людину: нарис / В. М. Бондаровська // Психолог. – 2007. – № 30. – 55 с. 2. Бех І. Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / І. Д. Бех // Початкова шк. – 2000. – № 5. – С. 1-5. 3. Крюкова Л.В. Критерії формування особливостей емоційної сфери молодшого школяра / Л.В. Крюкова // Збірник наукових праць РДГУ. – 2017. – № 8. – С. 133-136. 4. Лещенко Л. комп'ютерна залежність – це небезпечно // Початкова шк. – 2006. – № 3. – С. 42-46. 5. Чорна Л. Вплив сучасного телебачення на внутрішній світ і поведінку дитини // Психолог. – 2007. – № 16. – С. 22-26.

Т. А. Юкальчук,
студентка
Науковий керівник: С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ

Паралельно з мовою, як засобом спілкування, за допомогою слова широко використовуються немовні засоби: жести, міміка, інтонація, паузи, манери, зовнішність. Кожен з цих невербальних елементів спілкування може допомогти нам переконатися в правильності сказаного або ж, навпаки, поставити сказане під сумнів. Особливістю невербальної мови є те, що її виявлення обумовлене підсвідомістю особистості.

Дослідженню проблеми НЗС приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні науковці. Зокрема, наукові питання культури спілкування висвітлено в працях мовознавців Н. Бабич, Б. Головіної, С. Єрмоленко, А. Коваль, С. Ширяєвої та ін. Проблемі невербальних засобів спілкування, їх класифікації та особливостям національних стилів комунікативної невербальної поведінки присвячені дослідження таких вітчизняних науковців: О. Бойко, Ф. Ісаєва, О. Ломакіна, В. Нестерова, І. Підласого, Г. Попова тощо. Серед зарубіжних дослідників, які внесли значний вклад у цій галузі, можна виокремити А. Піза, який вперше серйозно зайнявся вивченням означеного питання в кінці 70-х років XX ст., Р. Бердвіссла, А. Мейерабіана, А. Хілла, Г. Уейнрайта, Ю. Фаста та інших.

У сучасної науці поняття «спілкування» досліджували багато відомих науковців таких, як А. Леонтьев, М. Каган , В. Кан-Калік, Б. Паригін, Б. Ломов, В. Панферов, Е.Шукуров.

Проте результати вивчення теоретичних джерел дають підставу стверджувати, що сьогодні зміст невербальних засобів спілкування не до кінця розкритий.

Невербальне спілкування (лат. verbalis, від verbum – слово) – це процес взаємодії між людьми, що реалізується за допомогою знакових систем (міміки, жестів, пантоміміки, простору, кольору, одягу тощо) [1]. Невербальне спілкування – спілкування за допомогою лінгвістичних засобів передачі інформації (гучність мови, тембр голосу, жести, міміка, пози) [5].

Невербальне спілкування – вид спілкування, для якого характерне використання невербальної (безсловесної) поведінки і невербальних комунікацій як головного засобу передачі інформації, організації взаємодії, формування образу, думки про співрозмовника , здійснення впливу на іншу людину [9] .

Обмін поглядами, вираження обличчя, наприклад, посмішки і вираження несхвалення, підняті в здивуванні брови, живий чи зупинений погляд, погляд з вираженням, схвалення чи несхвалення – усе це приклади невербальної комунікації [3].

Невербальне спілкування включає різні знакові системи: оптико-кінестичну, пара- та екстралінгвістичну, просторово-часову, контакт «очі в очі», які мають свої особливості [11].

Спілкування, як живий процес безпосередньої взаємодії суб’єктів, закономірно виявляє емоції тих, хто спілкується, утворюючи невербальний аспект обміну інформацією. Засоби

невербальної комунікації, як «мова почуттів» є продуктом суспільного розвитку людей, вони значно посилюють смисловий ефект вербальної комунікації, а за певних обставин можуть її замінювати. Відомо, наприклад, що мовчання іноді буває красномовнішим, ніж слова, а обмінюючись поглядами, люди можуть збагнути зміст інформації, який не вкладається в адекватні категорії вербального висловлювання.

Невербальні засоби спілкування – це система знаків (жести, міміка, пантоміміка), система організації простору і часу комунікації, система «контакту очима») [11].

До невербальних засобів належить система знаків, які відрізняються мовними способами та формою їх виявлення. Люди використовують для комунікативного зв'язку цілу низку невербальних засобів: погляди, міміку, пози, жести тощо [9].

Невербальні засоби спілкування доповнюють вербальну мову, характеризують емоційні стани партнерів зі спілкування, створюють психологічний контакт між партнерами. Спілкуючись, люди по-різному реагують на невербальні сигнали: одні – чутливі до них, інші – нічого не знають про їх значення. У процесі спілкування від 60% до 80% комунікації здійснюється за рахунок невербальних засобів.

А.Кібанов, Д.Захаров, В.Коновалова виділяють ряд факторів, які впливають на зміст невербальних засобів спілкування: національна приналежність (так, одні і ті ж жести можуть означати різне у різних народів); стан здоров'я (у людини в хворобливому стані змінюються погляд, звучання голосу, жести зазвичай більш мляві, хоча є захворювання, що супроводжуються підвищеною збудливістю, емоційністю); професія людини (слабке рукостискання не завжди прояв слабкості: може бути, професія вимагає берегти пальці); рівень культури, який впливає на склад жестів, кончина про етикет, правильне виховання; статус людини (чим вище стоїть він на ієрархічній драбині, тим більш скупий на жести, більше оперуючи словами, жести стають більш витонченими); приналежність до групи (групові традиції, норми, правила можуть істотно модифікувати пантоміма члена групи); акторські здібності (багато вміють грати не тільки словами, а й невербальними знаками); вік (в ранньому віці одне і те ж стан може виражатися різними жестами; крім того, віковий фактор часто грає ту ж роль, що і статус. З віком може знижуватися швидкість рухів); поєднання невербальних знаків (зазвичай стан передається не одним, а кількома елементами пантоміміки. При

порушенні гармонії між цими елементами складається враження нещирості; те ж саме відноситься до узгодження слів і жестів); можливість проявити і сприйняти невербальні засоби спілкування (фізична перешкода між партнерами ускладнює їх повноцінне сприйняття, як наприклад, при розмові по телефону) [6].

Невербальні засоби спілкування людини залежать від середовища в якому вона знаходиться і від стану здоров'я. Існують різні підходи до класифікації невербальних засобів спілкування.

Такесичні засоби спілкування: динамічні дотики у формі рукостискання; поплескування; поцілунки тощо.

Доведено, що динамічні дотики є біологічно необхідною формою стимуляції спілкування, а не просто сентиментальною особливістю людського спілкування. Використання людиною в спілкуванні динамічних дотиків визначається багатьма факторами. Серед них особливу силу мають статус партнера, вік, стать, ступінь їхнього знайомства.

Такесичні засоби спілкування більшою мірою, ніж інші невербальні засоби, виконують у спілкуванні функції індикатора статусно-рольових відносин, символу ступеня близькості. Неадекватне використання особистістю такесичних засобів може призвести до конфлікту в спілкуванні.

Отже, вкористання такесичних засобів спілкування залежить від статусу партнерів, віку, статі та часу знайомства співрозмовників.

Кінесичні особливості невербального спілкування.

Кінесика – це спосіб комунікації за допомогою рухів тіла і жестів.

Жест – це рух тіла, який передає певний психічний стан особистості в процесі спілкування. Жести зумовлені будовою людського тіла, вони необхідні в тих випадках, коли неможливе спілкування за допомогою мови, наприклад, через мовний бар'єр або проблеми зі слухом. Жестикуляція містить у собі всі жести рук та тіла, а також деякі інші дії, що несуть у собі певне змістовне навантаження. У практиці взаємодії виділяють жести, що відображають внутрішній стан людини, її ставлення до співрозмовника та до інформації, яку він отримує.

Емоційні реакції в процесі комунікації дозволяють робити висновок про темперамент людини, який виявляється у швидкості реакції на отриману інформацію; риси характеру людини, ступінь її

впевненості в собі, скутість чи розкутість, обережність чи поривчастість; культурні норми, засвоєні людиною протягом життя.

Жести відкритості свідчать про щирість і бажання говорити відверто. До цієї групи знаків належать жести «розкриті руки» і «розстібання піджака».

Жести підозрілості і потайливості свідчать про недовіру до співрозмовника, сумнів у правоті, про бажання щось приховати. У цих випадках співрозмовник машинально потирає чоло, скроні, підборіддя, прагне прикрити обличчя руками. Але найчастіше він намагається не дивитися на вас, відводячи погляд убік.

Жести і пози захисту є знаком того, що співрозмовник відчуває небезпеку або погрозу. Найбільш розповсюдженим жестом цієї групи знаків є руки, схрещені на грудях. Просте схрещування рук є універсальним жестом, що означає не лише оборонний чи негативний стан співрозмовника, але й просто спокій і впевненість. Це буває тоді, коли атмосфера бесіди не має конфліктного характеру.

Жести міркування й оцінки відбивають стан замисленості і прагнення знайти рішення проблеми. Замислений вираз обличчя супроводжується жестом, рука біля щоки. Цей жест свідчить про те, що вашого співрозмовника щось зацікавило. Коли співрозмовник підносить руку до обличчя, спираючись підборіддям на долоню, а вказівний палець витягує уздовж щоки (інші пальці знаходяться нижче рота – це є свідченням того, що він критично сприймає інформацію.

У тому випадку, коли співрозмовник хоче швидше закінчити бесіду, він непомітно повертається убік дверей, при цьому його ноги звертаються до виходу. Поворот тіла і положення ніг вказують на те, що йому дуже хочеться піти. Показником такого бажання є також жест, коли співрозмовник знімає окуляри і демонстративно відкладає їх убік. У цій ситуації він прагне чимось зацікавити співрозмовника або дати йому можливість піти.

Жестом упевнених у собі людей з почуттям переваги над іншими є й жест «закладання рук за голову».

Жести незгоди виявляються внаслідок стримування своєї думки. Збирання неіснуючих ворсинок з костюма є одним з таких жестів. Це найбільш популярний жест несхвалення. Коли співрозмовник постійно збирає ворсинки з одягу, це є ознакою того, що йому не подобається усе, що тут говориться, навіть якщо на словах він з усім згодний.

Наприклад, якщо дитина скаже неправду своїм батькам, то відразу ж після цього вона прикриє своїми руками рота, це підказує батькам, що дитина сказала неправду. Жест прикривання рукою рота стає більш витонченим у дорослому віці, коли людина бреше, її рука ухиляється від рота і народжується інший жест - дотик до носа.

Щоб почувати себе більш впевнено і стати привабливим для співрозмовника, необхідно навчитися використовувати відкриті та позитивні жести. Для розуміння невербальних елементів спілкування необхідне, як правило, спеціальне навчання.

Саме міміка та жести у процесі вербального спілкування дають можливість посилювати смислові наголоси інформації, емоційний ефект від усвідомлення її значущості. Знання мови жестів і рухів дозволяє не лише краще розуміти співрозмовника, а й попередити його про те, чи слід змінити свою поведінку для досягнення потрібного результату. З мімікою дуже тісно пов'язаний погляд, чи візуальний контакт, що становить винятково важливу частину спілкування. Спілкуючись, люди прагнуть до обопільності й відчувають дискомфорт, якщо вона відсутня. Знання мови жестів і рухів дозволяє не лише краще розуміти співрозмовника, а й передбачати, яке враження справило на нього почуте ще до того, як він висловиться з цього приводу.

Проксемічні особливості невербального спілкування.

Американський антрополог Едуард Т. Хол запровадив термін «проксеміка» на позначення організації простору і часу комунікативної взаємодії.

Правильно обрана дистанція задає тон спілкуванню. Вона залежить від багатьох чинників: від спрямування, віку, соціального статусу особистості, а також психічних особливостей, національних звичаїв людей тощо. Стать і особистісні особливості також впливають на відстань між партнерами: жінки стоять чи сидять ближче до співрозмовника, ніж чоловіки. Зацікавлені один в одному співрозмовники скорочують дистанцію спілкування.

Виділяють такі види дистанції між партнерами в процесі спілкування: інтимна дистанція (відповідає інтимним стосункам) до 0,5 м. З усіх зон ця найголовніша, оскільки саме цю зону людина охороняє так, начебто це її власність. Дозволяється проникнути в цю зону тільки тим, хто знаходиться в тісному емоційному контакті з людиною. Це діти, батьки, чоловіки, коханці, близькі друзі й родичі; особиста дистанція (від 0,5 м до 1,2 м). Це відстань, що звичайно

розділяє нас, коли ми знаходимося на офіційних прийомах, офіційних вечорах і дружніх вечірках; соціальна дистанція (від 1,2 м до3,6 м). На такій відстані ми тримаємося від сторонніх людей; публічна дистанція (більше 3,6 м). Скупченість людей на концертах, у кінозалах, на ескалаторах, у транспорті, ліфті призводить до неминучого вторгнення людей в інтимні зони один одного.

Н.Ефімова виділяє такі види невербальних засобів спілкування: візуальні; акустичні; тактильні; ольфакторні [5]. *Візуальні* – кінетика (рух рук, голови, рук, тулуба, ходи), поза (постава голови), проксеміка (організація простору і часу), вираз обличчя і очей, візуальний контакт, шкірні реакції (потіння, почервоніння, збліднення), зовнішні ознаки (стать, вік, особливості зовнішності, одяг, зачіска тощо). *Акустичні* – параленгвістичні (якості голоса, его діапазон, тональність), екстралінгвістичні (паузи, сміх, кашель, зітхання). *Тактильні* – дотики, рукостискання, обійми, поцілунки. *Ольфакторні* – приємні і неприємні запахи навколишнього середовища, природний і штучний запах людини.

Таким чином, аналіз та узагальнення наукових джерел показав, що існує різні підходи до класифікації невербальних засобів спілкування. Саме невербальні засоби спілкування мають важливе значення у професійній взаємодії практичного психолога. Їх роль особливо зростає у поєднанні з вербальними засобами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аминов И. И. Психология делового общения: учебное. 4-е изд., стер. М.: Омега-Л, 2007. 304 с. 2. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник. – 2-е изд. М: ИНФРА-М, 2008. 295с. 3. В.А. Лабунская. Невербальное поведение. Ростов-на-Дону: издательство Ростовского университета, 1986. 4. Варій М. Й. Психологія: навч. Посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр навчальної літератури, 2007. 288с. 5. Ефимова Н.С. Социальная психология: Учебное пособие. М.: ИД ФОРУМ: НИЦ ИНФРА-М, 2013. 192 с. 6. Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Этика деловых отношений: Учебник. М.: ИНФРА-М, 2004. 367 с. 7. Крутецкий В. А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980. 352с. 8. Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов-на-Дону: издательство Ростовского университета. 1986. 135 с. 9. Махній М. М. Невербаліка і культура. К. : Blox.ua, 2009. 22 с. 10. Мессинжер Ж., Мессинджер К. Я вижу вас насквозь. Научитесь читать человека как книгу. Харьков: Книжный клуб «Клуб Семейного Досуга», 2015. 512 с. 11. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 448с. 12. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их

жестам. М., 2000. 188 с. 13. Пиз Аллан. Язык жестов: как читать мысли других людей по их жестам. М.: Ай-Кью, 1995. 257с.

М. В. Ярова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний музичний простір у суспільстві визначається різноманітністю. Особистість людини формується під впливом різних соціокультурних, психологічних, економічних, політичних та інших чинників. Період соціально-економічних і політичних перетворень, що переживає наша країна, висунув низку проблем, пов'язаних із духовним життя суспільства: дефіцит милосердя та взаєморозуміння, відчуження людей один від одного, прояви жорстокості. Джерела виникнення суперечливих тенденцій слід шукати не лише в макросоціальних явищах, а й у прорахунках морального та естетичного виховання.

У вихованні загальної культури особистості значне місце займає музична культура, яка всебічно впливає на гармонійний розвиток, особливо на розвиток емоційно-чуттєвої сфери підлітків.

За силою впливу на внутрішній світ людини музиці немає рівних. Позбавлена безпосереднього наочно-зорового образу, музика передає найглибші й найтонші відтінки естетичних переживань людини. Музичний образ настільки багатозначний, наскільки багатозначні складні почуття людини. Музика є каталізатором усього творчого потенціалу особистості; вона здатна збудити особистісні, специфічні якості особистості.

Проблема формування естетичного сприйняття надзвичайно широка й потребує глибоких, різнобічних досліджень. Вона виникає повсякчас у навчанні студентів. В естетичному сприйнятті особистісний світ дуже важливий, бо саме він свідчить про змістовність сприйняття музики. Як показують спостереження, студенти молодших курсів зазнають іноді певних труднощів у вивченні музики як класичної, так і сучасної. Саме через

несформованість естетичного сприйняття, через відсутність особистісного ставлення до цього виду мистецтва.

Мета статті – показати вплив музичного мистецтва на духовний розвиток особистості в системі професійної освіти

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі впливу музики на духовний розвиток особистості присвячено цілу низку наукових праць. Зокрема, про необхідність залучення молоді до мистецтва йдеться в працях Г. Ващенка, І. Зязюна, В. Іванова, Л. Масол, О. Олексюк, О. Рудницької, О. Ростовського, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Роль мистецтва в розвитку творчих можливостей особистості неодноразово підкреслювали такі відомі музиканти-дослідники, як: Д. Кабалевський, В. Євдокимов, Г. Шевченко та ін. Проблемам естетичного виховання засобами музики, формування естетичних потреб, ідеалів, смаків, музично-естетичних інтересів, розвитку творчих здібностей присвячено праці сучасних українських музикантів-педагогів: А. Болгарського, Л. Коваль, І. Зязюна, О. Кузнецової, Т. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського та ін. Питання використання музики у системі професійної освіти були розкриті в роботах Т. Звєрєвої, Л. Корній, П. Маценка; проблеми збереження традицій національної культури висвітлені в наукових працях А. Болгарського, О. Гнатюк, С. Зубанової, В. Іванова, І. Климишина, Б. Кудрика, К. Шамаєвої та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні зростає потреба в формуванні естетичної культури молодого покоління як джерела високої духовності особистості, ефективного засобу зміцнення національної свідомості, виховання в майбутніх громадян витончених смаків, уподобань, культурного світогляду, утвердження норм та цінностей української культури.

Серед основних завдань духовного розвитку особистості в системі професійної освіти можна виділити: гармонізацію особистості професіонала, розвиток його духовності; забезпечення цілісності його суб'єктивної картини світу; наповнення гуманістичним змістом його професійних знань; формування професійно значущих естетичних якостей та художніх здібностей; підвищення рівня загальної й професійної культури, вироблення не споживацького, а активного творчого ставлення до оточуючої дійсності, здатності самостійно знаходити прекрасне в житті та професійній діяльності.

Виховання нової людини – людини, яка гармонійно єднає в собі духовну, моральну й фізичну досконалість, повинно включати всі

елементи, що забезпечують її всебічний розвиток. Адже воно містить у собі й естетичний, і як провідний компонент його художній розвиток, тобто розвиток засобами мистецтв. Музичне мистецтво володіє в цьому відношенні необмеженими можливостями.

На це звертала увагу О. Рудницька: «Своєрідність мистецтва полягає в тому, що воно потребує від того, хто сприймає, і здатності відчувати красу твору, і водночас осмислювати свої переживання, самого себе, вести художній діалог у площині своїх духовних можливостей» [5, с. 7].

Проблема духовної культури належить до вічних в історії людства. Аристотель уважав, що в основі музики покладено зерно моральних станів. Тому музика повинна бути обов'язковим предметом виховання й навчання.

Студентська молодь є благодатним ґрунтом для засвоєння духовних надбань суспільства. Вища музична освіта – інструмент у формуванні естетичних ідеалів і цінностей майбутніх учителів музики. їхнього художнього мислення, системи спеціальних знань і поглядів, практичних навичок. Саме в цьому середовищі формуються світоглядні принципи особистості й визначається культурний рівень, що мають стати її професійною рисою [4].

Значення мистецької освіти, на думку професора О. Рудницької, полягає в тому, що вона надає пріоритетності емоційно-почуттєвому розвитку особистості перед розумовим; задоволенню її духовних потреб перед прагматичним споживанням мистецтва, що дає підстави розглядати мистецьку освіту як можливу модель гуманізації освітнього процесу в цілому [6, с. 25].

Зазначимо, що формування морально-духовної культури особистості є важливою умовою знаходження спільної мови між людьми при вирішенні гострих проблем сучасної музичної педагогіки.

На жаль, складний стан проблеми мистецтва й моралі в сучасному житті не сприяють якісному вихованню молоді. Це становище зумовлене: по-перше, тим, що морально-естетична вихованість молоді віддзеркалює загальну кризу культури суспільства; по-друге, моральна й естетична ентропія стала наслідком ідеологізації мистецтва й моралі; по-третє, ідеологічні інтереси держави були визначені вищими за художні та моральні, які, в свою чергу, призвели до моралізаторства й у мистецтві, й у моралі.

Варто зазначити, що вплив музики на формування особистості як чинника її духовного розвитку залежить від вікових особливостей, психічного стану, провідного типу художньо-естетичної діяльності людини.

На нашу думку, орієнтація молоді на цінності музичної (духовної) культури формуються з урахуванням таких соціально-педагогічних умов: зорієнтованість студентів на відтворення й розвиток музичних цінностей у загальнозначущих ракурсах національної та світової культури; посилення гуманістичної функції в сферах навчання й дозвілля студентської молоді на основі включення їх у творчу соціокультурну діяльність.

Розглядаючи музику в контексті духовної культури, змістовий центр якої складають моральні цінності, можна говорити про наявність тісного взаємозв'язку ціннісного центру особистості з ціннісним світом музики на основі загальнолюдських цінностей.

Музичне мистецтво широко використовується в повсякденному житті, заповнюючи вільний та навчальний час сучасної молоді. Проте не слід забувати, що музика може бути різною, тому важливо бачити, яка музика та в яких ситуаціях популярна серед молоді, яким чином вона впливає на формування духовної культури суспільства.

В. Сухомлинський згадував: «У дитинстві мої вихованці любили слухати музику квітучого саду і поля гречки, весняних луків та осіннього дощу. Вони відчували, переживали красу навколишнього світу, і це робило їх душі шляхетними. Але якою б прекрасною не була музика природи, це ще не музика. Це літери, за допомогою яких людина може приступати до читання книжки на мові почуттів» [7, с. 180].

Музичне мистецтво відображає в людській свідомості цінності минулого і сучасного, володіє даром синтезування узагальненого досвіду людства, чим і впливає на багатство духовного світу особистості [1, с. 457]. Проникаючи в сутність музики та усвідомлюючи саму себе під її впливом через взаємозв'язок музичного мислення з емоційною сферою особистості, людина розвиває самосвідомість. Тому включення в зміст естетичної свідомості здобутків національного музичного мистецтва та стимулювання його засобами інтересу, емоційного сприйняття та розуміння минулого свого народу сприяє, на нашу думку,

формуванню національної самосвідомості особистості, розвитку її духовності.

Музична культура людини невід'ємна від народу, якому вона належить або серед якого живе. Тож педагогам потрібно реалізовувати концепцію музичного виховання молоді на основі української культури, мови, народної творчості й фольклору. В узагальненому вигляді вона полягає: у визнанні провідної ролі музично-пісенного фольклору в естетичному вихованні молоді; у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини; у розгляді українського музично-пісенного фольклору в діалектичній єдності з фольклором слов'янських народів; у розкритті естетичного змісту музики, пісні, танцю, образотворчого мистецтва на основі осягнення школярами, учнями суті й особливостей музичного мистецтва.

Ще К. Стеценко писав, що «співи мають велике значення в справі розвитку духовної природи дитини. Вони розкривають музичні здібності дітей, прищеплюють їм естетичний смак... являються одним із могутніх факторів у справі національного виховання наших дітей і розвитку почуття любові у них до рідного краю» [2, с. 346].

Будучи однією із найдавніших форм музично-поетичної творчості, пісня є невід'ємною складовою частиною народної педагогіки, важливим засобом емоційного та естетичного розвитку дитини, і тому вона завжди була й буде невичерпним резервом у вдосконаленні навчально-виховного процесу, в піднесенні мовленнєвої та й взагалі духовної культури особистості.

Майстерно використовував виховний потенціал народної пісні В. Сухомлинський: «Для молоді стало потребою збиратися разом, щоб поспівати. Пісня входила в їхнє духовне життя, надавала яскравого емоційного забарвлення думкам, пробуджувала почуття любові до Батьківщини, до краси навколишнього світу» [7, с. 190].

Ми погоджуємося з думкою В. Паламарчук, про те, що формування духовної, естетичної культури сучасної молоді є головним змістом виховного процесу в школі. Розглядаючи основні напрями музично-естетичного виховання учнів, вона відзначає, що при створенні відповідних умов для цього необхідно звертати увагу на науково-методичну досконалість запропонованих програм музично-естетичного виховання, які мають ґрунтуватися на духовно-національній змістовій основі. Вони повинні мати не тільки

художньо-просвітницький зміст, але й виконувати розвивально-навчальні та реабілітаційно-оздоровчі функції з обов'язковим застосуванням сучасних, вітчизняних та світових методичних розробок з цього питання. Проблему об'єднує спільне переконання наукової й педагогічної спільноти про доцільність та необхідність використання методів виховання в їх взаємодії і взаємозалежності [4].

У процесі навчання в ВНЗ на етапі зародження інноваційних форм і методів роботи створюються найефективніші умови для професійного розвитку майбутнього педагога, формування в нього прагнення до нового. Основу й зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, упровадженні новоутворень у традиційну систему, що передбачає досягнення найвищого ступеня педагогічної творчості. Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації навчально-виховного процесу [6].

Висновки. Музичне мистецтво розширюючи сферу естетичної свідомості та будучи потужним механізмом співпереживання, здатне виступати одним із дієвих засобів у справі формування національної самосвідомості особистості. Використання музичного мистецтва, його здатності активізувати людські емоції в процесі узагальнення понять національного менталітету, національного характеру тощо відіграє роль соціально-психологічної та педагогічної основи виховання. А усвідомлення й переживання змісту музичних образів дозволяє глибше сприймати особливості культури своєї нації, її духовні цінності та ідеали.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних. Дрогобич: Коло, 2003. 528 с. 2. Кирило Стеценко: Спогади. Листи. Матеріали / укл., перед. Є. С. Федотов. К.: *Музична Україна*, 1981(Жовтень). 480 с. 3. Ночвінова О. Музика її стихія // *Мистецтво та освіта*. № 4. 2005. С. 14-16. 4. Паламарчук В. М. Проблеми виховання особистості засобами музичного мистецтва: Сучасний стан // *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). Червень. С. 279-283. 5. Рудницька О. П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості // Зб. наук ст. Художня освіта і проблеми виховання молоді. К.: ІЗМН, 1997. С. 3-10. 6. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. К., 2002. 270 с. 7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5 т. Т.3. К.: Рад. школа, 1977. С. 180-191.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрущак Марія Василівна – магістрантка групи МПО-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Білий Леонід Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Бабенко Андрій Борисович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Бабенко Олена Владиславівна – магістрантка 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Бевз Т. С. – студентка групи ПП-41б, спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Важинська Діана Сергіївна – магістрантка групи МПО-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Васюник Анастасія Анатоліївна – магістрантка групи МПО-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вітряк Е. О. – магістрантка групи МПО-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Войтенко Катерина Анатоліївна – магістрантка 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Гадай Інна Вікторівна – магістрантка групи ЗМПО-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Гжехулка Олена Василівна – викладач кафеди туризму Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Глуховський Максим Борисович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Дар'їна Дарина Миколаївна – магістрантка 2 курсу, спеціальність «психологія», Хмельницький інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Дунець Лілія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри права та правоохоронної діяльності Державного університету «Житомирська політехніка» (м. Житомир).

Іщук Тетяна Василівна – старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Качерай Людмила Миколаївна – заступник з навчально-виховної роботи Стуфчинецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів; вчитель української мови та літератури, вища категорія (с. Стуфчинці).

Ковтун Олександр Сергійович – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна» (м. Хмельницький).

Колісник А. О. – студентка групи ПП-41б, спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Костенко Дмитро Вікторович – асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор філософії в галузі державного управління (м. Київ).

Костенко Ірина Миколаївна – викладач кафедри іноземних мов природничих факультетів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Кошин Катерина Віталіївна – магістрантка групи ЗМПО-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Коцюк Олександра Олександрівна – магістр психології, Хмельницький міський Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (м. Хмельницький).

Лахманюк Андрій Михайлович – магістрант кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна» (м. Хмельницький).

Лялька Юлія Олексіївна – магістрантка групи ЗМПО-81 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мазуренок Надія Іванівна – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мандзюк К. – студентка групи ПП-31б, спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Марцінкевич Ольга Вікторівна – магістрантка 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Мельничук Світлана Леонідівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Миринюк Надія Іванівна – старший викладач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Мотозюк Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Никитюк Світлана Іванівна – викладач кафедри англійської мови факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Олійник Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент; завідувач кафедри психології Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Олійник Наталія Алімівна – викладач кафедри інструментально-виконавських дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Охман Ольга Василівна – кандидат юридичних наук, доцент кафедри права та правоохоронної діяльності Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Павлюк Жанна Вікторівна – магістр психології, практикуючий психолог Хмельницького окружного адміністративного суду (м. Хмельницький).

Рижко Аліна Юріївна – студентка групи ПП-41б Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Столяренко Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Тафінцева Світлана Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Чайковська Оксана Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огінка (м. Кам'янець-Подільський).

Черкасова Тетяна Михайлівна – старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м. Хмельницький).

Шепель Інна Миколаївна – соціальний педагог Хмельницького палацу творчості дітей та юнацтва (м. Хмельницький).

Юкальчук Т. А. – студентка групи ПП-31б, спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Ярова Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Збірник наукових праць

Випуск 10

З 77 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. – Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2019. – Вип. 10. – 257 с.

За достовірність фактів, назв, посилань на літературні джерела 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 15 жовтня 2019 р. Підписано до друку 28 жовтня 2019 р.
Формат 60x84 1/16. Гарн. Times. Ум. друк. арк. 2,4.
Друк офсетний. Папір офсетний. Тираж 200 прим.

МАУП
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ