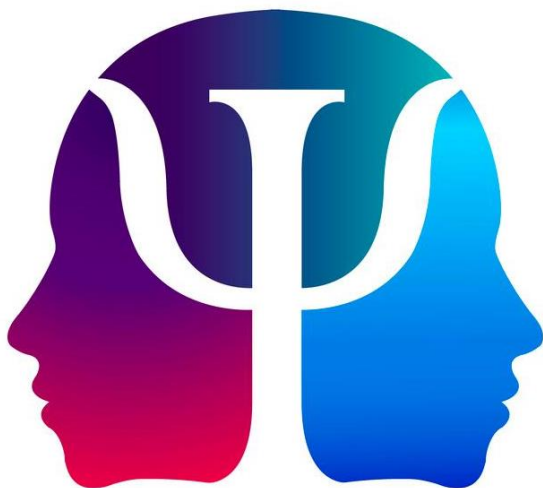




ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 13

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



Хмельницький, 2021

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

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

Випуск 13



Хмельницький - 2021

3 104 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2021. Вип. 13. 283 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 № 3 від 29 березня 2021 р.)

© Хмельницький інститут
Міжрегіональної Академії управління персоналом, 2021

ЗМІСТ

Білий Л. Г. ПРОФЕСІЯ ПСИХОЛОГА: ПРЕСТИЖНО Й АКТУАЛЬНО.....	7
Берегова Н. П., Осадчук Х. Р. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У НЕПОВНОЛІТНІХ.....	8
Бжуско В. В., Старовойт І. Й. ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ.....	15
Бондар С., Старовойт І. Й. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ.....	19
Вовк В. П. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ЗВО.....	27
Герасимюк Ю. О. ПРОБЛЕМИ ПСИХІЧНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	36
Гневуш А. В. АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА У ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ: ЦІЛІ ТА МОТИВИ.....	45
Горпенко А. А., Долинський Є. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	50
Дебела Л. С., Мотозюк Л. М. БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА.....	60
Джигун Л. М. , Балукова А. І. ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	66

Джигун Л. М. , Главацька Н. Д. ОСОБЛИВОСТІ І СУЧАСНИЙ СТАН ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	71
Джигун Л. М. , Левицька В. Ю. ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ	78
Дунець Л. М., Суконик С.О. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК НЕОБХІДНИЙ І ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	86
Дунець Л. М., Суконик С.О. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДІВ У ПІДЛІТКІВ.....	94
Жилко І. В., Мотозюк Л. М. ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	103
Заболотна М. С. ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	109
Ішук Т. В. РОБОТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ.....	116
Клап В. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	124
Коротун Н. В., Вовк В.П. ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	127
Коротун Н. В., Ішук Т. В. РОЛЬ СІМ'Ї У ПРОФЕСІЙНОМУ ВИЗНАЧЕННІ ПІДЛІТКІВ.....	134
Костенко Д. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ».....	141

Лоб О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	146
Лукашук М. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ НА ПРИКЛАДІ ІСЛАНДІЇ.....	153
Максимчук К. І., Джигун Л. М. ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗВО В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ.....	160
Мельничук С. Л. ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ПІДЛІТКА.....	168
Никитюк С. І. ГРА ЯК ЕЛЕМЕНТ МОТИВАЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	175
Олійник А. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ.....	179
Олійник В. В. ПСИХОЛОГІЯ ПІДЛІТКА: СУЧАСНИЙ АСПЕКТ.....	185
Румак Т. П., Пісоцька Л. С. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ У КОНТЕКСТІ ДОРОСЛІШАННЯ.....	187
Семенишин М. О., Тришньовський А. М., Брова В. М. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКІВ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	192
Семенова А. В., Джигун Л. М. ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У ЗОШ.....	200

Старовойт І. Й. АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	208
Стецюк В. В. РОЛЬ СІМ'Ї У ПРОФЕСІЙНОМУ ВИЗНАЧЕННІ ПІДЛІТКІВ.....	217
Столяренко О. Б. СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ У РЕАЛІЯХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	224
Стрихарчук О. В. АУТОАГРЕСІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	230
Чайковська О. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКА.....	235
Черкасова-Лиса П. Д., Черкасова Т. М. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТУ ДЛЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПСИХОЛОГІЇ.....	241
Черкасова Т. М. СПОСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ СТРЕСУ В СУЧАСНІЙ ПОЗИТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	251
Чорна Н. В. ФЕНОМЕН СЕКСУАЛЬНОСТІ: ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	259
Яремчук М. І., Чорна Н. В. МОВА І НАЦІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	266
Ярова М. В. ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	272
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	279

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

ПРОФЕСІЯ ПСИХОЛОГА: ПРЕСТИЖНО Й АКТУАЛЬНО

Нині професія психолога вважається важливою і престижною. З кожним роком вона набуває більшої популярності.

Зазначимо, що найбільше психологів працює у сфері освіти – педагог-психолог допомагає дітям адаптуватися до незнайомого середовища, проводить тестування на готовність до школи, працює з проблемними особистостями. У закладах загальної середньої освіти педагоги-психологи відбирають першокласників, займаються корекційно-розвиваючою діяльністю, профорієнтацією старшокласників, проводять різні тренінги тощо.

Психолог – це професіонал, який допомагає людині знайти опору в собі та свій шлях вирішення проблеми, індивідуальний для кожного.

На підприємстві психолог вивчає вплив психологічних, економічних і організаційних факторів виробництва на трудову діяльність працівників підприємства, установи, організації з метою розроблення заходів для створення сприятливих умов праці і підвищення її ефективності.

Зауважимо, що психологом називають людину, яка завдяки життєвому досвіду може багато відчувати, побачити, зрозуміти і навіть передбачити в інших людях. В такому розумінні кожен з нас є психологом і займається психологією. Адже ми постійно взаємодіємо з іншими в різноманітних сферах людського життя. При цьому ми так чи інакше змушені формувати для себе відповідні уявлення про внутрішній світ і особливості особистості цих людей, про їх ставлення до нас і оточуючого середовища, про їх наміри, думки та інше.

Наше ставлення до інших людей, наші реакції на їхні дії, наші дії по відношенні до них визначається цим нашим тлумаченням внутрішнього, психологічного розуміння і змісту поведінки людей, з якими ми зустрічаємось на всьому життєвому шляху. І таке тлумачення, таке розуміння інших людей береться головним чином з набутого досвіду людських стосунків.

Сфера застосування професійних навиків психолога вельми широка, але все-таки її можна визначити: робота з психічно

здоровими людьми, що зазнають труднощів у повсякденному житті – спілкуванні, родинних стосунках, на роботі або навчанні, після перенесеного стресу тощо.

Отже, бути психологом – це означає любити свою професію, постійно відкривати нове в собі й оточуючих, допомагати людям ставати щасливішими.

Дана професія вимагає від психолога, щоб він сам вмів робити те, чому навчає. І психологів спеціально навчають вмінню володіти собою, майстерно слухати і розуміти, швидко вникати в суть проблеми і допомагати знаходити рішення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Психологія як одна із важливих для людини наук [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/10027>. Назва з титул екрану.

Н. П. Берегова,

кандидат психологічних наук

Х. Р. Осадчук,

здобувачка вищої освіти

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У НЕПОВНОЛІТНІХ

На сьогоднішній день проблема суїциду серед неповнолітніх виступає однією з нагальних. Підлітковий вік представляє для самих дітей глобальну проблему, з якою не кожен може справитися і як результат – підліткам легше і простіше покінчити життя суїцидом, ніж вирішувати проблему яким-небудь іншим способом.

Жахливим і є те, що в Україні все частіше обговорюються питання про «групи смерті», адміністратори яких спеціально і свідомо доводять підлітків до самогубства. Тільки за попередніми підрахунками українських правоохоронців, близько 13 тисяч неповнолітніх від 12 до 16 років на даний момент є учасниками суїцидальних груп в соціальних мережах.

Значну увагу до проблем самогубства у молоді приділяли: фізіолог, психолог В. Бехтерев стверджував, що більшість дитячих самогубств пов'язана з недоліками морального виховання; відомий український психіатр І. Сікорський пов'язував суїциди учнів з

морально-етичними чинниками. Методологічну та теоретичну основу дослідження склали праці А. Амбрумової, О. Лісової, В. Рибалки, В. Мушинського, та інших [3].

Розгляд проблеми у контексті підліткового віку надає їй особливої гостроти (О. Є. Блінова, Г. В. Старшенбаум, С. Г. Шебанова). Психофізіологічні особливості, притаманні підліткам, зумовлюють значну неконтрольованість суїцидальної поведінки. Спілкування з однолітками, яке в суїцидальній поведінці є провідним видом діяльності, визначає певну самодостатність підліткової субкультури, що також ускладнює можливості психологічного впливу на суїцидальні прояви. Відтак, вивчення проблеми суїциду взагалі та його проявів у підлітків є актуальним як у соціокультурному, так і у суто науковому плані.

Відхилення в поведінці властиві майже всім підліткам. Характерні риси цього віку – чутливість, часта різка зміна настрою, страху, глузувань, зниження самооцінки. Розлади бувають поведінкові й емоційні. Емоційні переважають у дівчаток. Це депресія, страхи й тривожні стани. Порушення в поведінці в чотири рази частіше бувають у хлопчиків. Основним мотивом психічного розвитку в підлітковому віці є становлення нової, ще досить нестійкої, самосвідомості, зміна Я-Концепції, спроби зрозуміти самого себе й свої можливості. У цьому віці відбувається становлення складних форм аналітико-синтетичної діяльності, формування абстрактного, теоретичного мислення. Дуже важливе значення має виникаюче в підлітка почуття приналежності до особливої «підліткової» спільності, цінності якої є основою для власних моральних оцінок.

У деяких підлітків спостерігається вияв неадекватної самооцінки й завищеного рівня вимог, критичне ставлення до слів та вчинків інших. Це ускладнює їх взаємовідносини з дорослими, батьками, однолітками, вчителями, провокує прояви негативізму, грубу й самовпевнену поведінку, соціальні конфлікти. Підлітки бояться глузування, проявів нерозуміння, недовіри, або образливої для такого віку заборони. На їхній погляд батьки поведуться з ними як із маленькими. Часто відсутність щирих стосунків з батьками є причиною того, що діти стають жертвами насилля, або учасниками злочинів.

Характерним для мотивації підліткових самогубств є превалювання почуттів безнадії та безпорадності, підвищена

чутливість до образи власної гідності, максималізм в оцінках подій і людей, невміння передбачати справжні наслідки своїх вчинків. Властива періоду становлення особистості самовпевненість у поєднанні з вищевказаними рисами породжує відчуття безвихідності, фатальності конфлікту, загострює переживання відчаю та самотності. При такому внутрішньому стані навіть незначний стрес може призвести до небезпеки суїциду підлітка.

Серед підлітків спроби самогубства зустрічаються значно частіше, причому лише деякі з них досягають своєї мети. Частота закінчених суїцидів підлітків не перевищує 1% від усіх суїцидальних дій. Суїцидальна поведінка в цьому віці частіше має демонстративний характер, в тому числі – шантажу.

Пояснення суїцидальної поведінки відображається у концепціях, які можна умовно розділити на три групи: соціологічну, психопатологічну та соціально-психологічну.

У рамках соціологічного підходу декларується зв'язок між суїцидальною поведінкою і соціальними умовами. В основі подібних поглядів лежить вчення Е. Дюркгейма про «аномії» - порушення в ціннісно-нормативній системі товариств. Дюркгейм відзначав, що кількість самогубств в суспільстві визначається «колективними уявленнями» як особливими фактами соціального життя, які визначають індивідуальні бачення світу (цінності, моральні норми). Наприклад, колективний зв'язок, згуртованість суспільства в цьому сенсі допомагають уникнути самогубств. Коли згуртованість суспільства слабшає, індивід відходить від соціального життя і ставить свої особисті цілі вище прагнення до загального блага, що може стати причиною рішення піти з життя.

Істотним є сімейний вплив. Так, наявність самогубств в історії сім'ї підвищує ризик виникнення суїциду. Крім того, особистісні особливості батьків, наприклад депресивність, можуть виступати фактором суїцидальної динаміки.

Психопатологічний підхід розглядає суїцид як прояв гострих або хронічних психічних розладів. Траплялися, але виявилися безуспішними спроби виділення самогубств в окрему нозологічну одиницю – суїцидоманію. Кілька схожу позицію висловлює погляд на суїцидальну поведінку як прикордонний стан. Лише 5% суїцидів та спроб падає на психози, в той час як на психопатії – 20-30%, а всі інші на так звані підліткові кризи [3].

У цілому статистично достовірний зв'язок між суїцидальною поведінкою і конкретними психічними розладами не виявлено. Тим не менше, для деяких патологічних станів і розладів суїцидальний ризик вище, наприклад для гострого психотичного стану і для депресії. Депресія найбільш часто згадується в зв'язку з суїцидами, що визначає необхідність її більш пильного розгляду.

Соціально-психологічні концепції пояснюють суїцидальну поведінку соціально-психологічними чи індивідуальними факторами. На думку учених, самогубства зв'язуються з втратою сенсу життя, з екзистенціальною тривогою, яка переживається як жах перед безнадією, відчуття порожнечі і безглуздості, страх провини й осуду. Інші дослідники розцінюють суїцидальну поведінку як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікросоціального конфлікту або з точки зору психологічних потреб. Відповідно, суїцидальна поведінка визначає два ключові моменти: душевний біль, яка виявляється сильнішим всього іншого, стан фрустрації чи спотворення найбільш значущої потреби особистості [2,3].

У рамках соціально-психологічного підходу також широко представлені роботи, які вивчають зв'язок між особистісними особливостями і суїцидальною поведінкою. Поширена думка, що тип девіації, наприклад самодеструктивність, визначається складом особистості. А. Є. Личко відзначає зв'язок між типом акцентуації характеру підлітка і суїцидальною поведінкою. Так, суїцидальні демонстрації в 50% випадків поєднуються з істероїдним, нестійким, гіпертімним типами, а замаху – з сенситивним (63%) і циклоїдним (25%) типами. Є. І. Личко відзначає надзвичайно низьку суїцидальну активність шизоїдів. В. Т. Кондрашенко, навпаки, наводить дані на користь шизоїдного, психастеничного, сенситивного, збудливого і епілептоїдного типів. Автори сходяться на думці, що практично не схильні до замахів і суїцидів астенічний, гіпертімний, нестійкий типи підлітків [4].

Ще одним несвідомим механізмом формування суїцидальної поведінки може бути надмірна нарцисична потреба. Відомо, що нарцисизм пов'язаний з почуттям грандіозності і необхідністю отримувати підтвердження своєї цінності ззовні. Іншою стороною нарцисичної динаміки є переживання сорому, заздрості, порожнечі й неповноцінності. Об'єктивно несприятливі ситуації, пов'язані з

неуспіхом, конфліктом, стресом, можуть посилити дані афекти до рівня їх нестерпності і появи суїцидальних намірів.

Відповідно до теорії нарцисизму, суїцидальна поведінка є компенсацією нарцисичного кризи за рахунок регресії до гармонійного первісного стану. Ця модель також успішно може використовуватися для пояснення інших форм девіантної поведінки (залежностей, відходу з будинку, бродяжництва).

Аналіз наукових концепцій дає можливість визначити узагальнений психологічний портрет суїцидента. Для нього характерні: як занижена самооцінка, так і висока потреба в самореалізації; висока тривожність і песимізм, тенденція до самозвинувачення і схильність до звуженого мислення; труднощі вольового зусилля і тенденція відходу від вирішення проблем; нестабільність настрою або його надмірна мінливість; агресивна поведінка, злобність; схильність до демонстративної поведінки; високий ступінь імпульсивності, схильність до необдуманого ризику; дратівливість.

Таким чином, суїцидальна поведінка має складний комплексний характер: проявляється у різних формах (внутрішньої і зовнішньої), має свої ознаки та способи прояву; для кожного віку характерні різні причини виникнення суїцидів.

Аналіз причин підліткових самогубств дозволив згрупувати їх у вигляді трьох основних факторів:

- стосунки з батьками, що залежать від ступеня розуміння ними своїх дітей, співчуття, нормативності відносин;
- проблеми у школі, пов'язані з особистістю вчителя, статусом підлітка у класі і власним відношенням до своєї успішності;
- взаємовідносини з однолітками, спілкування з друзями та особами протилежної статі.

До соціально-психологічних факторів ризику, які можуть сприяти виникненню суїцидальних проявів у неповнолітніх належать: серйозні проблеми у сім'ї; смерть улюбленої або значущої людини; міжособистісні конфлікти або втрата значущих відносин; тривале перебування у ролі жертви; розчарування успіхами у школі або невдачі у навчанні; небажана вагітність, аборт і його наслідки; відхилення в розвитку психіки (розлади поведінки, асоціальна особистість, психічні розлади, викликані лікарськими препаратами); заниження самооцінки, неможливість самореалізації; руйнування необхідного кола спілкування, так званого референтного

мікросередовища; попередня спроба самогубства; глибокі почуття депресії, безнадійності, безпомірності; втома від життя; відчуття самотності, непотрібності (часто помилкові); вживання наркотиків, алкоголю; правопорушення; стресові ситуації; перенасичення ЗМІ картинами жорстокості, що має великий психологічний вплив на підлітків.

Якщо конкретизувати негативні сімейні чинники, які впливають на суїцидальність підлітків і юнаків, то до їх числа належать: психічні відхилення у батьків, особливо афективні (депресії та інші душевні захворювання); зловживання алкоголем, наркоманія або інші види антисуспільної поведінки у сім'ї; сімейна історія суїцидів або суїцидальних спроб членів сім'ї; насилля у сім'ї (особливо фізичні і сексуальні); нестача уваги і турботи про дітей у сім'ї, погані стосунки між членами сім'ї і нездатність продуктивного обговорення сімейних проблем; часті сварки між батьками, постійне емоційне напруження і високий рівень агресивності у сім'ї; розлучення батьків, ухід одного з них із сім'ї або його смерть; часті переїзди, зміна міста проживання сім'ї; надто низькі або високі очікування з боку батьків по відношенню до дітей; авторитарний стиль виховання дитини у сім'ї.

За спостереженнями спеціалістів, існують обставини, що виступають в якості захисту проти суїцидальної поведінки підлітків. Вони поділяються на культуральні, соціо-демографічні, сімейні й особистісні [2, 4].

До культуральних й соціо-демографічних факторів відносяться: участь у громадській діяльності (спортивні змагання і події, клуби, товариства тощо); добрі, врівноважені стосунки з однолітками у навчальному закладі; хороші стосунки з вчителями та іншими дорослими; підтримка з боку близьких людей.

Захисні фактори сім'ї: розвинуті навички спілкування у сім'ї, добрі, сердечні, щирі стосунки між усіма членами сім'ї; підтримка підлітків з боку сім'ї. Особистісні захисні фактори у підлітків: добрі навички спілкування, вміння спілкуватися з однолітками і дорослими; впевненість у собі, своїх силах, переконаність у здатності до досягнення життєвих цілей; прагнення радитися з дорослими при прийнятті важливих рішень; відкритість до думок і досвіду інших людей; відкритість до усього нового, здатність засвоювати нові знання.

До числа антисуїцидальних чинників належать усі чинники розвитку гармонійної, духовної, нормальної особистості. Однак серед них слід виділити ті, що протистоять безпосередньо суїцидальним

тенденціям, створюють особливий імунітет. До їх числа відносяться: формування сенсу життя, життєвої перспективи, міцних зв'язків із близькими, сім'єю, суспільством, природою, адаптованість, інтегрованість із людьми та суспільством; наявність таких рис особистості, що сприяють її спілкуванню з людьми, як щирість, доброзичливість, взаєморозуміння, емпатійність, підтримка тощо.

Учені також звертають увагу на ряд обставин, які допомагають людині вистояти у важкій для неї ситуації, не дозволяють їй здійснити роковий самовбивчий крок. Так, людина повинна мати активну життєву позицію, впевненість у тому, що вона сама відповідальна за свою долю, вірити в те, що все, що відбувається – це результат її вільного вибору. Якщо людина сприймає інших рівними собі, тобто їй не властиве почуття неповноцінності, якщо вона реалістично сприймає оточуючих, їх ставлення до себе, то вона стає стійкою до різних ситуацій, депресії і більш гнучкою у подоланні стану психологічної кризи. У підлітка, крім обов'язків, має бути ще й у житті – спорт, хобі тощо – все, що не дозволяє навалюватися чорним думкам.

Важливо також мати не одну мету у житті, а декілька - щоб несподівані перешкоди на шляху її досягнення не затягнули підлітка у тенета відчаю. Він повинен мати й інші «замінні» інтереси, на які можна переключатися за будь-яких життєвих невдач.

Школа, сім'я мають не тільки навчати, але й виховувати, формувати особистість підлітка, прививати йому повагу до людської особистості, здатність до співпереживання і співчуття, відчувати почуття розкаювання щодо заподіяних вчинків, здатність до самоконтролю, до дотримання моральних норм у людських взаємостосунках, мати адекватну самооцінку. Додамо, що дуже важливим є усвідомлення молоддю цінності власної особистості, її недоторканості з боку будь-кого, в тому числі і себе.

У попередженні підліткових суїцидів вирішальну роль відіграє ступінь довіри між підлітком і дорослим. У дитини має бути можливість поділитися з кимось із дорослих чи однолітків своїми проблемами, сумнівами, болями тощо – тоді кризова ситуація не зайде у глухий кут і може бути подолана.

Якщо у підлітка немає довірливих стосунків з батьками, то у його оточенні має бути хоча б одна людина, з якою можна було б поділитися своїми переживаннями [1; 2; 4].

Отже, суїцидальна поведінка підлітків приймає останнім часом все більш загрозливих масштабів. Найчастіше вона обумовлена внутрішньо-сімейними обставинами, відносинами з однолітками та в школі. Ці фактори порушують соціальну адаптацію підлітків та стають підґрунтям для прояву суїцидальної поведінки. Внутрішньо-сімейні обставини, як результат взаємодії різних факторів і сил: економічних і соціальних, культурних та екологічних, демографічних, психологічних та інших мають найзначніший вплив на розвиток суїцидальної поведінки підлітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вашека, Т. В. Рання діагностика та профілактика суїцидальної поведінки у підлітковому віці / Т. В. Вашека // Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 6 (87). С. 64-66. 2. Силяхіна В. И. Система работы по профилактике суицида (метод. рекоменд.) / В. И. Силяхина. Кривой Рог : СО111 №4, 2005. 34 с. 3. Психологія суїциду: Навч. посіб. / За ред. В. П. Москальця. Київ – Івано-Франківськ: Плай, 2002. 249 с. 4. Романовська Д. Робота з підлітками, схильними до суїциду / Д. Романовська, С. Собкова // Психолог. 2006. № 15 (207). С. 26-29.

В. В. Бжуско,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: І. Й. Старовойт,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛОСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Проблема особистісної зрілості є однією із тих, що розробляється у рамках надзвичайно широкої проблеми психологічної науки – розвитку особистості на різних етапах онтогенезу.

Дослідники даної проблеми стверджують, що психічний і соціальний розвиток особистості не обмежені якимись певними відрізками часу. Розвиток відбувається на всіх етапах життєвого шляху людини, при цьому кожний етап, поряд із загальними закономірностями розвитку, характеризується і особливими, специфічними лише для нього. Як зауважує відома дослідниця проблеми особистісного розвитку Л. І. Анциферова, “період зрілості особистості не може розглядатися як якийсь кінцевий стан, до якого спрямований розвиток і яким він завершується. Навпаки, чим більш

зрілою з психологічної і соціальної точки зору є особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку. Період особистісної зрілості відкриває якісно нові і соціально цінні можливості її становлення” [1, с. 332-332].

Дослідження проблеми зрілості особистості були започатковані американськими вченими, зокрема представниками гуманістичної психології (Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс). У працях цих вчених зрілість особистості розглядається і як певний віковий період у житті людини – дорослість, і як характеристика досить високого рівня її психічного і соціального розвитку незалежно від її віку. Проте, як слушно зауважує Т. М. Титаренко, “людина може бути біологічно уже немолодою, але психологічно все ще достатньо інфантильною, або, навпаки, в досить молоді роки дивувати оточуючих професійною, громадянською, особистісною зрілістю” [2, с. 95]. Про неоднозначність поглядів на проблему зрілості особистості свідчить і те, що у кожного вченого цей феномен має свою назву: “зріла особистість” – у Г. Олпорта, “самоактуалізована особистість” – у А. Маслоу, “повноцінно функціонуюча особистість” – у К. Роджерса, “людина плідного характеру” – у Е. Фрома. Водночас домінуючою є характеристика зрілості, виходячи із високого рівня розвитку певних особистісних якостей людини та її ставлення до норм поведінки, прийнятих у суспільстві, трактування зрілості через самоактуалізацію як найбільш повну і вільну реалізацію особистістю своїх можливостей.

Питання особистісної зрілості розглядалось і в працях російських вчених, воно переважно висвітлювалось у публікаціях, які стосуються широкої проблеми психології становлення та розвитку особистості в процесі її життєдіяльності (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, П. М. Якобсон та ін.). Погляди цих вчених на питання особистісної зрілості людини досить близькі. Характерно, що ніхто із них не розглядає дорослість людини як критерій її особистісної зрілості. Так, Л. І. Анциферова у своїх працях стверджує, що психічний і соціальний розвиток особистості не обмежений тими чи іншими віковими періодами, він відбувається на всіх етапах життєвого шляху людини. “Саме в період особистісної зрілості здійснюється кардинальної важливості перехід особистості із стадії вирішення поставлених перед нею життєвих задач до стадії постановки нових проблем, до формулювання якісно нових задач” [1, с. 332].

Заперечує віковий підхід щодо зрілості особистості й К. А. Абульханова-Славська. Досліджуючи розвиток особистості в процесі її життєдіяльності, вона наголошує на тому, що “віковий підхід зосереджується переважно на порівнянні різного віку, не беручи до уваги різний спосіб життя особистості всередині кожного віку. Зрілою особистість може стати і в досить юному віці, а незрілою залишатися і в старості” [3, с. 21]. Приклади реального життя людей, їхньої поведінки та вчинків дуже часто підтверджують цю думку вченої.

П. М. Якобсон розглядав особистісну зрілість людини як суспільно-історичний феномен, оскільки у різних суспільних умовах поняття зрілості має різний зміст. Вчений стверджував, що у суспільній свідомості нашого часу існує еталон сформованої особистості, що передбачає певний рівень розвитку свідомості людини, її оцінок і суджень, регулювання своїх дій, ставлення до навколишньої дійсності, людей в процесі міжіндивідуальних зв'язків, що регламентується нормами поведінки, які висувуються суспільством до дорослої людини. П. Якобсон розглядав особистісну зрілість насамперед як “зрілість соціальну, яка виражається в тому, наскільки адекватно розуміє людина своє місце у суспільстві, яким світоглядом і філософією вона керується, яке її ставлення до суспільних інститутів (норми моралі, права, соціальні цінності), до своїх обов'язків, праці” [4, с. 142].

Соціальна зрілість, на думку М. М. Якобсона, включає в себе: *громадянську, моральну та естетичну* зрілість. Водночас соціальна зрілість обумовлює і передбачає наявність *психологічної* зрілості. Не може бути повної психологічної зрілості у соціально нерозвинутої особистості, яка характеризується інфантильністю суджень і дій, нерозумінням вимог суспільства тощо. Зрілість насамперед проявляється в інтелектуальній та емоційній сферах, у способі самовизначення людини як особистості, яка знаходить собі місце серед інших людей, в усвідомленні своєї індивідуальності й неповторності як людини, яка має особливу точку зору, свої погляди, своє ставлення до життя, своє власне “Я”. Характеризуючи зрілість особистості, вчений стверджував, що її неможливо точно “прив'язати” до певного віку.

Аналізуючи погляди П. М. Якобсона на проблему особистісної зрілості людини, можна стверджувати, що він чи не найбільш глибоко у російській психології підійшов до розкриття психологічної сутності

даного явища, розкрив його ознаки та тісний зв'язок із зрілістю соціальною.

Проблема особистісної зрілості у російській психології розглядається і представниками акмеологічного напрямку (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Н. В. Кузьміна та ін.). На переконання цих вчених, особистісна зрілість і вершина цієї зрілості “акме” – це багатовимірний стан дорослої людини, який охоплює значний етап її життя і показує, наскільки вона відбулася як фізичний індивід, як громадянин, як фахівець у певній галузі діяльності. Вони стверджують, що становлення особистісної зрілості відбувається під впливом умов соціалізації та індивідуальних психологічних особливостей людини.

Розкриваючи психологічні механізми розвитку особистості, М. Й. Боришевський [5] стверджує, що особистісна зрілість людини проявляється у турботливому і відповідальному ставленні до інших, критичному і самокритичному мисленні, інтересі до минулого рідного краю, розвиненій національній свідомості, усвідомленні неоціненного значення рідної мови, гуманістичних взаємовідносинах.

Рисами особистісної зрілості, на думку О. С. Штепи, є: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйнятливість, креативність, синергічність. Вчена стверджує, що особистісній зрілості людини сприяє розвиток децентрації – здатності зрозуміти позицію іншої людини, вміти поглянути на ситуацію з її точки зору. Децентрація, як подолання егоцентризму, чітко простежується при переході від підліткового до юнацького віку, коли молоді люди починають брати на себе дорослі ролі, замислюватись про своє майбутнє, про себе як членів суспільства, усвідомлювати перешкоди, що стоять на шляху здійснення мрій тощо [6]. (Поняття “децентрація” було введено у психологію Ж. Піаже для аналізу процесів соціалізації, когнітивного і морального розвитку особистості).

Деякі українські вчені розглядають особистісну зрілість людини через повноту і глибину її переживань та індивідуальні особливості їх виявлення. О. В. Завгородня стверджує, що “у повноті свого особистісного розвитку людина постає просвітлено-творчою, характеризується мудрістю та спонтанністю у своїх життєвих проявах, виконує “споріднену” (за Г. С. Сковородою) працю, має глибокі

радісні взаємини із духовно близькими людьми, справляє гуманізуючий вплив на відносно широке оточення” [7].

Дослідження проблеми зрілості особистості лише започатковується у вітчизняній психологічній науці. Значення таких досліджень є безсумнівним, оскільки вони органічно поєднані із розробленням досить багатогранно проблеми становлення і розвитку особистості на різних етапах життєвого шляху, що є однією із центральних у теоретичній і прикладній психології.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анцыферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара : Изд. Дом “БАХРАХ”, 1999. С. 331-344. 3. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология формирования и развития личности. Москва: Наука, 1981. С. 19-44. 4. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. Вопросы психологии. 1981. Т. 2. № 4. С. 141-149. 5. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. Актуальні проблеми психології. Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2001. С. 26-33. 6. Штепа О. С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 5. С. 24-31. 7. Завгородня О. В. Особистість: шляхи досягнення зрілості. Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 12. С. 11-17.

С. Бондар,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: І. Й. Старовойт,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

Оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства, вступ системи освіти у новий етап розвитку, пов'язаний із трансформацією соціально-демократичних відносин, зміною менталітету суспільства і особистості, сприяло появі потреби у новому поколінні, здатному співпрацювати, налагоджувати стосунки, оптимізувати міжособистісні відносини, долати комунікативні бар'єри, організовувати людей на досягнення спільної мети. Саме тому проблема розвитку комунікативних здібностей особливо актуальною є в підлітковому віці,

який є сенситивним періодом до комунікативного розвитку, остаточного відшліфовування даного роду здібностей, засвоєння зразків поведінки і соціальних ролей, набуття досвіду спілкування та комунікативної культури.

Вивченню здібностей присвячено роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких В.О. Моляко, Ж. Піаже, Я.О. Пономарьов, В.А. Роменець, В.Д. Шадриков та інші. Найбільш дослідженими є проблеми змісту, сутнісних характеристик, структури комунікативних здібностей і закономірностей їхнього розвитку. Ці питання висвітлено в роботах Н.А. Вінніченка, Ж.М. Глозман, Л.В. Засєкіної, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна. Комунікативні здібності як чинник успішної самореалізації розглядають О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, К. Роджер, Н. Кузьміна. Комунікативні здібності як складову комунікативної компетентності висвітлюють Н.Р. Вітюк, Н.П. Волкова, Н.Б. Завіниченко, Г.В. Данченко. Важливе місце спілкування підлітків з ровесниками та дорослими підкреслюють Г.С. Абрамова, Л.І. Божович, І.С. Булах, Л.С. Виготський, В.С. Мухіна, Л.Ф. Обухова, О.В. Скрипченко, С.І. Яковенко та інші. Дослідження Г.М. Андреєвої, В.С. Біблера, Л.А. Петровської сприяли присвоєнню спілкуванню вищої психічної функції особистості. Закономірності функціонування і розвитку особистості в процесі спілкування розкриваються в роботах українських науковців І.Д. Бега, М.Й. Боришевського, Л.В. Долинської, І.Г.Кошлань, О.П. Санникової. Як базова складова структури особистості спілкування розглянуто В.В. Рибалкою. Проте, на нашу думку, недостатньо розробленою є проблема розвитку комунікативних здібностей підлітків.

Проблема комунікативних здібностей підлітків перебуває у центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців. Це викликано рядом причин, по-перше, це – загальний зростаючий інтерес до категорії спілкування, що здійснює великий вплив, зокрема, на зацікавленість проблемою комунікативних здібностей, по-друге, довгий час шкільна освіта основну увагу приділяла розвитку здібностей предметно-пізнавального характеру, не акцентуючи увагу на важливості міжособистісної взаємодії.

В законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) одним з надзвичайно важливих завдань визначається формування у дітей та молоді умінь

міжособистісного спілкування. Відповідальність за вирішення цього завдання покликані взяти на себе вчителі, вихователі та психологи.

При вивченні психологічного змісту даної проблеми ми спиралися на визначення таких базових понять: спілкування, комунікація, здібності, комунікативні здібності. Зокрема Г.М. Андреева [1] визначає спілкування як процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального та емоційно-оцінного характеру, під час якого суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої. Спілкування є невіддільною і загальною умовою формування особистості. Саме в спілкуванні відбувається процес соціалізації зростаючої особистості, її становлення. Комунікацію ж визначають як поняття, близьке до спілкування, але ширше по об'єму. Комунікація між людьми відбувається у формі спілкування як обмін цілісними знаковими утвореннями (повідомленнями), в яких відображаються знання, думки, ідеї, ціннісні стосунки, емоційні стани, програми діяльності сторін, що спілкуються. Зміст і форми комунікації відбивають суспільні відносини й історичний досвід людей, у комунікації – необхідна передумова функціонування і розвитку усіх соціальних систем, тому що забезпечує зв'язок між людьми, уможливорює нагромадження і передачу соціального досвіду, розподіл праці й організацію спільної діяльності, управління, трансляцію культури [10, 115].

Як зазначав С.Л. Рубінштейн [9], процес розвитку здібностей людини є процес розвитку людини. Засвоєння людиною певних знань та способів дій мають своєю передумовою, своєю внутрішньою умовою певний рівень розумового розвитку — розвитку розумових здібностей. Відповідно, здібності - це індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають умовам успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а саме - набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці.

За Б.М. Тепловим [11], здібності не зводяться до навичок та умінь і відрізняють одну людину від іншої в залежності від успішності виконання певної діяльності. Здібності утворюються в діяльності та проявляються в таких її динамічних характеристиках, як швидкість, глибина, міцність засвоєння. Можна говорити про те, що в залежності від виду діяльності виділяють загально-інтелектуальні та соціальні здібності. Здібності не можуть існувати інакше, як у процесі постійного розвитку. Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаним із

систематичними заняттями такими складними видами людської діяльності, як музика, технічна і художня творчість, математика, спорт тощо, люди підтримують себе і розвивають відповідні здібності.

О.М. Леонт'єв [8] вказував, що широко прийняте визначення здібностей полягає в тому, що ці якості індивіда, ансамбль яких обумовлює успіх виконання певної діяльності (маються на увазі якості, які розвиваються онтогенетично), в самій діяльності і, безумовно, в залежності від зовнішніх умов.

У структурі комунікативної діяльності, поряд зі знаннями, уміннями і навичками, на думку дослідників, важливе місце посідають комунікативні здібності. Зокрема О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, К Роджерс наголошують на тому, що саме комунікативні здібності є найважливішим чинником самореалізації особистості. Б.М. Теплов визначає здібності як «окремі психічні властивості, які є умовами успішного виконання одного або кількох видів діяльності» [11, 183]. На думку вченого, анатомо-фізіологічні здібності (задатки) є підґрунтям для розвитку комунікативних здібностей [9; 11]. Науковці зазначають, що на основі однакових задатків можуть формуватися різні комунікативні здібності, що залежить від середовища, яке оточує дитину та визначається умовами виховання, особливостями соціалізації, які або сприяють розвитку здібностей, або, навпаки, його гальмують.

Комунікативні здібності відносяться до спеціальних здібностей і утворюють систему якостей особистості, які сприяють досягненню високих результатів у комунікативній діяльності. Вони є індивідуально-психологічними особливостями людини, які є умовою ефективного спілкування, та не зводяться лише до комунікативних умінь і навичок, хоча можуть полегшувати їх формування та використання [5, 38].

Г.В. Данченко, Н.Р. Вітюк, Н.П. Волкова, Н.Б. Завініченко вважають, що комунікативні здібності сприяють активному і ефективному спілкуванню, передачі інформації та встановленню контактів, розумінню комунікативної ситуації, сформованості комунікативних умінь та забезпечують взаємодію з іншими людьми.

Комунікативні здібності, на думку Ю.В. Якимчука, є передумовою опанування підлітками комунікативних знань, умінь та навичок, є сукупністю індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків та обумовлює успішність комунікативної діяльності. Науковець виокремлює у

структурі комунікативних здібностей такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, самооцінний, емоційний, комунікативно-діяльнісний, які тісно взаємопов'язані між собою. Розвиток хоча б одного компонента спричиняє розвиток комунікативних здібностей у цілому. Когнітивний компонент комунікативних здібностей є репрезентативно-когнітивними структурами, тобто результатом набуття комунікативних знань, умінь і навичок та внутрішньою основою процесів обробки інформації й організації комунікативної діяльності [12]. Отже, можливим є цілеспрямований розвиток одного окремо взятого компонента. Беручи до уваги взаємозв'язок між усіма складовими комунікативних здібностей, це спричиняє розвиток комунікативних здібностей у цілому.

У підлітковому віці дитина природно тяжіє до взаємодії, спілкування з однолітками. Актуальною є потреба у друзях, у спілкуванні з ровесниками, потреба зайняти серед них гідне місце. Разом з тим група ровесників створює ідеальне середовище, в якому можна розвинути здібності та навички, випробувати вже наявні вміння. Практичне опанування техніки мовленнєвого спілкування, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стереотипів і норм поведінки, правил ввічливості відбувається вже не тільки у процесі навчального спілкування, а й у ході міжособистісної взаємодії з ровесниками [2].

Якщо основою для об'єднань для молодших школярів найчастіше виступає спільна діяльність, то у підлітковому віці, навпаки, привабливість тих чи інших занять визначається передусім їхніми можливостями для спілкування з однолітками. Спілкування з товаришами у цьому віці набуває такої цінності, що процес навчання привертає увагу не стільки своїм змістом, скільки можливостями спілкування з однолітками.

Суттєво змінюються мотиви спілкування з товаришами та зумовлені ним переживання впродовж підліткового віку. Так, за даними С. Масгутової, якщо в IV класі домінує бажання просто бути серед однолітків, гратися з ними, щось разом робити, то в V–VI класах основним стає прагнення набути певного статусу в колективі, а вже у VII–VIII класах йдеться про потребу підлітка в автономії та визнанні власної цінності в очах однолітків. Дослідження свідчать, що саме фрустрація потреби бути авторитетним серед товаришів у багатьох підлітків спричиняє найважчі негативні переживання [3, 77].

Відзначимо, що підлітковий вік характеризується низкою комунікативних труднощів. І.С. Кон вважає, що найпоширенішою

трудністю спілкування серед підлітків і молодих людей є сором'язливість. Він стверджує, що ті хто вважає себе сором'язливим відрізняються зниженим рівнем екстраверсії, вони менш здатні контролювати і направляти свою соціальну поведінку, більш тривожні, схильні до нейротизму і переживають більше комунікативних труднощів [6].

Крім того, коло спілкування підлітків не обмежується тільки близькими друзями. У них виникає прагнення до об'єднання в неформальні групи або компанії, у яких підлітки досить часто відходять від мовної норми, користуючись сленгом або застосовуючи ненормативну лексику. У підлітків виникає особливий тип спілкування, що неприпустимий у звичному житті. Таким чином реалізується потреба в автономності не тільки територіальній, але й знаковій, що надає особливого змісту їх об'єднанням [2, 189].

Тому розвиток комунікативних здібностей підлітків є необхідною умовою успішної соціалізації підростаючого покоління. Формування характеристик комунікативних здібностей школяра підліткового віку відбувається в умовах зміни мотивації основних видів діяльності: учіння, спілкування і праці, посиленого пізнавального розвитку й активного становлення особистості у процесі діяльності і, особливо, в ході неформальної міжособистісної взаємодії. Ці чинники спонукають підлітка до постійного розвитку комунікативних здібностей.

Базовими компонентами структури комунікативних здібностей Г.В. Данченко, Н.Р. Вітюк, Н.П. Волкова, Н.Б. Завіниченко вважають: комунікативно-інформаційний (органічне поєднання вербальних та невербальних засобів спілкування, організація процесу передачі інформації, стимулювання активності співрозмовників і встановлення контакту), емоційний (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна цінність і відвертість у проявах власних почуттів), когнітивний (рефлексивність, вміння надати оцінку результатам спілкування), поведінковий (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, упевненість, відповідальність). Зміст даних компонентів вказує на можливість їх формування в соціальному середовищі за наявності таких умов: загальнопсихологічних (включають генетичні передумови розвитку особистості, тип її темпераменту, нервової системи, особливості характеру, вік, стать, стан фізичного і психічного здоров'я), соціально-психологічних (особливості соціалізації особистості, соціально-

психологічних характеристик групи, перцептивно-рефлексивні властивості індивіда, його життєвий досвід, комунікативна спрямованість) та психолого-педагогічні (зміст, методи, форми навчання й виховання, практика, особистісне зорієнтування педагогічної діяльності тощо) [5, 37-38].

Виходячи з того, що розвиток здібностей залежить від соціокультурних умов, в яких перебуває підліток, та соціального кола спілкування, О.В. Касьянова вважає, що в педагогічній практиці необхідним є: врахування індивідуальних потреб та інтересів дитини, застосування ефективних технологій щодо поширення й удосконалення необхідних комунікативних знань, формування комунікативних умінь; актуалізація пізнавальних процесів, які забезпечують процес спілкування, встановлення сприятливого соціально-психологічного клімату; оптимізація міжособистісних відносин, інтенсивність контактів у спілкуванні; забезпечення суб'єкт-суб'єктного спілкування на основі діалогової взаємодії та ініціативність комунікативної поведінки [5, 38].

На думку О.М. Корніяки, процес розвитку комунікативних здібностей як головного засобу спілкування вимагає від своїх суб'єктів вияву в ході учіння і неформальної міжособистісної взаємодії більш досконалих комунікативно-мовленнєвих вмінь, особливо вміння говорити змістовно, зрозуміло і цікаво для співрозмовника, а також вміння його слухати, викликаючи бажання повідомити щось нове, вміння аналізувати і робити висновки з почутого. Крім того, розвиток комунікативних здібностей супроводжується вдосконаленням морально-комунікативних якостей підлітків, таких як: ввічливість, тактовність, взаємоповага, товариськість і почуття власної гідності, що вимагає більш ретельного відбору вербальних і невербальних засобів спілкування, сприяє міжособистісному пізнанню і взаєморозумінню партнерів зі спілкування [7].

Суб'єктно-ціннісний підхід до розвитку комунікативних здібностей передбачає зосередження уваги на внутрішніх ресурсах комунікативної діяльності, які пов'язані з особливостями регуляційних процесів підлітків. Для розвитку комунікативних здібностей важливим є процес усвідомлення суб'єктом окремих умінь (діяльнісний компонент), дій та операцій (операційно-когнітивний компонент), усвідомлення цінності діяльності, яке відбувається через оцінку референтних осіб (референтний компонент). Не менш

важливою є рефлексія підлітком власних особистісних якостей, які розвиваються в процесі розвитку здібностей (особистісно-ціннісний компонент) [4, 50].

На нашу думку, у розвитку комунікативних здібностей підлітків провідну роль відіграє дотримання наступних педагогічних умов:

- врахування індивідуальності кожного підлітка (будь-який індивідуум відрізняється від іншого своїми природними здібностями, вмінням здійснювати учбову й комунікативну діяльність, своїми особистісними характеристиками);

- комунікативна спрямованість процесу навчання (вдосконалення граматично-лексичного аспекту мовлення через практичне користування мовою);

- гуманістична спрямованість особистісно орієнтованого навчання, що сприяє вихованню культурної, духовної особистості, здатної до саморозвитку, пізнання навколишнього світу і самопізнання;

- створення освітнього комунікативного середовища на засадах розвивального навчання, що передбачає орієнтацію форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість підлітка;

- поетапність розвитку комунікативних здібностей;

- забезпечення комунікативної насиченості індивідуальної і групової діяльності підлітка, референтність носіїв комунікативної культури;

- володіння кожним підлітком інформацією про якісний рівень власних комунікативних здібностей.

Проведене теоретичне дослідження доводить, що розвиток комунікативних здібностей підлітків - новий концептуальний орієнтир в освіті ХХІ століття, що є необхідною умовою успішної соціалізації підростаючого покоління. А підлітковий вік - найбільш сприятливий період для комунікативного розвитку, адже у підлітків актуальною є потреба спілкування з однолітками, потреба самоствердження у комунікативній діяльності в референтній групі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. 5-е изд. Москва: Аспект Пресс, 2004.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Київ: Просвіта, 2001.
3. Заброцький М.М. Основи вікової психології: навчальний посібник. Тернопіль: Навч. книга, 2001.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006.
5. Касьянова О.В. Формування комунікативної компетентності

молодших підлітків у громадських дитячих об'єднаннях: дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Київ: 2011. 7. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра. Київ: Міленіум. 2006. 10. Соціолого-педагогічний словник: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. В.В. Радула. Київ: ЕксОб. 2004. 12. Якимчук Ю.В. Розвиток когнітивного компонента комунікативних здібностей у студентів вищих навчальних закладів. Вісн. Нац. академії Державної прикордон. служби України. Психологічні науки. 2010. № 4.

В. П. Вовк,

*кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)*

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ЗВО

Постановка проблеми в загальному вигляді... Професія сучасного психолога-практика, без сумніву, належить до творчих професій тому, що досягнення майстерності залежить не тільки від успішності навчання й набуття певної суми знань і навичок у ЗВО (їх значення ні за яких умов не можна применшувати), але й значною мірою від багатьох особистих якостей і спеціальних здібностей людини. Ключовою фігурою процесу модернізації психологічної культури сучасного суспільства визначається психолог-практик, який якраз і забезпечує отой вирішальний для нашої галузі мікрорівень психологічної діяльності, суб'єктом якої є і особистість.

Проблема підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності в ЗВО включає в себе розвиток їх психологічної культури. За словами В.В. Рибалки: "В цьому плані розвиток особистості практичного психолога як суб'єкта професійного систематичного, дієвого засвоєння психологічних знань, умінь, навичок, розвитку відповідних психічних здібностей і їх реалізації в плідній психологічній діяльності дійсно означає й визначає підвищення рівня прояву психологічної культури як у психологічному товаристві, так і в суспільстві" [8, с. 82].

Професійне становлення психолога-практика в процесі вузівської підготовки вимагає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмова від інших. Майбутній спеціаліст має досягнути, в першу чергу, найвищого рівня розвитку мистецтва

жити – особливого вміння й високої майстерності в творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання й здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

Аналіз основних досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх психологів, їх професійного розвитку вивчається представниками психологічної науки такими як Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, А. Дмитренко, С. Марков, С. Максименко, В. Рибалка, С. Шандрук, М. Шаплавський і багато інших.

Разом із тим, професійну підготовку психолога сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (І. Бондаренко, М. Гуліна, Д. Пенішкевич, В. Сагарда, Д. Струннікова), професійної креативності (С. Марков, В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка, М. Шаплавський), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Іщук, В. Ковальов, Н. Ничкало, В. Рибалка), розвиток загальної й психологічної культури (В. Рибалка) як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. Горностай, М. Гуліна, Л. Карамушка, С. Максименко).

Проблемі професійного самовизначення практичного психолога присвячені праці Г. Балла, І. Шитової, М. Пряжникова, І. Вачкової, Л. Захарової та багатьох інших.

Так, за словами Г. Балла: “Професійна орієнтація визначається як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення” [6, с. 5].

І. Шитова розглядає професійне самовизначення як багатовимірний і багатоступеневий процес, який можна розглядати під різними кутами зору: виходячи із запитів суспільства і як узгодження замовлення з особливостями індивіда [6, с. 40].

На думку М. Пряжникова: “Професійне самовизначення – більш конкретне поняття, його простіше оформити офіційно (одержати диплом тощо); особистісне самовизначення – це більш складне поняття, оформити офіційно його неможливо” [6, с. 20].

Професійне самовизначення залежить від зовнішніх, найчастіше сприятливих умов; особистісне самовизначення залежить від самої людини. Тобто, М. Пряжников, вказуючи на єдність особистісного і професійного самовизначення, сутністю останнього вважає

самостійне й усвідомлене віднаходження змістів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній ситуації.

І. Вачков розглядає особистісне самовизначення як вищий прояв життєвого самовизначення. Особистісне самовизначення відбулося, якщо людина виступає в соціумі як самобутня унікальна особистість, що заслужила повагу й визнання інших людей. Для практичного психолога досягнення такого рівня надзвичайно значуще, оскільки ставлення до його особистості й ставлення до його діяльності фактично зливаються в одне [6, с. 107].

Разом із тим, І. Вачков виділяє такі рівні самовизначення практичного психолога: самовизначення в конкретній професійній функції; самовизначення на конкретній трудовій посаді; самовизначення в спеціалізації [6, с. 105-107].

Можна констатувати, що важливою складовою самовизначення психолога-практика є високий рівень самопізнання, яке складається із самоспостереження відповідного рівня й адекватної самооцінки. Коли людина намагається вдивлятися в себе, аналізувати складові своєї особистості, перед нею безумовно відкриваються нові обрії й у стосунках зі значущими людьми, й у професійній діяльності, й у майбутній самореалізації. Крім цього, невід'ємною частиною є самовиховання особистості професіонала, яке має дві основні складові – високий рівень самоконтролю й постійне самовдосконалення. Тобто, свідомо реалізація творчої позиції майбутнього психолога-практика в процесі навчання в ЗВО приводить до формування й закріплення системи особистісних властивостей і рис.

Метою статті є визначення й обґрунтування психолого-педагогічних проблем процесу професійного самовизначення майбутнього психолога й шляхи їх розв'язання в процесі навчання в ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Домінуючим мотивом вибору професії практичного психолога є інтерес до цієї спеціальності. Протягом навчання більшість студентів переживають характерну кризу, пов'язану з переоцінкою цінностей обраної професії, що призводить до більш реалістичного уявлення про неї, більш глибокого усвідомлення її складності й необхідності постійного професійного самовдосконалення після випуску. Ця криза відбувається на третьому курсі очного-заочного й четвертому –

денного відділення й виявляється в когнітивній проробці цінностей, пов'язаних із професією психолога [5].

Нами встановлено, що ефективність процесу адаптації до практичної професійної діяльності психологів-початківців, а також їхнього самовизначення визначається багатьма чинниками, серед яких найсуттєвішими можна вважати такі:

- відповідність змісту й форм підготовки характеру майбутньої професійної діяльності;

- володіння необхідною сумою знань, базовими вміннями й навичками індивідуальної й групової роботи з різними категоріями клієнтів, наявність власного бачення й власного стилю роботи з клієнтами;

- здатність до саморозвитку й самовдосконалення в умовах виконання професійної діяльності;

- можливість постійного професійного спілкування, одержання професійної допомоги й підтримки;

- наявність умов для періодичного поповнення фахових знань, розвитку й удосконалення професійних умінь та навичок;

- опрацьованість найсуттєвіших особистісних проблем психолога-практика.

- Як було встановлено І.І. Бондаренко, процеси адаптації психологів-початківців у різних типах організацій проходять з суттєвими відмінностями. Серед психологів закладів освіти 92% вказують, що вони повністю адаптувалися за перші 6 місяців роботи; серед психологів кадрових агентств та служб зайнятості за термін у 9 місяців пройшли повну адаптацію 68%; а серед психологів приватних фірм з надання психологічних послуг за такий же період часу пройшли повну адаптацію тільки 24%. Для всіх трьох груп психологів-початківців суттєво різними виявилися фактори, які сприяли, чи, навпаки, утруднювали процес адаптації [1].

Спираючись на отримані результати, авторка зробила висновок, що первинна професійна адаптація вітчизняних психологів-практиків відносно успішно проходить в освітній сфері, де їхня діяльність досить чітко алгоритмізована й спирається на відповідну систему підготовки в ЗВО. В випадках, коли початкуючий психолог зіштовхується з необхідністю адаптуватися до роботи в ситуаціях надання психологічної допомоги індивідам і групам, коли немає чіткого алгоритму дій, а є лише загальна мета, процес адаптації

суттєво ускладнюється, стає більш тривалим і потребує значних особистих зусиль.

Т.А. Вілюжаніна справедливо зазначає, що на сьогоднішній день модель діяльності практичного психолога, характеристики його професіоналізму в технологічному плані вивчені недостатньо. Пояснюється це, на думку автора, такими причинами: 1) відносною “молодістю” спеціальності; 2) поліфункціональністю самої діяльності, її багатоплановістю й різноспрямованістю; 3) новим осмисленням самого поняття “професіоналізм”, детермінованим соціально-економічними змінами в суспільстві й змінами змісту вищої освіти [2, с. 6].

На основі проведеного аналізу праць учених можна визначити складові змісту професійної підготовки майбутніх психологів і їх професійного самовизначення:

- психолого-педагогічна підготовка (Н. Кузьміна, О. Піскунов);
- взаємозв’язок теоретичної підготовки й психологічної практики (Л. Кондрашова, Ф. Василюк);
- спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами (М. Кобзєв, В. Стахов);
- професійно-корисні види діяльності (В. Волошина, Л. Лесохіна).

Ми погоджуємося з думкою В. Панка, який указує на значимість процесу професійної підготовки в межах навчання в ЗВО й пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань (у нашому дослідженні це матиме великий вплив на професійне самовизначення практичного психолога).

I рівень – теоретико-експериментальна підготовка – вивчення класичних психологічних дисциплін, що здійснюється традиційними методами (загальна психологія, історія психології, психологія особистості, вікова психологія, експериментальна психологія тощо);

II рівень – це практична психологія – опанування теоретичних засад практичної психології, яке здійснюється в основному, через участь студентів в активних (інтерактивних) формах навчальної роботи, – семінарах, воркшопах, майстер-класах, тренінгах, дискусіях (психологічне консультування, основи психотерапії та психокорекції, психологічна служба в системі освіти тощо);

III рівень – оволодіння практичними психологічними технологіями, методиками й методами формування навичок роботи з клієнтом (групою), що здійснюється в практичній роботі й під час

участі в семінарах-практикумах. Опановування прийомами роботи в конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, покликаний урахувати особливості кожної особистості, що навчається [3].

Для розв'язання проблеми професійного самовизначення майбутнього психолога в процесі навчання в ЗВО доречними є запропоновані В. Панком особливості професійної підготовки майбутніх психологів, такі як:

1) специфіка підготовки практичних психологів відмінна від змісту, форм і методів підготовки психологів-викладачів або психологів-дослідників;

2) не всяка людина може працювати психологом, тому процес підготовки має включати формування професійно важливих рис особистості спеціаліста (психологічний світогляд, спрямованість особистості, навички саморегуляції, розвиток професійної інтуїції, специфічна Я-концепція, альтруїстичні настанови тощо);

3) форми й методи професійної підготовки в галузі психології мають бути домірними змістові цієї підготовки, тому в процесі навчання вони мають еволюціонувати від академічно-лекційних, на етапі теоретичного засвоєння знань, до практичних, більш активних – семінари, тренінги, воркшопи тощо;

4) практикуючі психологи мають спеціалізуватися в конкретному виді практичної психології, в процесі професійної підготовки має здійснюватися відбір і поглиблення професійної орієнтації майбутніх спеціалістів, певна спеціалізація в конкретному виді (техніці) роботи (дитяча психотерапія, подружнє консультування, індивідуальна психокорекція девіантної поведінки);

5) центральним методом організації й викладу навчального матеріалу має бути випадковий (ситуаційний) підхід;

6) професійна підготовка психолога є неможливою без теоретичного й практичного засвоєння етичних норм (психологічної деонтології) [3].

Спираючись на досвід роботи викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (Мотозюк Л.М., Тафінцева С.І., Чорна Н.В., Севастьянова О.М. та ін.), які причетні до підготовки практичних психологів і на свій власний досвід (Вовк В.П.), пропонуємо під час організації навчального процесу дотримуватися таких психолого-педагогічних умов, які, на нашу думку, сприятимуть

розв'язанню проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців:

1) спрямування змісту освітніх компонентів із психології на конструктивне розв'язання професійних завдань і професійне самовизначення (“Психосоматика”, “Основи психологічного консультування”, “Основи психокорекції з практикумом психокорекції”, “Основи психотерапії”, “Психологія конфлікту”, “Психологія спілкування”, “Психодіагностика” тощо);

2) застосування у процесі навчання студентів як загально-наукових знань із психології, так і ігрових і творчих методів, спрямовуючи їх на активізацію особистісного потенціалу майбутнього фахівця й на професійне самовизначення;

3) спрямування студентів на продуктивну самостійну роботу з урахуванням рівня їх можливостей і вмінь до самоуправління й креативного мислення, що слугує засобом не тільки саморозвитку й самовдосконалення, а й професійного самовизначення майбутніх психологів;

4) використання основних форм психолого-педагогічного супроводу майбутніх психологів у позааудиторній діяльності (участь у роботі центрів психологічного консультування, психологічних форумів, наукових гуртках, студентських науково-практичних конференціях тощо);

5) використання соціально-психологічних тренінгів із метою професійного самовизначення й активізацію формування й розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога;

6) участь у тренінгових групах, яка дозволить оволодіти системою відповідних психологічних знань, які сприятимуть професійному самовизначенню й слугуватимуть поштовхом до розвитку здатності аналізувати власну поведінку;

7) використання різноманітних тренінгових заходів спрямованих на розв'язання проблеми професійного самовизначення майбутніх психологів, які б відображали специфіку кожного етапу процесу навчання в ЗВО.

Разом із тим, із метою прискорення професійного самовизначення майбутнього практичного психолога ключовим моментом, на нашу думку, є формування й розвиток у нього професійно важливих якостей (ПВЯ).

Як показав здійснений Н.А. Сургунд аналіз сучасної наукової літератури, до ПВЯ психолога найчастіше відносять такі: гуманізм,

домінування соціальної ергічності, емоційна чутливість, соціальна зрілість, моральність, висока комунікативність, толерантність, емпатійність, здатність до рефлексії, щирість, дружелюбність, відкритість, активність, відповідальність, високі інтелектуальні показники, професійне мислення, емоційна стійкість, витривалість, тактовність, високий рівень розвитку показників уваги, достатній рівень професійної мотивації, пластичність і динамічність мислення, багатий лексичний запас, збалансованість та гармонійність рис особистості, конгруентність, відсутність хронічних внутрішніх конфліктів, оптимізм, висока працездатність та дисциплінованість, сталість і адекватність самооцінки, здатність до самовдосконалення, самокритичність, високий рівень самопізнання та здатність до компенсації або вдосконалення недоліків і слабких сторін своєї особистості, розвинуте почуття власної гідності тощо [9, с. 9].

Цей же автор визначив перелік чинників, які визначають низьку ефективність професійної діяльності психолога: схильність до перенапруження, велика кількість професійних помилок в сфері взаємодії “людина-людина”, наявність будь-якої психічної патології, виражених акцентуацій (збудливого, демонстративного, застрягаючого й дистимного типу), висока емоційна нестабільність, агресивність, глибока інтровертованість, дуже низькі емпатійність і комунікативність, слабо виражені соціальні компоненти ергічності й пластичності, низький рівень логічного мислення й уважності [9, с. 10].

Н.І. Пов’якель ПВЯ психолога розподілила на окремі блоки:

- професійно важливі особистісні риси і якості (адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, емпатійність, фрустраційна толерантність, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які обумовлюють проекції, психологічні захисти тощо);
- професійно важливі соціально-когнітивні і комунікативні уміння (уміння слухати іншого, коректно представляти власну думку, встановлювати соціальний контакт тощо);
- розвинуті професійно важливі якості і властивості: уважність, спостережливість; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції іншого; уміння рефлексувати щодо себе та іншого, дій та станів тощо;
- необхідні психофізичні властивості та психічні якості, що характеризують нервову систему як сталу, міцну, стресостійку і водночас досить гнучку і пластичну;

– акторські, творчі та організаторські здібності [7].

Отже, професійна підготовка майбутніх психологів – формує професійно значущі якості й забезпечує готовність до майбутньої професійної діяльності, включає загальнотеоретичну й наукову підготовку, методологію, методики й технології практичної психології для успішного професійного самовизначення.

Висновки. 1. Професійна підготовка й професійне самовизначення майбутнього практичного психолога впродовж навчання в ЗВО є досить актуальною проблемою вищої школи, оскільки пов'язана з вирішенням професійних проблем. Готовність до професійного самовизначення є одним із компонентів професійної підготовки майбутніх психологів.

2. Одним із способів сприяння професійного самовизначення майбутнього психолога в процесі навчання в ЗВО, на наш погляд, є формування й реалізація системи психологічно-педагогічного супроводу в процесі професійної підготовки, яка повинна бути психологічно й педагогічно грамотною й логічно послідовною, безперивною й передбачати природний хід навчання й розвиток особистості практичного психолога.

Перспективні наукові розвідки щодо розв'язання означеної проблеми можуть бути спрямовані на дослідження ролі шляхів, форм, методів і засобів професійного самовизначення в процесі професійної підготовки в ЗВО, впливу використання інноваційних технологій на цей процес тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 19 с.
2. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 22 с.
3. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / за ред. В.Г. Панка, З.О. Гаркавенко. Київ, Укр. НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.
4. Інформаційний ресурс. Режим доступу : https://lib.iitta.gov.ua/1651/1/Кокун_Моногр_12.pdf
5. Кадікова Т. А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів психологів: автореф. дис.. канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. Одеса, 2002. 17с.
6. Професійна діагностика / Упоряд.: Т. Гончаренко. Київ : ред. загальнопед. газ., 2004. 120 с.
7. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. №

6-7. С. 3-6. 8. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : Наук.-метод. посіб. Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 80-90. 9. Сургунд Н.А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 22 с.

Ю. О. Герасимюк,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПРОБЛЕМИ ПСИХІЧНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток особистості молодших школярів нерозривно пов'язаний зі становленням довірливої регуляції, розвитком вольових якостей, навчальною мотивацією, формуванням рефлексії.

Психологічний розвиток дитини – це результат взаємодії трьох чинників – біологічних передумов, умов розвитку і внутрішньої позиції особистості. На різних вікових етапах той або інший фактор буде домінуючим в проявах психічної і соціальної активності людини. Чим молодша дитина, тим більш значущі біологічні передумови. Психологічні аспекти дорослішання в дитинстві, ранньому дитячому і дошкільному віці мають стійку вікову динаміку, багато в чому визначаються природою дозрівання психічних функцій. Звичайно, соціальна ситуація розвитку виступає основною складовою структури особистості людини і в цей період, але специфіка її впливу на структуру особистості дитини багато в чому визначена самою природою дитини. Чим старшою стає людина, тим свідомішою стає її діяльність, чим більше розвинена у неї рефлексія, тим більше значення матиме внутрішня позиція. Так, в підлітковому віці проблеми ідентичності, самосвідомості, самовизначення починають значною мірою визначати поведінку і діяльність людини. Молодший шкільний вік – той віковий період, коли умови розвитку мають домінуюче значення в розвитку особистості. Психологія дітей молодшого шкільного віку у значній мірі визначається специфікою конкретики соціальних умов життєдіяльності. Психічні прояви у дітей молодшого шкільного віку можуть мати істотні відмінності навіть

всередині однієї школи, але в різних класах, так як соціальний фактор вчителя, його стилю спілкування може змінювати поведінкові прояви, пізнавальні стратегії і т.п. у дітей цілого класу.

Проблема становлення особистості в онтогенезі є однією з найактуальніших у віковій та педагогічній психології. Пошук шляхів формування особистості дитини молодшого шкільного віку був предметом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (Г. С. Абрамова, Б. Г. Ананьєв, А. Г. Асмолов, Л. І. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Виготський, В. Джемс, К. Левін, А. Н. Леонт'єв, Ф. Т. Михайлов, В. С. Мухіна, А. В. Петровський, Д. І. Фельдштейн, В. Е. Чудновський, Д. Б. Ельконін та ін.).

Мета статті – дослідження особливостей навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку, їх осмислення з позицій їх психічного та особистісного розвитку.

Для вирішення поставлених завдань використовувались такі методи дослідження: аналіз, спостереження, опитування, психодіагностичні методики та методи психологічної практики.

Соціальна ситуація розвитку молодших школярів характеризується особливою значимістю навчальної діяльності дитини, опосередкованістю її стосунків з дорослими, їх зразками і оцінками, дотримуванням правил, набуттям наукових понять. У процесі навчальної діяльності відбувається засвоєння знань, формування інтелектуальних сил, орієнтування в новому предметному світі, опосередковується вся система відносин дитини зі світом дорослих, аж до особистісного спілкування в родині. У дітей молодшого шкільного віку переважного розвитку набуває інтелектуально-пізнавальна сфера.

У молодших школярів збільшується словниковий запас до 7 тисяч слів. Дитина виявляє власну активну позицію до мови. При навчанні легко опановує звуковий аналіз слів. Дитина прислухається до звучання слова. Потреба в спілкуванні молодших школярів визначає розвиток мови.

У дітей молодшого шкільного віку з'являються нові види мови: читання і письмо. Контекстна мова – показник рівня розвитку дитини. У письмовій мові розрізняють правильність орфографічну (правильне написання слів), граматичну (побудова речень, утворення морфологічних форм) і норми пунктуації (розстановка знаків пунктуації).

Протягом першого півріччя навчання в школі першокласники вчать слухати учителя і стежити за його діями. Згодом вони знайомляться зі словом, з мовою як об'єктом пізнання. У них виробляється навичка читання, вони опановують письмо, граматику і орфографію. Надалі починає розвиватися усне мовлення, розширюється сфера його застосування. Ця форма мови розвивається поступово в процесі навчання, коли вчитель вимагає від молодших школярів повної, розгорнутої відповіді на поставлене запитання. Письмова мова молодших школярів бідніша усної, одноманітніша, але при цьому більш розгорнута. У цьому віці зникає характерна для дошкільного віку егоцентрична мова, що має функцію планування дій, тобто молодші школярі перестають говорити вголос те, що вони роблять [1, с. 50]. Внутрішня мова сприяє розвитку внутрішнього плану дій, самоконтролю і самооцінки.

Мислення у дітей молодшого шкільного віку стає домінуючою функцією, завершується розпочатий в дошкільному віці перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення.

У перших-других класах домінуючим у молодших школярів є наочно-образне мислення. Це означає, що для здійснення розумових операцій (порівняння, узагальнення, аналіз, логічний висновок) учням молодшого шкільного віку необхідно спиратися на наочний матеріал. Мислення першокласників пов'язано з їх особистим досвідом, тому в предметах і явищах вони найчастіше виділяють ті сторони, які свідчать про їх застосування і дії з ними.

Ж. Піаже, який вивчав стадії розвитку дитячого мислення, встановив, що мислення дитини 6-7 років характеризуються двома основними особливостями: 1) несформованістю уявлень про сталість основних властивостей речей; 2) нездатністю врахувати відразу кілька ознак предмета і зіставити їх зміни – центрація (учні схильні звертати увагу тільки на одну, найбільш очевидну для них характеристику об'єкта, ігноруючи решту).

Зазначені особливості мислення дітей наочно демонструють класичні досліди Ж. Піаже з використанням завдань на збереження. Наприклад, дитині показують дві однакові склянки, в кожную з яких налито однакову кількість рідини. Після того, як дитина зрозуміла, що рідина розлита порівну, експериментатор переливає вміст однієї склянки в іншу – вищу і вузчу. Природно, рівень рідини у вузькій склянці підвищується. Потім дитину запитують, в якій склянці рідини більше. Діти, ще не володіють принципом збереження, зазвичай

вказують на ту, в якій рівень рідини вищий. Діти, які розуміють цей принцип і здатні врахувати співвідношення ширини і висоти посудини, відповідають, що кількість рідини не змінилася [2, с. 425-426].

В іншому досліді перед дитиною викладають два ряди гудзиків, один під іншим, так, щоб гудзики одного ряду точно відповідали гудзикам іншого. Після запитання про те, в якому ряду гудзиків більше, дитина відповідає, що гудзиків в обох рядах однакова кількість. Потім гудзики одного ряду на очах у дитини розсовують, збільшуючи відстань між ними. Якщо питання повторити, дитина вкаже на довший ряд, вважаючи, що тепер в ньому гудзиків більше. Діти, які не справляються з завданнями на збереження, знаходяться, на думку Ж. Піаже, на доопераційній стадії мислення. Вірне вирішення цих задач свідчить про те, що мислення дитини відповідає стадії конкретних операцій. Саме цей тип мислення характерний для дітей молодшого шкільного віку. Головна характеристика цієї стадії – здатність використовувати логічні правила і принципи відносно конкретного, наочного матеріалу.

До кінця молодшого шкільного віку проявляються індивідуальні відмінності в мисленні (теоретики, мислителі, художники). У процесі навчання формуються наукові поняття (основи теоретичного мислення).

Тому навчальний процес в початковій школі спрямований на розвиток словесно-логічного мислення. Молодші школярі опановують прийомами розумової діяльності, слід набувають здатності аналізувати процес власних роздумів. Їх розумові операції стають менш пов'язаними з конкретною практичною діяльністю або наочною опорою. Успішне оволодіння молодшими школярами науковими поняттями залежить від рівня розвитку розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації [3, с. 67].

Розвиток аналізу у молодших школярів відбувається від практично-дієвого до чуттєвого і надалі – до розумового. У першокласників виникають труднощі в аналізі звукового складу слова і аналізі слів у реченні. Наприклад, коли їх запитують, скільки слів у реченні: «Ваня і Петя пішли гуляти», то вони можуть відповісти: «Два» (Ваня і Петя). Спочатку молодші школярі плутають величину і кількість, наприклад, коли їм показують чотири маленьких гуртки і два великих і запитують, де більше, вони вказують на два великих [4, с. 355].

На відміну від дошкільнят, які добре запам'ятовують навчальний матеріал, який викликає у них інтерес, молодші школярі здатні вже цілеспрямовано і довільно запам'ятовувати матеріал, який їм нецікавий і незрозумілий [1, с. 52]. Однак на початку навчання у першокласників переважає мимовільна пам'ять. Вони не володіють прийомами смислового запам'ятовування [2, с. 439]. Першокласники легше запам'ятовують яскраве, незвичайне, то, що формує емоційне враження. Вони краще запам'ятовують наочний матеріал і значно гірше – словесний, вони швидше запам'ятовують конкретні відомості, події, особи, предмети, факти, ніж визначення, описи, пояснення. Таким чином, у молодших школярів більш розвинена наочно-образна пам'ять, ніж словесно-логічна. Довільність пам'яті у молодших школярів так само, як і увага, розвивається в навчальній діяльності. Спочатку молодші школярі користуються найпростішими способами запам'ятовування: тривалим розглядом матеріалу, багаторазовим повторенням матеріалу при розчленуванні його на частини, які, як правило, не співпадають зі смисловими одиницями. Однак, не володіючи прийомами запам'ятовування, молодші школярі схильні до механізації запам'ятовування, вони не усвідомлюють смислові зв'язки всередині матеріалу, що запам'ятовується. Багато молодших школярів протягом усього навчання в початковій школі механічно запам'ятовують навчальні тексти. Однак в старших класах, коли навчальний матеріал буде складніший і більший за обсягом, механічне запам'ятовування може привести до труднощів у навчанні. Тому важливе значення в молодшому шкільному віці набуває розвиток в учнів свідомої пам'яті [3, с. 63].

Одним з ефективних прийомів запам'ятовування є розподіл навчального матеріалу на смислові частини і складання плану. Застосування молодшими школярами цих прийомів дозволяє їм до другого-третього класу перейти від найбільш примітивних прийомів запам'ятовування (повторення, тривалого розглядання навчального матеріалу) до освоєння раціональних способів запам'ятовування.

Отже, пам'ять розвивається в молодших школярів в двох напрямках – довільності і свідомості. У навчальній діяльності розвиваються всі види пам'яті: довготривала, короткочасна і оперативна. Розвиток пам'яті пов'язаний з необхідністю вчити напам'ять навчальний матеріал. В подальшому активно формується довільне запам'ятовування.

На відміну від дітей дошкільного віку, молодші школярі здатні концентрувати свою увагу, але у них ще переважає мимовільна увага. Увага молодших школярів характеризується невеликим обсягом (всього два-три об'єкти), нестійкістю, слабким розподілом і слабкою здатністю переключатися з одного об'єкта на інший: дивитись на дошку, слухати відповіді однокласників, стежити за роботою в зошиті [3, с. 55]. Учні молодших класів не вміють спрямовувати свою увагу на те, що є головним та істотним в оповіданні, на картині або в реченні.

В молодших класах увага школярів більш стійка при виконанні зовнішніх дій і менш стійка при виконанні розумових дій. Молодші школярі частіше відволікаються, якщо виконують просту, але монотонну діяльність, ніж при вирішенні складних завдань, що вимагають застосування різних способів і прийомів роботи. Трапляється, що молодшим школярам не цікаво на уроках і вони відволікаються, коли не розуміють навчальний матеріал. Часто можна чути від батьків, що їх дитина неуважна, тому погано вчиться. Однак в даному випадку учень молодшого шкільного віку погано вчиться не через неуважність. Він стає неуважним через труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, тому що йому важко зосереджувати увагу на незрозумілому складному матеріалі.

Довільність пізнавальних процесів виникає на піку вольового зусилля (спеціально організовує себе під впливом вимог). Увага активізується, але ще не стабільно. Утримання уваги можливо завдяки вольовим зусиллям і високій мотивації. Найбільш успішно це відбувається в тому випадку, коли досліджуваний матеріал доступний для їх розуміння, їм цікавий і відповідає їх віковим потребам. Велике значення у формуванні довільної уваги у молодших школярів має чітка зовнішня організація їх дій, тобто пропонування їм таких зразків, користуючись якими, вони починають регулювати свої дії і поведінку, ставити власні цілі та досягати їх.

Протягом молодшого шкільного періоду в розвитку уваги у молодших школярів відбуваються істотні зміни, йде інтенсивний розвиток усіх її властивостей, особливо різко (майже в два рази) збільшується обсяг уваги, підвищується її стійкість, розвиваються навички переключення і розподілу. До третього-четвертого класу молодші школярі стають здатні досить довго зберігати і виконувати довільно задану програму дій [2, с. 442].

Сприйняття також характеризується мимовільністю, хоча елементи довільного сприйняття зустрічаються вже в дошкільному віці. Сприйняття відрізняється слабкою диференційованістю. Діти плутають схожі по написанню букви або цифри, об'ємні тіла з плоскими формами, впізнають предмети тільки в звичному для них положенні, іноді пишуть дзеркально, пропускають або додають зайві елементи. Їх сприйняття обмежується поки що впізнаванням і подальшою назвою предмета. Відмічається у цьому віці значна емоційність сприйняття, тобто добре сприймається тільки наочне, яскраве і живе. До початку навчання в школі при розгляді предметів молодші школярі виділяють найбільш яскраві властивості (забарвлення, величина, форма).

Незважаючи на те, що учні молодшого шкільного віку розрізняють форму, колір, звуки мови, вони ще не можуть зосередитися і ретельно розглянути всі особливості предмета, виділити в ньому головне, суттєве. В цьому сенсі навчальний процес передбачає розвиток в них умінь розглядати і сприймати об'єкт не тільки в цілому, але і окремо. Молодших школярів вчать помічати особливості об'єкта, що сприймається, вони вчать порівнювати подібні об'єкти, виділяти головне, істотне. Отже, якщо вчитель вчить молодших школярів спостерігати, орієнтує на різні властивості об'єктів, то вони починають краще орієнтуватися в навколишніх предметах, і зокрема, в навчальному матеріалі. Тільки в цьому випадку до закінчення періоду молодшого шкільного віку сприйняття у молодших школярів стає синтезуючим, тобто вони починають встановлювати зв'язки між елементами того, що ними сприймається. Наприклад, дитина дошкільного віку, описуючи малюнок, починає перераховувати все, що бачить, а молодший школяр починає опис з невеликих і зв'язаних речень [1, с. 51].

Значним досягненням у розвитку сприйняття у молодших школярів є встановлення ними зв'язків простору, часу і кількості, перехід від мимовільного сприйняття до цілеспрямованого довільного спостереження за предметом або об'єктом, вибір за змістом, а не за зовнішньою привабливістю. У молодшому шкільному віці зростає орієнтація на сенсорні еталони форми, кольору, часу.

Уява в своєму розвитку проходить дві стадії: на першій – відтворювана (репродуктивна), на другій – продуктивна. Спочатку уява у молодших школярів недостатньо розвинена, їх образи розпливчасті і неясні. Лише в процесі цілеспрямованої навчальної

діяльності уява у молодших школярів починає успішно розвиватися. У першому класі уява школяра спирається на конкретні предмети (картинки, схеми). Першокласники можуть відобразити в образі тільки декілька ознак з переважанням несуттєвих. Однак до другого-третього класу кількість ознак, що відображаються молодшими школярами, зростає з переважанням істотних. Їхні образи стають узагальненими і визначеними. У молодшому шкільному віці починає розвиватися творча уява як здатність створювати нові образи на основі існуючих уявлень.

З віком під впливом навчання на перше місце виступає слово, що дає простір фантазії. 7-8 років – сенситивний період для засвоєння моральних норм (дитина психологічно готова до розуміння сенсу норм і правил, до їх повсякденного виконання).

Інтенсивно розвивається самосвідомість. Становлення самооцінки молодшого школяра залежить від успішності і особливостей спілкування вчителя з класом. Велике значення має стиль сімейного виховання, прийняті в сім'ї цінності. У деяких дітей, які гарно навчаються, складається завищена самооцінка. При цьому у невстигаючих учнів систематичні невдачі та низькі оцінки знижують впевненість в собі, у своїх можливостях. У них виникає компенсаторна мотивація. Діти починають самостверджуватися в інших сферах – в заняттях спортом, музикою.

Доктор психологічних наук А. І. Ліпкіна, вивчаючи динаміку самооцінки в початкових класах, виявила наступну тенденцію: спочатку молодші школярі не погоджуються з позицією відстаючих, яка закріплюється за ними в перших-других класах, і прагнуть зберегти високу самооцінку. Так, якщо їм запропонувати оцінити свою роботу, наприклад, диктант або твір, більшість їх оцінить виконане завдання вищим балом, ніж воно того заслуговує. При цьому вони орієнтуються не на досягнуте, а на бажане: «Набридло отримувати двійки. Хочу хоча б трійку», «Вчителька мені ніколи не ставить чотири, все трійки або двійки, я сам поставив собі чотири», «Я ж не гірший за всіх, у мене теж може бути чотири» [5, с. 242]. Однак нереалізована потреба вийти з числа тих, хто відстає і отримати вищий статус поступово слабшає. Кількість відстаючих у навчанні учнів, які вважають себе ще більш слабкими, ніж вони є насправді, зростає майже в три рази від першого до четвертого класу. Завищена на початку навчання самооцінка, різко знижується.

Для розвитку у молодших школярів адекватної самооцінки необхідно створювати в класі атмосферу психологічного комфорту. Це означає, що вчителю слід оцінювати не особистість молодших школярів, а результат їх навчальної діяльності, порівнювати досягнення молодших школярів з їх досягненнями на попередніх етапах, заохочувати навіть невеликі успіхи в навчанні. Велике значення для розвитку самооцінки молодших школярів має стиль сімейного виховання. Як правило, молодші школярі із завищеною самооцінкою виховуються за принципом кумира сім'ї і рано усвідомлюють свою винятковість. У сім'ях, де увага до особистості дитини (її інтересів, смаків, стосунків із друзями) поєднується з достатньою вимогливістю, як правило, розвивається адекватна самооцінка. У сім'ях, де присутня байдужість або безконтрольність, у молодших школярів розвивається низька самооцінка [5, с. 243-244]. У молодших школярів із заниженою або низькою самооцінкою часто виникає відчуття власної неповноцінності і навіть безнадійності.

Таким чином, самооцінка у молодших школярів стає більш адекватною та диференційованою лише до кінця навчання в початковій школі.

Висновки. Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим для соціального і психологічного благополуччя дитини. Розуміння внутрішніх механізмів психічного та особистісного розвитку, особливостей впливу соціальної ситуації і провідного виду діяльності багато в чому визначає успішність професійної діяльності педагога-психолога початкової школи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Волков Б. С. Психология возраста: от младшего школьника до старости [Текст] / Б. С. Волков. – М. : Владос, 2013. – 511 с. 2. Готовы ли дети учиться? [Текст] / ред. М. М. Безруких. – М. : Чистые пруды, 2010. – 31 с. 3. Волков Б. С. Психология младшего школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36520.html>. – ЭБС «IPRbooks». 4. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – С. 1–171. 5. Вьюнова Н. И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Психолого-педагогические основы [Электронный ресурс]: учеб. пособие для студ. вузов / Н. И. Вьюнова и др. – М. : Академический Проект, 2003. – 256 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36510.html>. – ЭБС «IPRbooks».

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА У ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ: ЦІЛІ ТА МОТИВИ

На жаль, уже буденними і звичними звучать слова «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка» тощо. Більшість девіантних проявів у поведінці пояснюють проявами агресії у різних її формах. А тому проблема вивчення природи агресії та її вплив на поведінку в сучасному суспільстві є досить актуальним [3, с. 88].

У психологічному словнику за ред. В.І. Войтка міститься поняття агресивності, що характеризується імпульсивною активністю поведінки, афективними переживаннями – гніву, злості, прагненням заподіяти іншому травму (фізично чи морально). В агресивному стані особа може повністю втрачати самоконтроль. Агресію інколи розглядають як прояв фрустрації. У зв'язку з цим її визначають як реакцію на обставини. Проте агресивна поведінка виникає і в результаті наслідування прикладу або використовується як навмисний засіб для досягнення мети. Агресія може проявитися і у стриманій особі після провокаційних дій. Перебороти агресію допомагає усунення причин, які її викликають [6].

У статті ми наводимо способи аналізу агресивної поведінки у дітей та підлітків, коли агресія спрямована на близьких чи на самого себе. Такі спрямування можуть привести до жахливих наслідків, якщо не піддати корекції дану поведінку. Найчастіше батьки карають дитину, коли відбувається епізод агресії. Але покарання не зупиняє проявів агресивної поведінки. Дані прояви усуваються за допомогою застосування прикладного аналізу поведінки (АВА-терапії). Прикладний аналіз поведінки – це наукова дисципліна, метою якої є вивчення поведінки як об'єкта дослідження. Поведінка вивчається в усіх її проявах – від найпростіших рухів до комплексних і складних видів поведінки [7].

Автором АВА-терапії є І. Ловаас. Метод базується на головних засадах поведінкової терапії й дає змогу визначити чинники й наслідки поведінки, що зумовлюють, контролюють, закріплюють, і найголовніше – змінюють певну поведінку. Він має комплексний характер та охоплює медикаментозну, психологічну та педагогічну корекцію. На думку представників поведінкового напрямку психології

(І. Ловаас, Р. Коегел, Дж. Сіменс, Дж. Лонг та ін.), поведінка – це єдиний прояв людини, який можна вивчати об'єктивно, на відміну від свідомості, мислення, пам'яті тощо. Основними завданнями такої терапії є зменшення небажаної поведінки та формування нових поведінкових навичок [2; 4; 8].

Розглянемо як даний аналіз можна застосувати на практиці. А саме як батькам, вчителям реагувати, як попереджати повторні епізоди агресії і як вчити дитину, підлітка новим стилям поведінки, які можуть замінити агресивну.

До кожної дитини та кожної його поведінки потрібно підходити індивідуально. Агресивна поведінка ніколи не проявляється безпричинно. Воно завжди приводить до якихось змін в оточуючому середовищі і починається за певних умов. Тому вивчивши умови, провівши спостереження за поведінкою можна визначити причини і ціль даної агресивної поведінки. Невід'ємною складовою при спостереженні є дослідження подій, які відбувались до та після проявів агресії. Коли визначена «ціль» батьки мають змогу підібрати дієву методику в подоланні проявів девіантної поведінки, зокрема і агресивної.

Серед найпопулярніших цілей можна виділити: отримання уваги, отримання цінностей, уникнення неприємного та сенсорика [1].

Узагальнено дані цілі можна розбити на дві групи – отримання чогось бажаного або уникнення небажаного. Давайме розглянемо кожну з цілей з наведенням прикладу.

Для отримання уваги або будь-якої реакції від інших людей дитина може демонструвати ту чи іншу поведінку. Наприклад, дитина може бажати, щоб дорослі подивилися на неї, посміялися над нею, пограли, обійняли або навіть насварили, адже «погана» увага краще, ніж її повна відсутність [1].

На жаль, коли дитина проявляє агресію, влаштовує істерики, робить погані вчинки, то це одразу помічається оточуючими і як наслідок на них сваряться або застосовують інші методи покарання. Але якщо дитина поводить себе добре, робить гарні вчинки, то найчастіше це не помічається. Найчастішим прикладом таких ситуацій є зайнятість батьків на роботі, а у після робочий час домашніми справами. В той час коли дитина хоче похвалитись досягненнями в школі, або просить допомогу з розв'язанням завдань, намагається розповісти про особисті підліткові переживання, батьки ігнорують це як щось неважливе, спираючись на зайнятість. І лише

девіантна поведінка вдома, скарги педагогів з освітніх закладів привертають увагу батьків до своїх дітей.

В даному випадку для налагодження контакту з дітьми психологи рекомендують методику «необумовлене надання уваги». Тобто коли спостерігається хороша поведінка: дитина спокійно грається або доброзичливо розмовляє, потрібно підійти і надати дитині багато уваги: обійняти, приголубити, погладити, поговорити, похвалити, сказати, щось лагідне і т.п. Коли дитина отримуватиме велику кількість уваги не за те, що вона щось зробила, а просто так, поведінка стає м'якшою та податливішою. Таким чином потрібно зменшити увагу дорослих до проявів агресії (але в тому випадку якщо агресія не має небезпечних проявів) і максимально проявити увагу позитивним проявам поведінки.

У підлітковому віці також є нерідкістю провокативна поведінка в присутності батьків. Подеколи це виглядає як зумисне задирання або намагання спричинити конфлікт. Водночас у школі вчителі не помічають жодних змін і не скаржаться на поведінку дитини. Таку поведінку називають як «біполярна». Це один із найнебезпечніших способів «достукатися» до батька. Щоб на тінейджера звернули увагу, він змушений грати роль поганця, хоча насправді ним не є. Тривале подвійне життя може призвести до психічних розладів [5].

Часто цілі агресивної поведінки супроводжуються застосування фізичної сили з боку дитини для отримання уваги від батьків чи оточуючих. В даному випадку психологи радять застосовувати до дітей, або підлітків з вадами розвитку методику «вибіркового підсилення», тобто максимальне ігнорування агресивної поведінки.

Звичайно середовище перебування дітей не обмежується лише колом батьків, діти також можуть відвідувати навчальні заклади, де агресивна поведінка може виливатись на педагогічний персонал або інших дітей. Як приклад розглянемо випадок щодо агресії з ціллю отримання уваги, який стався в інклюзивному закладі. Агресор – дівчинка шести років з невеликими відхиленнями, але з гарною комунікацією і орієнтацією в ситуації. Дитині не вистачало уваги і вона вирішила дану увагу отримати від працівника закладу, вдаривши трьох річного хлопчика. Працівник зробила їй зауваження, що маленьких не слід ображати. Як наслідок своїх дій, дівчинка зрозуміла, що вдаривши когось вона отримає увагу і наведена вище ситуація почала повторюватись систематично. Даний випадок було вирішено за

допомогою методик «вибіркового підсилення» та «необумовленої подачі уваги».

Наступною цілю поведінки є отримання цінного, тобто бажаного предмета або доступ до бажаного заняття. Наприклад, дитина кричить, влаштовує істерики поки батьки не куплять їй нову іграшку чи солодоші (бажаний предмет) або не відведуть в зоопарк/цирк/кінотеатр (заняття). Тому важливо не закріплювати дану небажану поведінку, а зачекати поки дитина заспокоїться, і прийнятним способом висловить своє бажання самостійно (або з допомогою підказки) [1].

Поведінка, ціллю якої є ухилення від небажаної дії, може бути направлена або уникання ситуації, якщо вона неприємна для дитини, викликає негативні емоції (асоціації), або на уникнення внутрішнього болю або дискомфорту.

В першому випадку, прикладами є прояв агресії з метою впливу на вчителів, щоб ті перестали давати об'єкту складні навчальні завдання; або нанесення собі ушкодження, щоб не змушували грати з однолітками. В другому випадку, йдеться про дітей, які не мають навичок спілкування і не можуть повідомити про дискомфорт або біль, які вони відчують. Тому вони можуть вдаватися до девіантної поведінки, у спробі позбутись, приглушити біль чи дискомфорт. Якщо така поведінка призведе до полегшення болю/дискомfortу (або відволікає від них увагу) ймовірність такої поведінки в майбутньому зростає [1].

Зверніть увагу, що за проявів агресивної поведінки при небажанні до певних дій (як приклад, прояв агресії при збиранні на прогулянку), не можна ігнорувати ситуацію або потакати дитині, оскільки обидві ці дії можуть вагомо поглибити поведінку з агресією. В даному випадку потрібно виявити причини, по яких дитина виявляє небажання.

Достатньо поширеним проявом агресивної поведінки у дітей є самоагресія. Через певні фактори: повага і любов до батьків, рідні старші та сильніші, особисті моральні переконання, дитина не може виплеснути агресію на батьків чи оточуючих. Але виплеснути накопичений негатив необхідно. Наведемо приклад. хлопчик виконує домашнє завдання. Та через термінологію наведену в правилі, дитина тривалий час не може освоїти матеріал. Як наслідок, дитина починає кричати, обзивати та бити книжкою по голові самого себе. Мама починає кричати на сина щоб той заспокоївся та виконав завдання. В даній ситуації хлопець намагається щось зробити, але в нього не

виходить, виникає почуття безсилля, провини. Таким чином агресивна поведінка спрямовується на самого себе як покарання. В цьому випадку, серед методик, які рекомендують психологи, найдієвішою вважається методика «підбадьорення» – підтримка з боку близьких, надання допомоги, переконання, що дитину цінують і що все вдасться, а також уникнення наказового тону та криків збоку дорослих.

Ще один приклад агресивної поведінки у дітей, це прояв агресії у відповідь на провокацію. Приклад: дівчинку за якість особливості, відмінні від колективу, почали дразнити, обзивати однокласники в школі. У відповідь дитина почала проявляти агресивну поведінку: штовхатися та битися. Для уникнення поглиблення ситуації та можливих подальших негативних наслідків, з дитиною було проведено заняття за участю психолога, на яких навчали ігнорувати провокації, пророблялись різні варіанти ситуацій із спілкування з провокаторами, переглядалися мотиваційні ролики, завчалися фрази, які потрібно спокійно відповідати на провокаційні дії.

У дітей з обмеженими можливостями досить часто проявляється агресивна поведінка, через відсутність можливості пояснити, показати, донести до батьків свої потреби та бажання. Найчастіше такі труднощі виникають з невербальними дітьми (дітьми з вадами мови). Для вирішення даної ситуації необхідно застосовувати засоби комунікації (жестова мова; система обміну картинками; дошки Makaton, пристрої із синтезаторами мовлення).

Потрібно також зауважити, що результати в подоланні будь-яких проявів дитячої агресії можна досягти лише спільними зусиллями. Тобто всі члени сім'ї та педагогічні працівники повинні однаково (обумовлено) діяти, щодо подолання проявів агресивної поведінки у дитини.

Агресія проявляється, як і будь-яка інша поведінка, з конкретною ціллю, але можливі прояви агресії і без цілей. В такому випадку прояви агресивної поведінки є побічним ефектом покарання або копіювання поведінки дорослих. В такому випадку батькам необхідно змінювати свою поведінку та ставлення до своїх дітей, аби в майбутньому позбутись дзеркальної поведінки своїх нащадків.

Отже, агресивна поведінка у дітей/підлітків – це не вроджена риса чи хвороба. Агресивна поведінка має свої передумови, які потрібно досліджувати. У звичайних дітей/підлітків це може бути закладений з дитинства «важіль впливу» на оточуючих з метою досягнення бажаного, дзеркальне відображення дій батьків або ж

проста нестача уваги. Також не коректно ототожнювати агресивну поведінку і діагноз у дітей з вадами, адже провівши спостереження потрібно відмітити, що діагноз у дитини присутній завжди, при тому що поведінка може бути різною, а прояви агресії не завжди і не постійно відбуваються. Якщо батьки помітили небажану поведінку, яка повторюється систематично або тривають довше за місяць, варто відверто поговорити з дитиною або проконсультуватися з психологом.

Список використаних джерел та літератури:

1. АВА центр «А-вектор». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.facebook.com/ABACentreAvector/posts/358035364898200/>
2. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / Колупаєва. Л. Савчук : МОН України. Ін-т спец. педагогіки. К.: АТОПОЛ. 2011. 274 с.
3. Петечел О. Ю. Теоретичний аналіз проблеми агресії / О. Ю. Петечел // Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України. 2017. Вип. 44. С. 88-102.
4. Почкун Ю. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми / Ю. Почкун // Науковий часопис НГТУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 32. Ч. 2.: зб. наук. пр. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. - 78-83 с.
5. Професійний Beauty & Care блог «EVA Blog». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://blog.eva.ua/7-oznak-shho-ditini-ne-vistachaye-vashoyi-uvagi/>
6. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://samorozvytok.info/content/psychologichnyy-slovnnyk-za-red-v-i-voytka-1982>.
7. Соціальне підприємство «ДивоГра». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.dyvogra.com/uk/aba-therapy/>
8. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Тарасун. Г. Хворова; за наук. ред. Тарасун В. К.: Наук, світ 2004. 100 с.

А. А. Горпенко,

магістрантка

Науковий керівник: Є. В. Долинський,

доктор педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стрімкий розвиток і активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в різних сферах людської діяльності вимагає змін у системі професійної підготовки майбутніх філологів.

Особливе місце в структурі такої підготовки належить змісту професійної підготовки та зосередженню увагу на виборі форм і методів підготовки філологів до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій розглянуто в науковій і психолого-педагогічній літературі досить ґрунтовно. Зокрема, розроблено концептуальні й психологічні основи застосування інформаційних технологій в освітньому процесі (В. Беспалько, Р. Гуревич, М. Жалдак, Н. Морзе, Е. Полат та ін.); висвітлено теоретичні основи розробки і застосування засобів інформатизації освіти (А. Ашероф, Н. Тверезовська та ін.); розкрито науково-педагогічні підходи до навчання студентів вищих навчальних закладів із застосуванням інформаційних технологій (А. Андрєєва, К. Осадча, Ю. Рамський та ін.); проаналізовано роль інформаційно-телекомунікаційних технологій у підготовці вчителів (О. Гуревич, О. Спірін та ін.).

Розглядаючи питання підготовки майбутніх філологів до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності, цілком згодні з С. Сисоевою та І. Соколовою, які означають поняття «інформаційні технології навчання» як застосування програмних і технічних засобів для роботи з інформацією, що виявляється в реалізації особою управлінських функцій пошуку, аналізу, синтезу, узагальнення, технічної обробки та передачі інформаційних потоків [5, 220].

Погоджуємося з тим, що під час вивчення інформатичних дисциплін філологів визначають ефективне місце застосування ІКТ у навчальному процесі. Тому, цікавою для нас є позиція Л. Петухової [4], яка виокремлює два підходи до визначення місця інформаційним технологіям навчання в навчальному процесі. Це трактування інформаційної технології навчання як дидактичного процесу, який організований з застосуванням сукупності впровадження в систему навчання принципово нових засобів і методів опрацювання даних (методів навчання), що являють собою цілеспрямоване створення, передачу, зберігання та відтворення інформаційних продуктів з найменшими витратами та у відповідності із закономірностями пізнавальної діяльності студентів. Другий підхід передбачає створення технічного середовища, у якому ключове місце займають інформаційні засоби, що використовуються.

Таким чином, у першому випадку розглядається технологія як процес навчання, а в другому – застосування у навчальному процесі

специфічних програмно-технічних засобів. Розглянемо з урахуванням зазначених підходів змістові аспекти підготовки майбутніх фахівців до застосування ІКТ у професійній діяльності.

Логіку подальших міркувань спрямуємо на висвітлення аспектів застосування ІКТ у професійній підготовці майбутніх філологів, зокрема, змістового компоненту процесу підготовки філологів до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності, що дозволяє з'ясувати сучасний рівень розв'язання означеної проблеми під час вивчення інформатичних дисциплін. Базовою дисципліною для підготовки філологів до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності є «Інформаційні технології в іноземних мовах», які студенти вивчають на першому році навчання. Вважаємо за доцільне проаналізувати її зміст.

Слід наголосити, що під час вивчення дисципліни «Інформаційні технології в іноземних мовах» передбачено розв'язання низки завдань фундаментальної професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації, зокрема, опанування системою знань, умінь і навичок, необхідних для раціонального застосування засобів інформаційних технологій у процесі навчання і виховання студентів, професійної підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців у галузі освіти відповідно до вітчизняних та європейських стандартів.

Вважаємо, що основна мета, яка ставиться перед викладачем, полягає у формуванні сучасного рівня інформаційної та комп'ютерної культури, практичних навичок застосування інформаційних технологій для підвищення ефективності навчального процесу; підготовці студентів до педагогічно ефективного застосування інформаційних технологій навчання у подальшій професійній діяльності.

Мета досягається через практичне оволодіння студентами навичками роботи з основними складовими сучасного програмного забезпечення персонального комп'ютера та ознайомлення з основами технології розв'язування задач за допомогою комп'ютера, починаючи від їх постановки та побудови відповідних інформаційних моделей і закінчуючи інтерпретацією результатів, отриманих за допомогою комп'ютера. Ефективне орієнтування у методах опрацювання, представлення, одержання, аналізу і захисту різного роду навчально-методичних матеріалів; створення дидактичних матеріалів за допомогою Windows додатків; інтенсивне застосування сучасних

комп'ютерних технологій у фаховій діяльності; врахування психологопедагогічних аспектів застосування інформаційних технологій у навчанні; взаємозв'язок засобів інформаційних технологій з іншими видами технічних засобів навчання; вільне володіння новітніми системами, мережами та ресурсами; застосування здобутих навичок роботи на персональному комп'ютері для самостійного освоєння нових програмних засобів; застосування інформаційно-комунікаційних технологій для самоосвіти – основні завданнями вивчення дисципліни «Інформаційні технології в іноземних мовах».

Зазначимо, що згідно з вимогами освітньо-професійної програми після вивчення дисципліни «Інформаційні технології в іноземних мовах» майбутні філологи повинні: – знати: технології розробки та застосування навчально-дидактичних матеріалів засобами текстових редакторів, електронних таблиць, систем ділової графіки тощо; способи застосування сучасних ресурсів Веб 2.0 як у навчально-виховному процесі, так і у позакласній роботі; способи застосування мультимедійних технологій в системі освіти; методи створення та застосування тестових засобів навчання; основні прийоми роботи з педагогічними програмними засобами; основні способи застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення професійної компетентності фахівця. – вміти: застосовувати можливості сервісних та стандартних програм безпосередньо у навчально-виховному процесі; здійснювати пошук інформації у глобальній та локальній мережах; застосовувати соціальні пошукові системи, соціальні закладки, мережеві документи, тобто ресурси Веб 2.0 у педагогічній діяльності; проектувати дидактичні, методичні та організаційні матеріали різного призначення засобами текстових редакторів, електронних таблиць та системами ділової графіки; створювати вхідні та вихідні тести й анкети різного призначення; здійснювати автоматичний (автоматизований) контроль навчальної діяльності; організовувати інтелектуальне дозвілля учнів; опрацьовувати наукову літературу по використанню інформаційних технологій; аналізувати та підбирати прикладне програмне забезпечення для застосування в навчальному процесі; аналізувати ефективність застосування інформаційних технологій в навчальному процесі; використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для самоосвіти.

Розглянемо перелік основних тем, які сприятимуть формуванню системи особистісно-значущих поглядів і визначають потребу з отримання, опрацювання та передачі даних, застосування ІКТ на етапі навчання й майбутній професійні діяльності: Дидактичні принципи застосування інформаційних технологій навчання. Мережні технології. Методика застосування інформаційно-пошукових систем. Активне навчання з застосування технології Веб 2.0 та особливості застосування електронної пошти в педагогічній діяльності. Інформаційні ресурси Інтернету та їх застосування. Освітні ресурси та їх застосування у навчально-виховному процесі.

Застосування ресурсів Інтернет залежно від форми навчальної діяльності. Особливості застосування ресурсів мережі Інтернет у професійній діяльності педагогічних працівників. Система «Антиплагіат». Зокрема, за допомогою графічних редакторів майбутні філологи можуть створювати ілюстрації до художніх творів, передавати образи після прочитання поезії, працювати з різноманітними зображеннями, коригувати їх. До основних інформаційних масивів з якими працюють майбутні філологи в мережі Інтернет відносять результати філологічних досліджень, довідкові матеріали – бібліографія, словники, довідники, енциклопедії, – тобто ті інформаційні масиви, без яких неможлива робота майбутнього філолога. Після вивчення теми «Методика застосування інформаційно-пошукових систем» майбутні філологи повинні володіти уміньми навігації (можливість отримувати відомості про склад і структуру інформаційної бази і мати доступ до її компонент); лексичного пошуку (пошук з урахуванням морфології); атрибутного пошуку (пошуку з врахуванням формальних характеристик); комбінованого пошуку; сортування результатів пошуку за заданим параметром, тощо.

Майбутні філологи ресурси мережі Інтернет можуть застосовувати як джерела додаткових матеріалів, як спеціальні тренувальні вправи для дистанційного навчання мов, електронне спілкування, тощо. Ресурси мережі Інтернет дають доступ до інформаційних даних, включаючи аудіювання, читання та письмо. Студенти можуть працювати в комунікативному середовищі в реальному часі, спілкуючись з одним або декількома співбесідниками. Електронна пошта, соціальні мережі та інші ресурси мережі Інтернет дають змогу майбутнім викладачам з іноземної філології підтримувати зв'язки з носіями мови, спонукати їх. Електронні

словники, довідники надають можливість майбутнім філологів значно підвищити продуктивність праці при перекладі текстів з однієї мови на іншу, вивченні правильної вимови іноземних слів, написанні творів. Вивчення даних тем сприятиме формуванню навичок у майбутніх філологів з добору матеріалів для аудіювання, які відповідають дотримання

Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, зокрема: розуміти зміст нескладних висловлювань, що стосуються особистісної, публічної, освітньої сфери спілкування, а також нескладних текстів пізнавального та країнознавчого характеру, повний зміст висловлювання вчителя і учнів, що стосуються особистісної, публічної, освітньої сфери, нескладні тексти, виділяти головну думку, використовуючи лінгвістичну та контекстуальну здогадку, прості пояснення, наприклад, щодо використання різних видів транспорту, пересування в незнайомому місті, основний зміст повідомлень, оголошень, репортажів, здобувати інформацію з різних інформаційних джерел на побутову тематику.

Опанування розділу «Створення навчально-організаційних матеріалів засобами текстового редактора» включає в себе знання, вміння і навички роботи майбутніх викладачів з філології з текстовим редактором. Зокрема, особливості застосування текстових редакторів у навчально-виховному процесі. Призначення і види наочнодидактичних матеріалів, які можна створювати засобами текстового редактора. Технологія створення матеріалів для організаційно-методичного управління навчальною діяльністю засобами текстового редактору.

Основні методичні принципи, якими необхідно керуватися при створенні засобів автоматизації управління навчальною діяльністю. Основні способи застосування текстового редактора для створення шаблону відомості обліку успішності учнів. Створення засобів подання графічних матеріалів засобами текстового редактора.

Застосування художнього тексту, організаційних діаграм, засобу введення формул та інших інструментів текстового редактора. Способи застосування текстового редактора для створення дидактичних матеріалів. Створення опорних конспектів, анкет, тестів. Основні вимоги до розробки вхідної та вихідної анкети для первинного та підсумкового аналізу знань з досліджуваної проблеми. Основні методичні принципи застосування елементів управління до розробки навчальних матеріалів.

Методика створення кросворду, ребусів та дидактичних карток у текстовому редакторі. У текстовому редакторі MS Word майбутні філологи можуть виконувати синтаксичний розбір речень, роботу з деформованим текстом, вправи на переміщення слів, редагування синтаксичних конструкцій, розробляти плани конспекти занять з української мови та літератури, створювати дидактичні картки за допомогою таблиць, фігур, організаційних діаграм, художнього тексту; розробляти анкети, тести, кросворди, ребуси, що формуватиме комплекс умінь та навичок студентів для роботи з інформаційними даними, застосування засобів ІКТ у навчальній та професійній діяльності. Вивчення цих тем сприятиме навичкам майбутніх філологів у доборі матеріалів для читання та письма, які визначають дотримання Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, зокрема: розуміти зміст нескладних автентичних текстів різних жанрів і стилів, що співвідносяться з особистісною, публічною, освітньою сферами спілкування, користуватися словником та іншою довідковою літературою, розуміти основний зміст газетних, журнальних текстів, текстів науково-популярного і публіцистичного стилів, виділяти основну думку, уміти переглянути значний за обсягом текст (серію текстів) для пошуку необхідної інформації, здобувати інформацію з оголошень, проспектів, меню, розкладів, брошур, коротких офіційних документів, робити нотатки, складати план, заповнювати анкету, опитувальний лист, уміти написати лист, повідомлення, автобіографію, писати твори в межах визначених сфер спілкування, висловлюючи власне ставлення до проблем, які порушуються.

Наступний змістовий розділ зорієнтовано на створення навчальноорганізаційних матеріалів засобами електронних таблиць. Зокрема, передбачено опрацювання таких тем: Особливості застосування та напрямки застосування електронних таблиць у навчально-виховному процесі. Технологія створення матеріалів для організаційно-методичного управління навчальною діяльністю засобами електронних таблиць. Призначення і види матеріалів для організаційної діяльності майбутнього фахівця, які можна створювати засобами електронних таблиць.

Технологія створення засобів автоматизації управління навчальною діяльністю засобами електронних таблиць. Призначення і види засобів аналізу успішності учнів, які можна створювати в середовищі електронних таблиць. Методика створення засобів аналізу

успішності учнів в середовищі електронних таблиць. Автоматизація процесів інформаційно-пошукової діяльності педагога за допомогою електронних таблиць. Основні методичні принципи здійснення інформаційно-пошукової діяльності педагога за допомогою електронних таблиць. Застосування макросів для розробки навчальних дидактичних матеріалів в середовищі електронних таблиць. Застосування електронних таблиць для створення засобів контролю навчальної діяльності – кросворду з автоматичною перевіркою вмісту. Створення засобів контролю навчальної діяльності на прикладі тестів. Електронні таблиці надають можливість майбутнім викладачам з філології створювати засоби контролю навчальної діяльності – тести та кросворди з автоматичним підрахунком внесених даних; засоби узагальнення та систематизації знань – електронні словники. В середовищі електронних таблиць майбутні вчителі можуть створювати журнали для обліку успішності учнів, працювати з великими масивами інформаційних даних (здійснювати впорядкування та фільтрацію).

У розділі «Застосування систем управління базами даних в навчально-методичній та організаційній діяльності педагога» передбачено розгляд таких питань: Визначення тесту та його функції. Типи тестових запитань. Методика застосування тестів на уроках. Основні методичні принципи, якими потрібно керуватися для розробки фрагменту уроку з застосуванням тестових засобів навчання. Створення тестів інструментами спеціального педагогічного програмного забезпечення. Створення тестів, використовуючи он-лайніві тестові системи. Визначення баз даних та їх призначення. Опрацювання великих об'ємів навчально-організаційних даних. Застосування систем управління базами даних у навчально-виховному процесі. Технологія автоматизації процесів інформаційно-пошукової діяльності педагогів в системах управління базами даних. Методичні принципи автоматизації процесів інформаційно-пошукової діяльності педагогів в системах управління базами даних.

Технологія автоматизованого складання звітних документів в середовищі систем управління базами даних. Основні способи застосування систем управління базами даних для автоматизованого складання звітних документів. Методичні принципи автоматизації складання звітних документів в середовищі систем управління базами даних. Майбутні філологів вчать створювати навчальні тести із формулюванням різних типів тестових запитань як в системах

тестування, які встановлено на комп'ютері, так і системах тестування, доступ до яких є через мережу Інтернет. Під час опанування теми «Застосування систем управління базами даних у навчально-виховному процесі» студенти створюють базу даних учнів класу, здійснюють впорядкування та фільтрацію даних бази, працюють із запитам, формами та звітами. Ще один змістовий розділ зорієнтовано на створення навчально-організаційних матеріалів засобами систем ділової графіки і націлений на формування у майбутніх філологів системи знань, умінь та навичок з програмної складової ІКТ та застосування засобів ІКТ у навчальній та професійній діяльності. В модулі передбачається розгляд таких тем: Мультимедійні технології.

Поняття системи ділової графіки. Приклади застосування у педагогічній діяльності. Інструменти системи ділової графіки. Презентації, комп'ютерні навчальні презентації, їхня класифікація та призначення. Вимоги до структури, змісту та оформлення навчальних презентацій. Створення засобів подання навчальних матеріалів за допомогою системи ділової графіки. Створення засобів контролю навчальних досягнень за допомогою системи ділової графіки. Створення засобів узагальнення та систематизації навчальних матеріалів за допомогою системи ділової графіки. Застосування тригерів для контролю навчальних досягнень у презентаціях.

Розробка анімаційних матеріалів для подання наочності та автоматичного контролю знань і вмінь учнів. Поняття презентації-гри. Приклади застосування у педагогічній діяльності. Технологія створення презентації-гри. Методичні принципи створення засобів узагальнення та систематизації навчальних матеріалів за допомогою системи ділової графіки. Призначення наочно-дидактичних матеріалів, які можна створювати засобами MS Publisher. Інструменти MS Publisher. Розробка матеріалів для позаурочної діяльності засобами MS Publisher (сайт, грамота, листівка, календар, тощо). За допомогою системи ділової графіки майбутні філологи можуть створювати презентації для подання навчального матеріалу на уроках англійської мови, під час вивчення тем, аналізу художнього твору, узагальнення. За допомогою програми MS Publisher майбутні філологи можуть створювати ефектні бюлетні з інформаційними даними про життя та творчий шлях письменників, здійснювати аналіз художнього твору та характеризувати його героїв.

Вивчення цих тем сприятиме навичкам майбутніх викладачів з філології у доборі матеріалів для говоріння (монологічного та діалогічного мовлення), які впливають на дотримання Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, зокрема: створювати зв'язне повідомлення, використовуючи в разі потреби лексичні або зображувальні опори, готувати повідомлення щодо певної ситуації в межах визначених сфер спілкування, передавати основний зміст прочитаного, побаченого або почутого, висловлюючи своє ставлення, давати оцінку особам, вчинкам, подіям, явищам, про які йдеться, встановлювати і підтримувати спілкування із співрозмовником у межах визначеної тематики і сфери спілкування, ініціювати і завершувати спілкування, використовуючи для цього відповідні зразки мовленнєвого етикету, прийнятого в країні, мова якої вивчається, ініціювати і підтримувати спілкування, доводити співрозмовникові власну точку зору, обґрунтовуючи її. Отже, під час підготовки філологів до застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності зосереджено увагу на формування: системи особистісно-значущих поглядів, які визначають потребу з отримання, опрацювання та передачі інформаційних даних, застосування ІКТ на етапі навчання й майбутній професійній діяльності; системи знань, умінь та навичок з технічної, системної, програмної складової ІКТ; комплексу умінь та навичок студентів для роботи з інформаційними даними, застосування засобів ІКТ у навчальній та професійній діяльності; самодіагностиці результативності своєї діяльності під час навчання й у процесі професійної роботи.

Враховуючи викладене, зазначимо, що прогрес у галузі інформаційних технологій дуже стрімкий і динамічний, знання з питань комп'ютерної техніки і програмного забезпечення, отримані студентом на перших курсах навчання до моменту завершення професійної освіти, «застарівають». Як наслідок, необхідно постійно оновлювати знання протягом усього періоду навчання у вищій школі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Bodnenko D. The Role of Informatization in the Change of Higher School Tasks: the Impact on the Professional Teacher Competences. ICTERI. 2013. P. 281-287.
2. Бобрицька В. І. Організаційно-педагогічні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. Вісн. Житомир. ун-ту. 2013. С. 34-37.
3. Глушак О. М. Застосування мережевих технологій в навчально-виховному процесі ВНЗ. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. Т. 37 (№ 5). С. 81-88.
4. Петухова Л. Є. Інформатичні компетентності майбутнього вчителя

початкових класів (в моделі трисуб'єктної дидактики): Навч.-метод. посіб. Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2010. 524 с. 5. Сисоєва С. О. Вища освіта України реалії сучасного розвитку. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 368 с.

Л. С. Дебела,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: Л. М. Мотозюк,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.) породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язані з ним переживання й інтереси. Усе це є підставою для виокремлення підлітків в особливу соціально-психологічну, демографічну групу з характерними для неї настановами, цінностями, нормами і манерами поведінки, які утворюють специфічну субкультуру [1].

Підлітковий вік охоплює період від 11-12 до 14-15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини. Зміни відбуваються за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру. Майже завжди ці зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів. Ускладнюється і його виховання, оскільки підліток не підкоряється ефективним, щодо молодшого школяра, впливам дорослих. У різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм, замкненість) [1].

Підлітковий вік називають перехідним і тому, що у цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості.

У підлітковому, як і в молодшому шкільному віці, основним соціальним середовищем дитини залишається школа. Зовнішні умови розвитку тісно пов'язані із внутрішніми. На основі вищого, ніж у молодших школярів, рівня психічного та особистісного розвитку відбуваються докорінні зміни у змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості підлітка. На цьому етапі у дитини виникає специфічний комплекс потреб, що виражається в прагненні знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи та приєднатися до життя і діяльності дорослих.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його в нову систему стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. У школі це виявляється передусім у необхідності налагодження у зв'язку з предметним навчанням, стосунків не з одним, а з багатьма вчителями, врахування особистісних якостей кожного з них і їх нерідко суперечливих вимог. Усе це, як зазначала Л. Божович, зумовлює нову позицію учнів щодо вчителів, своєрідно емансипує їх від безпосереднього впливу дорослих, робить їх самостійнішими. Найголовніша зміна в соціальній ситуації розвитку підлітка, на її думку, породжена роллю в його житті групи ровесників. Тому в навчально-виховній роботі з підлітками необхідно враховувати важливість для їх поведінки і діяльності думки однолітків [5].

Суттєві фізичні зміни, зростання організму, які фіксує в собі підліток викликають формування центрального особистісного новоутворення віку – почуття дорослості. Почуття дорослості-центрального особистісного новоутворення підлітка, що виражається через суб'єктивне ставлення до себе як до дорослого, уявлення себе дорослою людиною. Почуття дорослості підлітків не є обов'язково усвідомлюваним. Однак, воно є специфічною формою самосвідомості представників цього віку, соціальною за змістом та походженням. Будучи закономірною ознакою формування особистості, дане новоутворення виникає у підлітків навіть за протилежних умов виховання дорослими: як авторитарного підходу, регламентації всієї поведінки дитини, так і за умов її значної свободи та самостійності [2].

Почуття дорослості у підлітків проявляється з неоднаковою яскравістю і в різних формах: наслідувально-поведінковій; діяльнісній; інтелектуальній; світоглядній; статевій. Діяльнісна форма фігурує за фактові участі підлітка в справах дорослих (спілкуванні, праці тощо); світоглядна виявляється як наявність власної точки зору і вміння її відстоювати. Високий рівень ерудиції, обізнаності підлітка в певній сфері виражає інтелектуальну форму. Зацікавленість протилежною статтю, романтична захопленість хлопця чи дівчини, прагнення налагодити стосунки з представником протилежної статі – це вияви статевої форми почуття дорослості. І нарешті, наслідування підлітком зовнішніх манер поведінки дорослих, копіювання їх звичок (часто негативних, на кшталт паління, вживання алкоголю) відображає наслідувально-поведінкову форму. Часто ці вияви мають змішаний характер, тобто у одного підлітка виявляється декілька різних форм одночасно.

Почуття дорослості конкретного підлітка формується різними темпами, залежно від дії зовнішніх факторів, які поділяють на: стимулюючі (інтенсивний інформаційний потік, акселерації, виховний вплив дорослих), гальмівні (обмеженість у спілкуванні з дорослими, ретардація, гіперопіка дорослих).

Почуття дорослості найбільше проявляється у прагненні підлітка до самостійних поглядів, рішень та вчинків. Дане прагнення розповсюджується на спілкування підлітка з дорослими і ровесниками. Важливо, чи визнають вони «дорослість» підлітка. Одним із виявів почуття дорослості є потреба підлітка у самоствердженні.

Потреба у самоствердженні – спрямованість підлітка на пошуки, виявлення та реалізацію своєї індивідуальності, унікальності в системі соціальних зв'язків. Поява даної потреби є свідченням переходу підлітка на наступний етап соціалізації – індивідуалізацію. Сутність самоствердження підлітка пояснюється прагненням до підтвердження самоцінності, бажання бути гідним уваги й отримати визнання інших, набути впевненості в собі [4, с. 25].

Підлітковий період є одним з ключових етапів становлення емоційно-вольової регуляції особистості. Однак відбувається це складно, суперечливо. Так, для підлітків характерна легка збудливість, різкі зміни переживань та настрою, причому без особливо значимих причин. Перепади емоційних переживань можуть бути швидкими, радикально протилежними і навіть поєднувати амбівалентні емоції чи почуття. Представники даного вікового періоду є дуже чутливими у

ставленні інших до себе, водночас здатними до сильних емоційних прив'язаностей та самопожертви. Так званий підлітковий комплекс емоційності поєднує в собі сентиментальність і вражаючу байдужість, хворобливу сором'язливість з розв'язністю, бажання бути визнаним іншими з прагненням до усамітнення. Водночас переживання підлітка стають глибшими, багатограннішими і сильнішими, він краще, ніж молодий школяр може керувати своїми емоційними станами. Спілкування з однолітками формує моральні почуття учня основної школи, навчання в школі збагачує інтелектуальні та естетичні.

Коли особистість підлітка формується в несприятливих умовах, у нього можуть розвинути асоціальні почуття. Агресивну емоційність підлітка провокує неадекватне ставлення дорослих – ігнорування або недоброзичливе ставлення до його потреб та прагнень [3, с. 200].

Емоційна сфера підлітків дуже суттєво впливає на мотивацію їх поведінки та вольову регуляцію. В даному віковому періоді зміцнюється сила волі, зростає самовладання, розвиваються самостійність та наполегливість у випадку позитивної мотивації. Підлітки схильні до впертості, негативізму, нерозумних перевірок власного самовладання. В цілому ж в підлітковому віці зростає тенденція особистості організовувати себе, прагнення до самовиховання позитивних вольових якостей. Становлення вольової регуляції підлітків залежить від типу його стосунків зі значимими дорослими (приміром, авторитарний виховний стиль може «зламати» волю або ж, навпаки, викликати стійкий негативізм підлітка щодо оточуючих).

Впродовж становлення особистості підлітків відбувається освоєння ними нового соціального простору і паралельно пізнання власних якостей. Бурхливе фізичне зростання та оновлення соціальної ситуації розвитку підлітка викликають ґрунтовні зміни його самосвідомості. В цьому віці формується Я-концепція, підліток починає усвідомлювати свою неповторність. Розгортається формування нового Я-образу особистості підлітка, пов'язаного з фіксацією змін зовнішності та соціального статусу. Відбувається диференціація Я-образу на Я-реальне (теперішні якості та властивості) та Я-ідеальне (образ себе в майбутньому) [3, с. 203].

Орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана з його прагненням до самостійності й незалежності, із самоповагою та вимогливістю до себе.

В зв'язку з потужним прагненням до самопізнання, значними спробами розібратися в собі, підліток стає чутливим до думки інших про себе, гостро сприймає критику та бурхливо реагує на неї. Така реакція виявляє вразливість підлітка, нестабільність його самооцінки. Хоча внаслідок рефлексії зростає критичність і адекватність самооцінки підлітка, однак спостерігається її дисбаланс з рівнем домагань, який має завищений характер. За думкою Костюка, оцінка підлітком своїх успіхів в учінні і праці може вступати в конфлікт з його власними домаганнями, які він не в змозі реалізувати. Ця ситуація спричинює переживання афекту неадекватності. Самооцінка в підлітковому віці набуває ролі регулятора поведінки та діяльності, активатора самопізнання, самовиховання і має наступні характерні особливості [2, с. 154]:

1. Поглиблення змістового компоненту самооцінки за допомогою самоаналізу.
2. Переорієнтація з навчання на фізичні якості та взаємини з ровесниками.
3. Зростання критичності та адекватності.
4. Залежність від оцінок значимого оточення.
5. Часткове відокремлення від зовнішніх оцінок.
6. Зниження впливу батьків та підвищення впливу ровесників.
7. Акцент на оцінці моральних якостей та волі.
8. Нестійкий характер пов'язаний з досягненням успіху та невдачами.
9. Поширений вплив самооцінки на статус успішності діяльності.

Умовним піком переходу від дитинства до дорослості можна вважати переживання підлітком кризи 13 років, з якою традиційно пов'язують головні труднощі підліткового віку. Науковці порізноmu тлумачать існування та зміст даного явища.

Соціальний статус підлітка мало чим відрізняється від дитячого. Психологічно цей вік дуже суперечливий. Для нього характерні максимальні диспропорції у рівні й темпах розвитку, обумовлені значною мірою біологічно. Найважливіше психологічне новоутворення віку – почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Досвід соціальної взаємодії підліток здобуває в групі однолітків як своєрідної моделі суспільства. Соціалізація підлітка в групі як процес освоєння й реалізації соціальних норм і

відносин становить одну частину двоєдиного процесу соціалізації-індивідуалізації, результатом якого є становлення суб'єкта активної творчої дії. Підліток не просто адаптується до групи однолітків, до прийнятих в його середовищі соціальних норм поведінки, духовних цінностей, але й пропускає це через себе, виробляючи індивідуальний шлях реалізації власних соціальних цінностей [4, с. 27].

Міжособистісне спілкування підлітка реалізується як у спілкуванні з дорослими, так і у спілкуванні з однолітками. Їх роль у формуванні особистості підлітка є якісно різною. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності й способи дій, то спілкування з однолітками є своєрідним випробуванням себе у особистісній сфері, що породжує специфічну моральну проблематику. Група однолітків, з якими спілкується дитина впливає на розвиток її особистості. Саме в умовах спілкування з однолітками дитина-підліток постійно зіштовхується з необхідністю застосовувати на практиці засвоювані норми поведінки.

Соціалізація підлітка в групі як процес освоєння й реалізації соціальних норм і відносин становить одну частину двоєдиного процесу соціалізації-індивідуалізації, результатом якого є становлення суб'єкта активної творчої дії. Підліток не просто адаптується до групи однолітків, до прийнятих в його середовищі соціальних норм поведінки, духовних цінностей, але й пропускає це через себе, виробляючи індивідуальний шлях реалізації власних соціальних цінностей [5, с. 201].

Отже, можна стверджувати, що підлітковий вік є складним у процесі дорослішання людини, адже під час нього відбуваються складні психологічні та фізіологічні зміни. У даному періоді важливою є думка оточуючого кола, безпосередньо однолітків, а не батьків. Також підлітковий вік характеризується нестабільною поведінкою, адже дитина переживає підліткову кризу і у неї змінюються світогляд та відбувається переоцінка цінностей. Підлітковий вік в сучасній психологічній літературі оцінюється як один з критичних періодів розвитку. Він пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності, системі взаємостосунків індивіда. Почуття дорослості, претензії підлітка на нові права поширюються на всю сферу стосунків з дорослими, що чітко проявляється в причинах конфліктів з ними. Протест і непокоря підлітка є засобом, за допомогою якого він хоче досягти зміни типу

стосунків з дорослими. Тобто на початку підліткового періоду в зв'язку з проявом у підлітка уявлення про себе як уже не дитину, і потребі у визнанні його дорослості оточуючими виникає цілком нова проблема – проблема рівноправності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб. 2-ге вид., доповн. К. : Академвидав, 2011. 384 с. 2. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навч. посіб. К.: ТОВ «Центр учб. літ.». 2012. 384 с. 3. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К.: Просвіта, 2001. 416с. 4. Слободченко Л., Шкіряк-Нижник З.А. Психологічні особливості підлітків та шляхи оптимізації позитивних форм самоствердження підлітків в сучасних умовах (огляд літератури) / Наук-практ. журн. № 1(3). 2008. С. 25-30. 5. Руденко Л. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. Наукові записки УКУ. 2014. Ч. 4 : Педагогіка. Психологія, вип. 1. С. 198-207.

Л. М. Джигун,

кандидат педагогічних наук, доцент

А. І. Балуква,

магістрантка

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розбудова України як самостійної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють швидкі зміни розвитку національної системи дошкільної освіти.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Так як, дошкільний заклад стає найпершим суспільним середовищем для дитини, то його метою є забезпечення гармонійного розвитку особистості, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих. Таким чином психологічна служба закладу дошкільної освіти є складовою частиною державної системи охорони фізичного і психічного здоров'я молодих громадян України [1].

Вивченням проблематики психологічної служби в системі дошкільної освіти займалися такі дослідники О. Ф. Бондаренко,

Л.С. Виготський, В.В Давидова, І. В. Дубровіна, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Т. С. Яценко.

Психологічна служба – це цілісна структурована сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що входять до єдиної субординативної системи (як частина більш загальної системи), основу якої складають фахівці у галузі прикладної (практичної) психології і яка має специфічні та єдині мету, завдання і методи роботи [4, с. 14].

Робота психологічної служби закладу повинна бути спрямована на поетапну реалізацію цілей і задач діяльності, яка зорієнтована на психологічний супровід дітей (виявлення та створення умов для адекватного розвитку дітей, захист їхнього, фізичного і психічного здоров'я); психологічне забезпечення життєдіяльності навчального закладу.

Психологічна служба в дошкільному закладі забезпечує повноцінне психологічне управління виховним процесом, мета якого максимальне сприяння психічному, особистісному й індивідуальному розвитку дітей, що гарантує їм на момент випуску із дошкільного закладу відповідну соціальну зрілість.

Метою роботи психологічної служби в закладі дошкільної освіти є формування психічно здорової особистості, тому вагоме місце у забезпеченні умов для повноцінного і особистісного розвитку дітей, збереження і укріплення психофізичного здоров'я і емоційного благополуччя учасників освітнього процесу відведене практичному психологу. І пріоритетним завданням практичного психолога в закладі є допомога у спрямуванні діяльності педагогічного колективу для створення умов, які сприятимуть охороні фізичного і психічного здоров'я дітей та співробітників забезпеченню їхнього емоційного благополуччя та ефективному розвитку здібностей кожної особистості [4].

Враховуючи основні річні завдання закладу дошкільної освіти на навчальний рік, завдання психологічної служби постають такі:

- проведення адаптації дошкільника в дошкільному навчальному закладі;
- вивчення індивідуальних особливостей дітей, доведення одержаної інформації до відома педагогів та батьків;
- розвиток пізнавальних процесів та здібностей відповідно до вікових можливостей дітей, активізація творчої уяви та зв'язного мовлення;

- надання психологічної допомоги дітям з проблемами в емоційному розвитку та в розвитку пізнавальних процесів;
- психолого-педагогічна робота щодо розвитку творчості дітей;
- проведення психолого-педагогічної роботи з дітьми пільгового контингенту;
- проведення психолого-педагогічної роботи з обдарованими дітьми;
- дослідження тривожності серед дітей старшого дошкільного віку;
- співробітництво з батьками, педагогами, розширювання психолого-педагогічних знань батьків;
- дослідження сфери сімейних стосунків, міжособистісних стосунків;
- визначення мікроклімату в дитячому закладі, відношення педагогів до дітей та взаємовідносини в колективі;
- визначення психологічної готовності до шкільного навчання дітей старших груп (мотиваційна, розумова, емоційно-вольова та соціальна готовність) [1; 2].

Основні цілі психологічної служби в закладі дошкільної освіти:

- робота зі створення умов з розвитку та оптимізації емоційного світу дітей та виховання гуманних та естетичних почуттів, моральних якостей засобами художніх творів, театралізацій казок, сюжетно-рольової гри;
- поглиблення роботи з розвитку адекватної та підвищеної самооцінки дитини;
- сприяння вільному розкриттю здібностей кожної дитини;
- націлювання батьків і дітей на здоровий спосіб життя;
- здійснювати якісний підхід до виховання у дошкільників працьовитості, позитивного ставлення до праці як необхідної умови становлення громадянської позиції особистості;
- формування психологічної готовності дітей до навчання в школі [1; 2].

Також, ми можемо виділити основні напрямки роботи психолога в закладі дошкільної освіти. Розглянемо кожен напрямок детальніше.

Психодіагностична робота. Метою діагностичної роботи є виявлення індивідуальних особливостей, розвитку пізнавальних та особистісних якостей, емоційної сфери, динаміки розвитку дітей дошкільного закладу. З'ясування причин тих чи інших відхилень у

вихованні та навчанні дитини; відставання чи випередження вікових нормативів. Також проводиться дослідження педагогічного колективу та батьків. Результати використовуються для подальшої корекційної чи профілактичної роботи.

Корекційно-розвивальна робота сприяє повноцінному психічному та особистісному розвитку дитини. Корекційно-розвивальна робота може бути індивідуальною, підгруповою (3-5 дітей) та груповою (8-12).

Консультаційна робота. Метою консультаційної діяльності практичного психолога є підвищення рівня психологічної компетентності, заохочення до вивчення кожної дитини, розвиток психологічного мислення, допомога в опануванні методів виховання. Консультаційну роботу психолог проводить як з педагогічними працівниками, так і з батьками вихованців.

Психологічна просвіта. Завданням психологічної просвіти є підвищення психологічної культури, пропагування психологічних знань серед батьків та вихователів. Методами психологічної просвіти є: виступи психолога на батьківських зборах, виступи на педрадах, психологічні тренінги, семінари.

Профілактика, дозволяє своєчасно попередити відхилення у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігти конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі. Особливість профілактичної діяльності працівника психологічної служби з дітьми дошкільного віку полягає в опосередкованості впливу на дитину через батьків і вихователів.

Організаційно-методична робота. Важливим напрямком діяльності практичного психолога є також методична робота: розробка та адаптація корекційних і розвивальних програм для роботи із дітьми, розробка рекомендацій для батьків та вихователів, підбір психологічної літератури, підбір та розміщення інформаційних матеріалів на стенді, обладнання психологічного кабінету [3].

Основне завдання психолога – зробити життя дитини в садку зручним, комфортним, перш за все, з точки зору дитячої психіки, загальних і індивідуальних особливостей її розвитку. Психолог повинен допомагати вихователям і батькам дитини знайти і пояснити приховані причини деяких дитячих невдач, вчинків та особливостей поведінки [4].

Так як одним із напрямків роботи психолога в закладі дошкільної освіти є психодіагностична робота, то наше дослідження

було спрямоване на визначення особливостей розвитку сприймання художнього твору у дітей старшого дошкільного віку.

Для реалізації та експериментальної перевірки сприймання художнього твору в дітей старшого дошкільного віку було проведено психологічне дослідження у закладі дошкільної освіти. Базою дослідження виступив заклад дошкільної освіти № 55 «Сонечко» міста Хмельницького. В дослідженні взяло участь 18 дітей віком від 6 до 7 років.

Здійснюючи наше дослідження, ми поставили перед собою мету дослідити особливості розвитку сприймання дітьми художнього твору. Насамперед, нас цікавили психологічні фактори сприймання і розуміння заданого художнього твору.

Досліджуючи особливості сприймання дітьми змісту художніх творів дуже важливо прочитати його голосно, виразно, з інтонацією, адже не кожен твір легко засвоюється, тому наше дослідження проводилось у два етапи. Перший етап передбачав ознайомлення дітей із твором художньої літератури. Другий етап передбачав виявлення особливостей сприймання, розуміння й усвідомлення дітьми сутності казки.

На першому етапі нами була підготовлена українська народна казка «Котигорошко». В процесі прочитання казки, для підтримання інтересу до змісту художнього твору ми використовували інтонаційне читання, вказівки, погляд, риторичні запитання. В ході дослідження ми визначили, що інтерес, зацікавленість до змісту художнього твору у дітей старшого дошкільного віку виявлявся в увазі під час слухання казки, у проханні читати далі та в запитаннях після прочитаного твору. Діти самостійно задавали запитання та просили пояснити незрозуміле в художньому творі.

На другому етапі для визначення розвитку сприймання, виявлення розуміння й усвідомлення художнього твору нами були запропоновані такі запитання: Чи сподобалась вам казка? Про що ця казка? Який Котигорошко? А які його друзі? А чи правильно вчинив кіт чаклуна? Чому нас вчить ця казка?

Діти активно відповідали на всі запитання та висловлювали різні думки що до того, чому їм сподобалась казка. Описуючи головного героя діти приписували йому такі риси характеру: сміливість, доброта, сила. Відповідаючи на запитання «Чому нас вчить ця казка?», більшість дітей відповіли, що казка «Котигорошко вчить нас» пробачати та бути добрим до інших.

Отже, в результаті нашого дослідження ми виявили, що діти старшого дошкільного віку мають достатньо високий рівень розвитку сприймання й розуміння художнього твору, адже під час обговорення простежується розгляд дітьми подій та вчинків героїв твору. Ми визначили, що однією із особливостей сприймання казки дітьми старшого дошкільного віку є те, що вони співпереживають героям, їх ставлення до героїв емоційно яскраво забарвлене. Також під час аналізування казки ми помітили, що дітей цікавить не лише вчинки героїв казки, але й їх мотиви та почуття.

Результати нашої дослідницько-експериментальної роботи свідчать про те, що сприйняття художнього твору дітьми старшого дошкільного віку – це дуже складна внутрішня діяльність, в якій беруть участь увага, увага, мислення, пам'ять, емоції, воля і уміння сприймати і усвідомлювати казку само собою до дитини не приходять: його треба розвивати і виховувати. А створення умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів дошкільної освіти і є одним із головних завдань діяльності психологічної служби дошкільної освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс] / А. М. Богуш. 2012. Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>.
2. Кльоц Л. А. Характеристика основних підходів до організації і планування діяльності практичного психолога у закладі дошкільної освіти / Л. А. Кльоц. 2016. С. 1-5.
3. Марінушкіна О. Є. Порадник практичного психолога / О. Є. Марінушкіна. Красноград: Основа, 2007. 240 с.
4. Панок В. Г. Психологічна служба / В. Г. Панок. Київ: Ніка-Центр, 2016. 362 с.

Л. М. Джигун,

кандидат педагогічних наук, доцент

Н. Д. Главацька,

магістрантка

(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ І СУЧАСНИЙ СТАН ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У сучасних умовах у нашій країні відбуваються глибокі зміни, які стосуються всіх сфер життя громадян та суспільства в цілому. Однією з головних характеристик цих змін є зростання міжнародного співробітництва, насамперед у військовій сфері. Активна співпраця

України з міжнародною спільнотою накладає на неї важливі зобов'язання, зокрема щодо її участі у миротворчій діяльності. Через те українські військові підрозділи часто залучаються до несення служби в районах загострення військово-політичної обстановки і беруть участь у бойових діях.

Миротворча діяльність Збройних сил України сприяє зміцненню їх бойової готовності та підвищенню авторитету української держави. Проте її негативною стороною є те, що українські миротворці іноді гинуть, отримують поранення та каліцтва. Разом із бойовим досвідом, вони отримують психічні травми, а їхня психіка зазнає значних змін. Як свідчить психологічна практика, згодом учасники таких екстремальних подій починають страждати психічними розладами та відчувати труднощі у процесі адаптації до мирного життя.

Звідси виникає потреба у пошуку ефективних шляхів соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців, що побували у районах військових конфліктів. Крім цього, це актуалізує проблему професійного відбору особового складу до миротворчих підрозділів та психологічної підготовки його до бойових дій.

Практика свідчить, що успішна соціальна адаптація військовослужбовців потребує проведення з ними цілого комплексу заходів психологічної реабілітації. Адже, якщо медична реабілітація відновлює втрачені функції та властивості організму людини, то психологічна реабілітація покликана забезпечити нормальне існування особистості у соціумі та попередити її деградацію. На жаль, система заходів щодо реабілітації військовослужбовців бойових дій, що існує сьогодні в українському суспільстві, не набула системного характеру. Результатом цього є відсутність дієвої системи соціального захисту військовослужбовців, а саме: правової, економічної, психологічної, що породжує незадоволення військовослужбовців своїм становищем у суспільстві, високий відсоток суїцидів, побутову, житлову необлаштованість, психологічне неблагополуччя тощо [1].

Психологічна реабілітація – процес організованого психологічного впливу, спрямованого на допомогу військовослужбовцям у подоланні негативних психологічних наслідків пережитого ними травматичного стресу військової діяльності, для забезпечення такого стану психічного здоров'я військовослужбовців, що дозволяє їм досить ефективно вирішувати бойові і службові задачі [2].

Участь у бойових діях загальноновизнано вважається стресовим фактором найвищого ступеня інтенсивності. Проблема збереження здоров'я і працездатності осіб, що беруть участь у військових конфліктах, останнім часом привертає увагу великого числа дослідників. Одержали розвиток нові концептуальні підходи до організації психологічної реабілітації на різних її етапах, для окремих категорій військових фахівців. Однак соціально-психологічні аспекти змісту й особливості реалізації комплексних програм психологічної реабілітації, орієнтовані на окремі категорії поранених і хворих, на специфіку проявів психічних розладів у військовослужбовців, розроблені недостатньо. Можна розглянути декілька наукових підходів, що розглядають зміст, структуру й особливості поняття психологічної реабілітації.

Кожний з підходів має свою предметну сферу аналізу і наголошує на окремі структурні компоненти досліджуваного явища: військово психологічний (Р. Абурахманов, В. Березовец, В. Булавцев, Л. Железняк, А. Караяни, Дж. Келлі, Б. Колодзін, В. Мисюра, В. Попов, Дж. Ротор, С. Соловійов, Н. Феденко та ін.), орієнтований на відновлення психічного здоров'я людини після діяльності в екстремальних умовах; медичний (Ю. Александровский, А. Белінський, А. Глушко, В. Долініна, П. Іванов, М. Кабанів, Б. Карварсарский, А. Квасенко, А. Кучеренко, С. Літвінцев, В. Лобзіна, Б. Овчинников, В. Преображенський, Е. Решетнікова, С. Чермяніна), спрямований на відновлення соматичного здоров'я і працездатності хворих; загально-психологічний (К. Абульханова-Славская, Л. Божович, Б. Братус, Л. Гребенніков, Б. Зейгарнік, В. Знаків, В. Іванников, Л. Китаєв-Смик, О. Конопкін, Д. Ольшанский, Н. Тарабріна, Л. Терехова, З. Фрейд та ін.), який розглядає реабілітацію як відновлення психічної рівноваги і комплексу психічних реакцій, адекватних вимогам навколишнього життєвого середовища; соціально-психологічний А. Анцупов, Т. Золотарьова, Дж. Келлі, В. Мясіщев, А. Пищелко, К. Роджерс, Дж. Роттер, Г. Саліван, В. Франкл, А. Шепилов та ін.) підходить до реабілітації як до відновлення системи взаємин пораненого і соціального середовища [3].

Досвід сучасних воєнних конфліктів свідчить, що як би якісно не були підготовлені війська, яким би вмілим не було воєнне управління їхніми бойовими діями, психіка воїнів не завжди витримує ті психічні перевантаження, які створює сучасний бій. В сучасній

війні практично всі категорії особового складу піддаються психологічному впливу супротивника, і тому їм усім необхідна певна психологічна допомога. Цей обсяг визначається психічною стійкістю воїна до стрес-факторів сучасного бою і конкретно отриманими ним психічними та психофізіологічними травмами.

Психологічна допомога – це комплекс психологічних, організаційних, медичних та інших заходів, спрямованих на забезпечення успішного подолання воїнами обставин сучасного бою, що травмують психіку задля збереження боєздатності та попередження розвитку в них посттравматичних психічних розладів. Вона включає психологічну підтримку і психологічну реабілітацію.

Психологічна підтримка – спрямована на активізацію наявних психічних ресурсів та на створення додаткових, які забезпечують активні дії особового складу в умовах сучасного бою. Здебільшого вона має профілактичний характер і скерована на попередження у воїнів розвитку негативних психічних явищ [4].

Психологічна допомога використовується цілеспрямовано щодо тих військовослужбовців, які схильні до непатологічних і патологічних психогенних реакцій.

При організації психологічної реабілітації після завершення бойових дій обов'язково необхідно враховувати такі фактори:

- ступінь активності підрозділу і конкретного військовослужбовця у бойових діях (чим більше та активніше діяли військовослужбовці у зоні бойових дій, тим оперативніше, масштабніша і повноцінним має бути психологічна допомога. Ступінь активності визначається за характером і кількістю бойових дій, у яких брали участь військовослужбовці, за рівнем їх бойової напруги та значущості для вирішення більш масштабних бойових задач);

- кількість бойових втрат у військовій частині, а також характер і причини поранень, контузій, травм, опіків, доз опромінювання та інших форм фізичного діяння на здоров'я військовослужбовця. Під час надання психологічної допомоги кожному військовослужбовцю у відновлюючий період враховуються: а) ситуація, у якій було отримано пошкодження для здоров'я; б) ступінь впливу на нього випадків смерті товаришів по службі (особливо близьких по службі та життєдіяльності); в) характер його ставлення до явищ, що визначені у пунктах «а» і «б»; г) нагороди та заохочення, що пов'язані тією чи іншою мірою з цим явищем; д) характер відбиття даних явищ у свідомості товаришів по службі тощо;

– час виходу підрозділу, військовослужбовця з зони бойових дій (чим раніше та оперативніше буде надана психологічна допомога учасникам бойових дій, тим меншою є ймовірність виникнення згодом психологічних проблем, обумовленим бойовим стресом);

– особливості соціально-психологічного клімату і міжособистісних взаємин у військовій частині, підрозділі, характер взаємин конкретного військовослужбовця з оточуючими;

– особливості та умови діяльності військової частини, підрозділу, військовослужбовця після виходу з бойової обстановки (нормальна і добре продумана організація життєдіяльності військової частини, підрозділу, конкретного військовослужбовця буде сприяти психічному здоров'ю військовослужбовців і зменшувати необхідність психологічної допомоги та реабілітації);

– особистісні переживання конкретного військовослужбовця, що може бути пов'язано з фізичним знищенням солдат противника, гибеллю товаришів по службі, веденням бойових дій в оточенні противника, знаходженням у полоні, здійсненням протиправних учинків, участь у них;

– урахування соціальних, етнічних, релігійних, сімейних та інших обставин, що мають суттєвий вплив на процес психологічної реабілітації кожного конкретного військовослужбовця.

Існує досить чітка система надання психологічної допомоги та реабілітації військовослужбовців, що мають певні проблеми з психічним здоров'ям чи отримали суттєві бойові психічні травми. Завдання психологічної реабілітації військовослужбовця визначаються характером психотравмуючого стресу, серед яких центральне місце займає бойовий стрес. За даними досліджень наслідки психотравмуючого бойового стресу найчастіше виявляються у таких формах:

– утраті сенсу життя та відчуття нереальності свого існування;
– виникненні почуття наближення катастрофічних змін у житті;
– швидкій смерті, неадекватному зниженні або завищенні самооцінки;

– різких і несподіваних для самого військовослужбовця зміні сприйняття «Я-образу»;

– втраті почуття самоідентичності;

– переживанні неопоясненого і не завжди обґрунтованого почуття провини за свої дії у пережитій психотравмуючій ситуації військової діяльності або, навпаки, у неадекватній ідеалізації цих дій;

- виникненні почуття безпорадності або, навпаки, у неадекватній суб'єктивній переоцінці своїх можливостей впливати на хід подій, що відбуваються у житті;

- відчутті відчуження від самого себе, своїх близьких родичів і свого минулого;

- постійному прагненні переосмислювати свій досвід у психотравмуючих ситуаціях;

- неодноразово повторюваному уявному конструюванні інших, оптимальних для певного військовослужбовця, сценаріїв подій, що відбулися, але не отримали розвиток у дійсності;

- прагненні постійно згадувати про те, що сталося у психотравмуючій ситуації або, навпаки, у небажанні того, щоб щось про це нагадувало;

- підвищеній тривожності;

- підвищеній психічній напруженості і необґрунтованій настороженості;

- підвищенні емоційної чутливості, сентиментальності або, навпаки, зниженні емоційної сенситивності й уникненні близьких емоційних контактів з навколишніми;

- підвищеній дратівливості, запальності й агресивності у поведінці, замкнутості;

- появі асоціальних тенденцій; потребі у нових гострих відчуттях, у тому числі пов'язаних з ризиком для життя.

Основні етапи психологічної реабілітації:

- діагностичним і клініко – психологічним обстеженням можливо оцінювати функціональний стан військовослужбовців, їх психологічні особливості, визначати рівень фізіологічних резервів систем організму і напруги процесу психічної адаптації. На цьому етапі можуть визначатися ступінь й особливості психоемоційних порушень, відхилення й особливості пізнавальних психічних процесів – пам'яті, уваги і мислення;

- під час лікувально-відбудовного етапу здійснюється підбір індивідуального психотерапевтичного впливу (раціональна психотерапія, логотерапія, релаксаційні техніки з елементами сугестії та ін.). Періодично контролюється динаміка психічного статусу і коригуються лікувальні заходи;

- під час професійно-відбудовного етапу використовуються спеціальні тренажери, апаратурні і комп'ютерні методики для відновлення втрачених навичок. Аналізується ефективність

лікувально-відбудовних заходів і визначається ступінь відновлення професійної придатності і працездатності.

При реалізації і застосуванні перерахованих вище технік використано основний принцип – облік та врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного пораненого і відповідність їх основним завданням соціально- психологічної реабілітації.

Здійснивши теоретичний аналіз психологічної реабілітації військовослужбовців із бойовими психічними травмами, ми визначили ,що на даний час реабілітація повинна починатися вже в районі бойових дій і передбачати забезпечення психологами частин, які ведуть бойові дії. Після повернення в мирне життя солдати вправі розраховувати на повноцінну комплексну реабілітацію, частиною якої є психологічна реабілітація. Психологічна реабілітація в бойовій обстановці може здійснюватися при підготовці до бою, коли у військовослужбовців з'являються перші ознаки психологічної напруженості; в перервах між бойовими діями; після виведення особового складу з бою; при ліквідації наслідків застосування противником реактивної артилерії, авіації тощо. Командири підрозділів, офіцери по роботі з особовим складом, медичні працівники, психологи та інші посадові особи, які залучаються до проведення реабілітаційних заходів, зобов'язані мати необхідні знання, навички та досвід відновлення психічної рівноваги у військовослужбовців, які отримали психічні травми. Серед військовослужбовців зростає відсоток тих, хто починає: зловживати спиртними напоями, приймати наркотичні засоби, займатися злочинною діяльністю, а також здійснювати самогубство. Через те виникає потреба в розробці та реалізації нових форм, методів й організації конкретних заходів щодо психологічної реабілітації військовослужбовців після повернення із зони АТО.

Список використаних джерел та літератури:

1. Главацька Н.Д., Джигун Л.М. Психологічна реабілітація військовослужбовців із бойовими психічними травмами. Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору: матер. 7-ої Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 12-13 квіт. 2018 р.) / за ред. доц. Р.П. Попелюшко / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. психол. та педагог. Хмельницький : ПП Гонта , 2018. С. 102-104. 2. Романовська Л. І. Теорія та практика реабілітаційної роботи : навч. посіб. / Л. І. Романовська, Л. М. Джигун, Н. В. Синюк. Хмельницький : ХНУ, 2009. 222 с. 3. Ромашин А.М. Первинна психологічна допомога і реабілітація в бойових умовах. Львів, 2014.- 121с. 4. Попов В. Е.

Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий: дисс.... канд. психол. наук. М., 1992. 214 с.

Л. М. Джигун,
кандидат педагогічних наук, доцент
В. Ю. Левицька,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ

Системна робота по створенню психологічної служби в освітній галузі почалася з 1991 р., коли в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України був створений новий підрозділ – Центр психологічної служби в системі народної освіти. Однією з перших форм психологічного супроводу став психо-технологічний напрям у формі емоційного забезпечення навчальної і трудової діяльності школярів. Розглядаючи його як цілеспрямоване управління емоційними станами і пізнавальною навчальною діяльністю учнів у процесі занять, була створена концепція, що включає принципи, функції і технології, які сприяють реалізації відносно вузької мети, а саме – оптимізації емоційних станів і підтримці продуктивної пізнавальної мотивації.

На наш погляд, поняття «супровід» носить більш інтегральний характер, включаючи різноманіття цілей, функцій, об'єктів і психотехнологій його реалізації. Психологічний супровід більшою мірою спрямований на психічне здоров'я (адаптацію), розвиток і самореалізацію особистісних і групових можливостей. Під супроводом розуміється взаємодія того, хто супроводжує з тим, кого супроводжують, спрямована на вирішення життєвих проблем останнього. Серед принципів супроводу особливо слід виділити безперервність і мультідисциплінарність (комплексність) супроводу, а також принцип дорадчого права супроводжувача, оскільки відповідальність за прийняття рішення лежить на суб'єкті розвитку. Характеризуючи супровід як комплексний метод, ми розглядаємо його в єдиному контексті чотирьох функцій; – діагностики, – інформації про суть і шляхи вирішення проблеми, – консультації на різних стадіях вирішення проблеми, – первинної допомоги, на етапі реалізації прийнятого плану.

Наступна найбільш розвинена форма психологічного супроводу – це шкільна психологічна служба. Вона представлена як теоретико-

прикладний напрямок у психологічній науці, що існує в єдності трьох аспектів: вивчення закономірностей психічного розвитку і формування особистості школяра з метою розробки способів, засобів і методів професійного застосування психологічних знань в умовах сучасної школи (науковий аспект); психологічного забезпечення процесу навчання і виховання, включаючи складання навчальних програм, створення підручників, розробку психологічних основ дидактичних і методичних матеріалів, психологічну підготовку вчителів (прикладний аспект); безпосередньої роботи психологів в школі (практичний аспект). Психологічну службу можна визначити як особливий підрозділ у структурі організацій і підприємств; систему практичного використання психології для вирішення комплексних завдань експертизи, діагностики і психологічної консультації у галузях виробництва, транспорту, народної освіти, медицини, охорони правопорядку тощо. Супровід в контексті шкільної психологічної служби розглядається як свідома спроба допомогти людині в отриманні знань і навичок, в розвитку установок, самосвідомості. Такий супровід орієнтований на активізацію сил і потенціалу самої дитини, розвиток здатності будувати свідому діяльність з перетворення проблеми в потрібному для себе напрямі. В процесі супроводу виділяється три взаємопов'язані компоненти: вивчення особистості учня, створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості; безпосередня психологічна допомога учню [1, с. 112-114].

Наступним етапом розвитку вітчизняної психологічної науки і практики можна вважати впровадження психологічної служби у вищих навчальних закладах. У різних вишах нашої країни діють психологічні бюро, лабораторії, відділи, спеціалізовані психологічні служби, які вирішують ті чи інші завдання в умовах конкретного ЗВО. У класичних університетах і вишах гуманітарного профілю зазвичай є кафедри психології і педагогіки, при яких створення психологічної служби або лабораторії виглядає більш природним. Проте можна назвати лише окремі ЗВО, в яких накопичено досвід функціонування психологічної служби. Впродовж декількох останніх років у змісті освітньої діяльності разом із навчанням і вихованням вводяться складові психологічного супроводу (М.Р. Бітянова [1, с. 39], І.В. Дубровина [1, с. 112, 113, 114], О.О.Євдокімова [1, с. 137]) М.М. Нечаєв [1, с. 263, 264], Р.В. Павелків [1, с. 277, 278] та ін.), підтримки О.Г. Асмолов [2 с.24-25], О.Ф. Бондаренко [2 с. 43-46],

І.С. Лілієнталь [2, с. 221), Н.В. Чепелева [2, с. 415, 416], Т.В. Шубніцина [2, с. 433] та ін.) Підґрунтям для створення і розвитку системи психологічного супроводу студентів виступило узагальнення досвіду у сфері організації та функціонування психологічної служби в системі освіти (М.Р. Битянова, А.О. Деркач, І.В. Дубровина., Ю.М. Забродин, Є.О. Клімов, Б.Б. Коссов, Л.М. Мітіна, М.М.Обозов, Н.М. Пейсахов, Н.І. Пов`якель, Н.І. Рейнвальд, Н.В. Чепелева і ін.), а також проблем психологічного і психолого-педагогічного супроводу, управління і підтримки особистісно-професійного розвитку студентів психологічною службою ВНЗ (Д.Б. Богоявленська, М.Д. Дворяшина, Л.В. Темнова та ін.). Аналізу організації діяльності психологічних служб, професійного керівництва і консультування студентів в зарубіжних вищих навчальних закладах присвячені роботи І.М. Кондакова, П.І. Купки, М. Рутік, П. Саутуарського, В. Укке, Е. Хартманна та ін. У роботах зарубіжних і вітчизняних авторів узагальнюється і аналізується досвід в сфері психологічної діагностики (О.О. Бодальов, В.Д. Небиліцин, В.А. Чикер та інші), професійного консультування (С.С. Бубнова, Р. Мей, В.М. Розин та інші.), групової тренінгової роботи (В.К. Большаков, А.О. Вербицький, Г.І. Марасанов, Б.Д. Паригин та інші.).

Отже, створення служб практичної психології, організація супроводу, підтримки особистості фахівцями служби є закономірним процесом, і вельми актуальним для освітніх сфер. Як вже було відзначено вище, поняття «супровід» отримало широке розповсюдження в сучасних психології і педагогіці. Як правило, воно застосовується у тих сферах життєдіяльності особистості, малих груп і суспільства, коли мають місце складнощі в адаптації, невизначеність соціальних і діяльнісних умов. Відповідаючи вимогам гуманістичного підходу, воно вдало замінило такі схожі за змістом і значенням форми, як наприклад: «подолання», «профілактика», «забезпечення», «підтримка», «допомога» й ін. У дослідженнях основою цього підходу є розгляд психологічної служби як особливої технології, що полегшує практичну реалізацію супроводу.

У листі Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи «Про особливості діяльності психологічної служби системи освіти України у 2009–2010 навчальному році» [2, с. 220] відзначається, що «Психологічну службу системи освіти необхідно розглядати як багаторівневу організаційну систему, яка включає основні структурні одиниці та забезпечує

надання ефективної психологічної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу. Спектр завдань на різних рівнях функціонування цієї системи має бути диференційованим. При цьому цільовий напрямок діяльності психологічної служби залишається єдиним» [2, с. 147; 148].

Психологічний супровід у ЗВО – це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку особистості в ситуаціях студентської взаємодії. Це означає наступне: по-перше, слідування за природним розвитком особистості на даному віковому і соціокультурному етапі онтогенезу. У якості важливих психологічних принципів виступають принципи прийняття безумовної цінності внутрішнього світу кожного студента, визнання пріоритетності його потреб, цілей і цінностей його розвитку.

По-друге, створення умов самостійного творчого засвоєння студентом системи відносин зі світом і з самим собою, а також для здійснення кожним студентом особистісно-значущих життєвих виборів.

По-третє, в ідеях супроводу послідовно здійснюється принцип вторинності його форм і змісту по відношенню до соціального і навчального середовища життєдіяльності студента.

Таким чином, мета психологічного супроводу полягає у створенні у межах об'єктивно даного студентові соціально-педагогічного середовища, умов для його максимального особистісно-професійного розвитку і навчання. Супровід розглядається як процес і як цілісна система діяльності практичних психологів, в межах якої виділяють три взаємопов'язані компоненти:

1. Систематичне відстежування психологічного статусу студента і динаміки його психологічного стану у процесі навчання.
2. Створення соціально-психологічних умов для особистісно-професійного розвитку студента і його успішного навчання.
3. Створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги студентам, що мають проблеми у сфері особистісно-професійного розвитку, спілкування, навчання [3, с. 330].

Таким чином, психологічний супровід розглядається сучасними теоретиками і практиками психології і педагогіки як «третя» сторона освіти, разом з навчанням і вихованням. Сучасна парадигма, звертаючись до суб'єктності людини, трактує психологічний супровід як позитивне сприяння в розвитку особистості. Суть психологічного

супроводу полягає в наданні допомоги в розвитку психологічної індивідуальності, в побудові особистісних утворень, в розвитку самості, у здійсненні особистісного зростання в періоди життєвих криз, внутрішніх пошуків і виборів [3, с. 193]

Узагальнення різних точок зору дослідників дозволяє стверджувати, що психологічний супровід – це вид міжособистісної взаємодії, спрямованої на психологічну допомогу суб'єктові, в ході якої виникає позитивно забарвлене відчуття упевненості у собі, у своїх можливостях.

Таким чином, на нашу думку, психологічний супровід – являє собою систему способів і методів, що сприяють особистісно-професійному розвитку особистості студента, формуванню його здібностей, ціннісних орієнтацій і самосвідомості, підвищенню його конкурентоспроможності на ринку праці і адаптованості до умов реалізації власної професійної кар'єри. Психологічний супровід здійснюється шляхом оптимізації психологічного стану людини внаслідок повного вирішення або зниження актуальності психологічних проблем, що перешкоджають навчальній, професійній, соціальній самореалізації на кожному з етапів життя окремої людини, малих груп, колективів, формальних і неформальних об'єднань людей.

Психологічний супровід здійснюється в цілях психологічного забезпечення вільного і гармонійного розвитку особистості в сучасному суспільстві на всіх етапах її становлення і самореалізації, попередження розвитку негативних тенденцій в психології людей, подоланні труднощів особистісного зростання, корекції поведінки, усунення конфліктних ситуацій у взаєминах.

Завдання особистісного і професійного розвитку і проблеми, що постають перед студентами, зумовлюють необхідність надання їм психологічного супроводу. Діяльність психологічної служби вишу, на нашу думку, може значною мірою зробити ефективнішим особистісно-професійний розвиток студента, якщо її програма включає: адаптаційний тренінг; навчання прийомів саморегуляції, способів зняття напруги і стомлення, відновлення працездатності; тренінг мотивації досягнення; тренінг розвитку психічних пізнавальних процесів; тренінг комунікативних умінь; практикум мнемотехнічних прийомів, вправ на розвиток творчого мислення; навчання навичок професійної самопрезентації тощо. Психологічна служба вишу являє собою цілісну систему декількох аспектів: спеціальний напрям психологічної науки, що інтегрує загальні

досягнення педагогічної психології, психології розвитку і акмеології, соціальної психології, психології управління і ін.; психологічне і психолого-педагогічне забезпечення досягнення основних цілей вишу, що полягають у розвитку особистості і підготовці фахівців (бакалаврів, магістрів); безпосередня діяльність психологів у ЗВО.

Основні завдання психологічної служби системи освіти України полягають у: сприянні повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створенні умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактиці і корекції відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів.

Таким чином, головною метою психологічної служби вишу є – сприяння підтримці психічного здоров'я, пізнавального інтересу і розкриттю індивідуальності студента, а також корекція різного роду утруднень у його розвитку і становленні. Одним з основних завдань психологічної служби вищого навчального закладу є урахування прогнозованої успішності засвоєння професії, спеціальності, посилення професійної мотивації до обраного профілю і адаптації до майбутньої професії. В основному в своїй діяльності психологічна служба вишу традиційно акцентує увагу на забезпеченні таких напрямів психологічного супроводу як психологічна освіта, психологічна профілактика, психологічна діагностика, психологічна корекція, консультативна діяльність.

Головними принципами у діяльності фахівців психологічної служби є: слідування за природним розвитком особистості на даному віковому і соціокультурному етапі онтогенезу; принципи прийняття безумовної цінності внутрішнього світу кожного студента, визнання пріоритетності його потреб, цілей і цінностей його розвитку; створення умов самостійного творчого засвоєння студентом системи відносин зі світом і з самим собою; принцип вторинності форм і змісту супроводу відносно соціального і навчального простору життєдіяльності студента.

Проаналізований досвід діяльності психологічних служб у системі вищої освіти за кордоном показав, що спрямованість діяльності зарубіжних служб і центрів консультування є вельми різноманітною: в одній частині навчальних закладів найбільшу вагу мають психологічна і психотерапевтична допомога студентам і

персоналу, в інших – профорієнтація, професійне консультування, у третіх – так зване академічне консультування, здійснюване академічними відділами. Незважаючи на відмінність в організації психологічних служб, основним методом психологічного супроводу у навчальних закладах є психологічне консультування. В ході консультування використовуються такі методи: інтерв'ю, психологічне тестування, групові дискусії і тренінги, інтерпретація ситуації або проблеми, роз'яснення думки, положення, факту або емоційного стану тощо.

Сучасна психологічна служба ЗВО являє собою цілісну систему, яка складається з трьох основних аспектів: інтегрування загальних досягнень педагогічної психології, психології розвитку і акмеології, соціальної психології, психології управління та ін.; психологічне і психолого-педагогічне забезпечення досягнення основних цілей ЗВО, що полягають в розвитку особистості і підготовці фахівців (бакалаврів, магістрів); безпосередня діяльність психологів у ЗВО.

Таким чином, існує єдність трьох основних аспектів діяльності психологічної служби: наукового, прикладного і практичного. Однією з головних цілей психологічної служби ЗВО є сприяння підтримці психічного здоров'я, пізнавального інтересу і розкриттю індивідуальності студента, а також корекції різного роду утруднень в його розвитку і становленні. В своїй діяльності психологічна служба ЗВО традиційно використовує такі напрями психологічного супроводу як психологічна освіта, психологічна профілактика, психологічна діагностика, психологічна корекція, консультативна діяльність.

Аналіз наукової літератури, методичних матеріалів і досвіду роботи психологічної служби ЗВО дозволив визначити основні проблеми діяльності служби:

- не розроблені методологічні основи діяльності психологічної служби ВНЗ;
- відсутня єдина концептуальна модель психологічної служби вищої професійної освіти;
- не визначене місце і роль психологічної служби в єдиній освітній системі ВНЗ;
- не визначені принципи, на яких мають будуватися стосунки між співробітниками психологічної служби та адміністративноуправлінським апаратом, педагогами, студентами та ін.;

– не узагальнені ті практичні напрацювання, які вже існують в арсеналі психологічної служби ВНЗ;

– відсутня програма підготовки й підвищення кваліфікації для фахівців психологічних служб ВНЗ тощо.

Важливою особливістю є те, що сьогодні, в умовах жорсткої конкуренції, величезне значення має соціально – психологічна компетентність фахівця будь-якої сфери діяльності, але в першу чергу, тієї, де мова йде про виховання, навчання і розвиток.

Діяльність викладача регулюється етичними нормами, етичними стандартами, загальнолюдськими цінностями і ін. І саме викладач, виховуючи та навчаючи не повинен забувати про підвищення професійної майстерності, психолого-педагогічної і соціально-психологічної компетентності. Все це складає основу його загальної професійної культури, дозволяє досягти вищих ступенів професійної майстерності і особистісного зростання. Окрім цього, потреба у психологічних знаннях обумовлена самою суттю освіти, оскільки освіта пов'язана зі свідомістю і самосвідомістю людини, з формуванням установок, цілей і інших найважливіших психічних утворень. Установки на особистісно-професійний розвиток, на підвищення психологічної компетентності можна ефективно формувати у процесі організації й реалізації головних ідей супроводу діяльності викладачів. Формування психологічної компетентності, психологічної культури фахівця на етапах професіоналізації є одним з важливих завдань діяльності фахівців психологічних служб.

Сенс організації психологічного супроводу освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних і інших проблем, що не формується достатньою мірою в умовах сучасного змісту освіти.

Модернізація освіти, тобто забезпечення її відповідності запитам і можливостям суспільства, здійснювалася завжди – тою чи іншою мірою. Ця міра залежить від здатності системи освіти до змін, а сама ця здатність багато в чому визначається підходом до постановки цілей, відбору змісту, організації освітнього процесу, оцінки досягнутих результатів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Євдокімова О.О. Психологічна служба // Навч.-метод. посіб. // рец. С.Д. Максименко, О.В. Земляньська// Х.: видавн.-поліграф. центр ХНУРЕ, 2013. 204 с.
2. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / наук. ред. С. Д. Максименко,

упоряд. В. Г. Панок ; АПН України; Український наук.-метод. центр практичної психології і соціальної роботи. К. : Ніка-Центр, 2005. 436 с. 3. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України: до 10-річчя з дня заснування Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи / наук. ред С. Д. Максименко, упоряд. В. Г. Панок ; МОН України; АПН України; Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соціальної роботи. К. : Шкільний світ, 2008. 256 с.

Л. М. Дунець,
кандидат психологічних наук, доцент
С. О. Суконик,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК НЕОБХІДНИЙ І ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Соціально-економічна ситуація, що склалася сьогодні в Україні, вимагає від суспільства виходу на арену фахівця нового типу. Основні його риси – високий професіоналізм, компетентність. Ця людина повинна глибоко усвідомлювати завдання, які стоять перед нею, вміти підходити до них творчо, з інтересом. Невід’ємними її рисами мають бути чесність, вимогливість, принциповість, самокритичність, готовність брати відповідальність на себе, вміння і бажання працювати по-новому. Саме тому професійне спрямування підлітків є не лише відповідальним завданням, але і великим мистецтвом, і починатись повинно ще у школі, за допомогою професійної орієнтації.

Більшість підлітків, обираючи майбутню професію, рідко мають чітке уявлення про неї. Це свідчить про важливість та актуальність проблеми професійної орієнтації. Профорієнтація – це науково-практична система підготовки особистості до вільного і свідомого вибору професії [2; 3, с. 266].

Метою профорієнтаційної роботи є допомога підліткові у виборі сфери діяльності, а в ній професії, яка б відповідала його здібностям і можливостям, сприяла розвитку професійних нахилів та інтересів.

Профорієнтацію можна визначити як довготривалий незворотний, соціальний процес оволодіння особистістю тією чи іншою професією, що включає в себе дію як об’єктивних, так і

суб'єктивних чинників, притаманних суспільству на сучасному етапі його розвитку [5].

Об'єктивні умови включають в себе умови сучасного суспільства, а суб'єктивні – вплив державних і громадських інститутів, що враховують як потреби суспільства, так і потреби, інтереси, ідеали самого індивіда, які повинні включати наступні три основні моменти: процес впливу соціального середовища на особистість, що формується; процес усвідомлення необхідності праці та пізнання конкретної сфери діяльності; перетворення діяльності за законами розвитку дійсності сьогодні.

Без усвідомлення підлітком потреб та інтересів суспільства, особливо на сучасному етапі його розвитку в Україні, неможливий усвідомлений вибір професії, який враховував би інтереси суспільства та самого індивіда, неможливий розвиток підлітка.

Чим краще і організованіше буде проводитись робота з профорієнтації підлітків, тим більше висококваліфікованих фахівців одержить економіка України [6, с.21].

Для того, щоб підліток зробив вибір усвідомлено, йому необхідно: знати самого себе; знати, що він може виконувати якнайкраще; знати, які професії належать до сфери діяльності, яка його цікавить; усвідомити соціальну важливість кожної професії; знати, які вимоги професія ставить перед людиною: риси характеру, рівень культури та освіти, що забезпечують досягнення професійних вимог.

Профорієнтація передбачає свідомий, мотивований вибір професії, коли починається процес самовизначення особистості, який передбачає наявність еталонної бази процесу, яка є підґрунтям і визначає якісні відмінності процесу самовизначення однієї особистості від іншої. Особистісна еталонна структура складається з ціннісних орієнтацій індивіда.

Ціннісні орієнтації є одним з утворень в структурі свідомості та самосвідомості людини, і викликають ряд сутнісних характеристик розвитку її життєдіяльності та самовизначення.

Важливою обставиною, яка зумовлює психологічну значущість системи цінностей стосовно процесу самовизначення є співвіднесеність з соціальними цінностями, при яких складається певна система ціннісних орієнтацій в суспільстві в цілому і в кожній окремій особистості. Плануючи своє майбутнє, намічаючи конкретні

події – плани і цілі, підліток виходить з певної ієрархії цінностей, представленої в його свідомості.

Ціннісні орієнтації особистості акумулюють весь її життєвий досвід і визначають продуктивність взаємин з іншими людьми. Вони забезпечують можливість такого її становлення, при якому особистість, визначають як активний об'єкт, що бере на себе всю відповідальність за власну життєдіяльність, за її наслідки для суспільства і для самого себе.

Ціннісні орієнтації формують життєву позицію підлітка. Вплив ціннісної структури на ставлення до себе в процесі самовизначення є досить складним. Відображаючи безпосередні стосунки з іншими людьми, їх погляди в процесі пізнавально-практичної діяльності, особистість усвідомлює свою власну індивідуальність, своє «Я». Ставлення до себе неможливе без самосвідомості, оскільки особистість сприймає себе як об'єкт в певній системі відносин, в процесі соціальної взаємодії з іншими .

Ціннісні орієнтації є основою процесу самовизначення людини як по відношенню (або відображають позицію людини) до своїх бажань, так і до потенційних можливостей і здібностей, наявних фізичних і розумових якостей, рис характеру і досвіду, які співвідносяться з вимогами соціального середовища. Вони допомагають ідентифікувати своє місце в суспільстві, свідомо визначити свою міру внеску в суспільне життя і взяти на себе відповідальність за власне життя.

Самовизначення – це розуміння самого себе, своїх можливостей і прагнень; розуміння свого місця в людському суспільстві і свого призначення в житті.

Життєве самовизначення – це визначення себе щодо загальнолюдських критеріїв сенсу життя і реалізація себе на основі цього самовизначення. Самовизначення особистості виступає функціонально-процесуальним ядром соціалізації підлітка, яке здатне передбачати реальний розвиток особистості і організовувати його поведінку [4, с. 91].

Самовизначення підлітка – свідоме визначення власної позиції в різних життєвих ситуаціях. Особливими формами самовизначення підлітка є професійне самовизначення і самовизначення особистості в групі.

Самовизначення особистості в групі – особлива форма вибіркового ставлення підлітка до впливів групи, що виявляється в

прийнятті ним одних групових впливів і запереченні інших в залежності від власних поглядів, оцінок, переконань, групових норм і цінностей. За своєю суттю самовизначення особистості в групі є альтернативою конформізму і нонконформізму. У ньому відображається характерна для розвитку колективу позиція індивіда, яка ґрунтується на усвідомленні необхідності діяти відповідно до своїх поглядів і цінностей, що утворилися в групі під час виконання спільної діяльності. Самовизначення особистості в групі є найбільш розповсюдженою формою реакції особистості на груповий тиск.

Професійне самовизначення – це багатоаспектний процес, невід’ємний від розвитку особистості, важлива складова життєвого, соціального та особистісного самовизначення.

Професійне самовизначення відбувається протягом декількох вікових етапів особистості і зумовлене індивідуальними особливостями розвитку людини. Зазначений процес не завершується вибором професії, а триває на етапах професійного навчання і професійного становлення.

Професійне самовизначення проявляє свої закономірності в разі професійної переорієнтації і зміни сфери діяльності.

У сучасній психологічній науці професійне самовизначення – це необхідний і важливий аспект професіоналізації підлітків, сутністю якого є пошук і досягнення сенсу в самовизначенні та трудовій діяльності (незалежно від того вибирають її, опановують або вже апробують), а також структуруванні та інтеграції власного професійного майбутнього.

За визначенням В. Войтко, психологічний зміст професійного самовизначення полягає «в усвідомленні особистістю себе як суб’єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професій фахівця; усвідомлення своєї ролі в цій системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; саморегуляцію, поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети [1, с. 86].

Сьогодення вимагає від підлітка навичок швидкої адаптації до різноманітних явищ соціального середовища, умінь приймати самостійні відповідальні рішення і долати життєві перешкоди, активізувати особистісний потенціал для самореалізації та самоствердження в різних сферах людської діяльності.

Результати досліджень, проведених в 90-х рр. XX ст. визначили такі особливості сучасних підлітків, як:

- свідомо потреба в отриманні знань;
- вироблення власних поглядів і суджень, своєї власної позиції;
- формування наукового світогляду, розширення світосприйняття, поява теоретичних інтересів;
- прагнення до самостійності, потреба в самоствердженні;
- внутрішнє прагнення до самореалізації, визначення життєвих перспектив;
- усвідомлення особистістю власних можливостей для досягнення мети в житті;
- прагнення жити на максимальній напрузі своїх здібностей;
- ускладнення і загострення проблем, поява нових реалій, суттєва поляризація поглядів, установок, ціннісних орієнтацій, пов'язаних з нестабільністю сучасного життя [1, с. 134].

Працюючи над створенням свого життєвого світу, підліток вирішує питання самопізнання і самовдосконалення, розробляє та здійснює оригінальний і неповторний життєвий сценарій.

Життя особистості – це вирішення протиріч, визначення співвідношення добра і зла, смерті і безсмертя, необхідності і свободи.

Перешкодами на шляху самовизначення підлітка можуть бути такі чинники, як: зовнішні обставини; низький рівень культури; відсутність необхідних знань і навичок для визначення мети власного життя з урахуванням інтересів і здібностей; відсутність навичок приймати рішення і здійснювати вибір життєвих пріоритетів у швидкоплинному динамічному світі.

Ідея культури життєвого самовизначення – це комплексне вирішення проблеми самопізнання і самовдосконалення особистості, формування навичок ефективної взаємодії з іншими людьми та відповідальної поведінки, уміння приймати рішення, професійне самовизначення, визначення та формування активної громадянської позиції підлітка.

Основа культури життєвого самовизначення – це філософське розуміння культури як суспільного феномена, що поєднує різноманіття людського буття і діяльності.

Базовим компонентом культури особистості є її самовизначення – процес і результат свідомого вибору особистістю своєї позиції, цілей і способів поведінки в конкретних обставинах життя.

Основа самовизначення підлітків – це орієнтація на пошук механізмів розуміння перш за все себе. Важливо у цьому віці почути інших людей, осмислити їх цінності порівняти позиції, вловити і прислухатися до свого власного внутрішнього голосу, усвідомити сенс власного існування і водночас визначити своє місце в житті.

Мета психології життєвого самовизначення полягає у формуванні життєвих навичок соціальної компетентності як основи для адаптивної та позитивної поведінки, що в свою чергу дозволяє підліткові адекватно виконувати норми і правила суспільного співжиття, ефективно вирішувати нагальні проблеми сьогодення.

Важливими є чотири базові компоненти розвитку та становлення підлітка такі, як: ставлення до себе (особистісне самовизначення); ставлення до інших (самовизначення в комунікативній сфері); ставлення до діяльності (професійне самовизначення); ставлення до навколишнього світу (суспільне самовизначення) [2].

Професійне самовизначення – багатовимірний і багатоступеневий процес, який можна розглядати з різних точок зору таких, як:

- серія завдань, які суспільство ставить перед особистістю, і які особистість повинна послідовно вирішити протягом певного проміжку часу;

- процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми перевагами, нахилами і потребами існуючої системи;

- процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [4, с. 93].

Професійне самовизначення поділяють на ряд етапів, тривалість яких є різною в залежності від соціальних умов та індивідуальних особливостей розвитку.

Перший етап – дитяча гра, в ході якої дитина бере на себе різні професійні ролі та програє окремі елементи, пов'язані з її поведінкою.

Другий етап – це підліткова фантазія, коли підліток бачить себе в мріях представником тієї чи іншої цікавої для нього професії.

Третій етап охоплює підлітковий і частину юнацького віку – попередній вибір професії. Різні види діяльності сортуються та оцінюються з точки зору інтересів підлітка, потім з точки зору його здібностей, пізніше з точки зору його системи цінностей.

Інтереси, здібності та цінності виявляються на будь-якій стадії вибору. Але ціннісні аспекти, як соціальні (усвідомлення соціальної цінності тієї чи іншої професії), так і особисті (усвідомлення того, чого підліток хоче для себе), більш узагальнені і усвідомлюються пізніше, ніж інтереси та здібності. Інтерес до предмета стимулює підлітка більше займатися ним, це розвиває його здібності; а виявлені здібності, підвищують успішність діяльності, у свою чергу, підкріплюючи інтерес.

Четвертий етап – це практичне прийняття рішення, тобто вибір професії, який складається з двох головних компонентів:

1) визначення рівня кваліфікації майбутньої діяльності, обсягу та тривалості підготовки до неї;

2) вибір спеціальності.

Вибір тієї чи іншої спеціальності залежить від об'єктивних умов: соціальний статус; матеріальне становище сім'ї; рівень освіти батьків.

Підлітки з більш забезпечених та освічених сімей найчастіше йдуть шляхами батьків. Чим вищий рівень освіти батьків, тим більша ймовірність, що їхні діти збираються продовжувати навчання після школи, і їхні плани будуть реалізовані.

Велике значення має соціальна престижність професії. Престиж тієї або іншої професії в суспільній свідомості прямо пропорційний до її масовості. Чим престижніша професія, тим більше у неї буде кандидатів на одне місце і тим більшому числу з них доведеться відсіятися.

Існують три основні теоретичні напрямки професійної орієнтації. Перший напрямок виходить з ідеї стабільності та практичної незмінності індивідуальних якостей, від яких залежать способи та успіх в діяльності. Акцент робиться з одного боку на відборі і підборі людей, які найбільше підходять до тієї чи іншої діяльності, а з іншого – на підборі діяльності, яка найбільш відповідає індивідуальним якостям тієї чи іншої людини.

Другий напрямок виходить з ідеї спрямованого формування здібностей, вважаючи, що у кожної людини можна так чи інакше сформуванати потрібні якості.

Недоліком цих напрямків є те, що індивідуальність і трудова діяльність розглядаються як незалежні і протилежні величини, одна з яких обов'язково підпорядковує собі іншу.

Третій напрям – це орієнтація на формування індивідуального стилю діяльності.

Формування здібностей необхідно здійснювати з врахуванням індивідуальної своєрідності особистості, тобто, з урахуванням внутрішніх та зовнішніх умов розвитку.

У виборі професії дуже важливою є професійна консультація. Однак більшість підлітків обирають професію більш менш стихійно.

Вибір професії – це складний і тривалий процес. Спроби батьків прискорити цей процес шляхом психологічного тиску дає негативні результати, викликає у підлітків зростання тривожності, іноді відмову від самовизначення, небажання взагалі, щось вибирати. Допомога тут може полягати у своєчасному розширенні кругозору та інтересів підлітка протягом всього навчання, ознайомлення його з різними видами діяльності та практичне залучення до праці.

Процес професійного самовизначення – це тривалий процес, завершеність його можна констатувати лише тоді, коли у підлітка сформується позитивне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Тому вибір професії – це лише показник того, що процес професійного самовизначення переходить в нову фазу свого розвитку.

Вибір професії (проектування професійного шляху і перш за все його старту) при всій його різноманітності у кожної людини та конкретних життєвих обставин має деяку загальну структуру.

Можна виділити вісім найважливіших обставин, що впливають на вибір професійного майбутнього підлітка, а саме: позиція батьків; позиція друзів і однолітків; авторитет окремих особистостей, які вже мають цю професію; особисті професійні плани, які вже сформовані до даного моменту; головна мета; життєва перспектива; зовнішні умови досягнення цілей; інформування про особисті можливості.

Таким чином, професійне самовизначення відбувається протягом декількох вікових етапів особистості і зумовлене індивідуальними особливостями розвитку підлітка. Зазначений процес не завершується вибором професії, а триває на етапах професійного навчання і професійного становлення.

Професійне самовизначення проявляє свої закономірності в разі професійної переорієнтації та зміни сфери діяльності.

Отже, у сучасній психологічній науці професійне самовизначення – це необхідний і важливий аспект професіоналізації підлітків, сутністю якого є пошук і досягнення сенсу в самовизначенні та трудовій діяльності (незалежно від того вибирають

її, опановують або вже апробують), а також структуруванні та інтеграції власного професійного майбутнього.

Список використаних джерел та літератури:

1. Войтко В.І. Психологічний словник / В.І. Войтко. К.: Вища шк., 1982. 214 с.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. Киев, 1988.
3. Дунець Л.М. Профорієнтаційна робота – психологічна технологія підбору професійно спрямованих абітурієнтів. Актуальні проблеми психології. Том. І.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / Л.М. Дунець. К.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002, Ч. 6. С. 264-269.
4. Дунець Л.М. Психологічні інноваційні технології в аспекті профорієнтаційної роботи. Модернізація професійно-технічної освіти: Методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 15-16 трав. 2009 р. у м. Кам'янець-Подільському: співголови: О.М.Завальнюк, А.М.Харчук: упоряд., наук. ред.: В.О.Савчук / Л.М. Дунець. Кам'янець-Подільський, вид. ПП Зволейко Д.Г., 2010. С.88-97.
5. Климов Е. А. Как выбрать профессию / Е. А. Климов. М., 1984.
6. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Б.А. Федоришин, С.Е. Карпиловская, Р.И. Миттельман и др.: под ред. Б.А. Федоришина. 2-е изд., перераб. и доп. / Б.А. Федоришин, С.Е. Карпиловская, Р.И. Миттельман и др. Киев: Рад. шк., 1988. 176 с.

Л. М. Дунець,

кандидат психологічних наук, доцент

С. О. Суконик,

магістрантка

(м. Хмельницький)

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДІВ У ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік є одним з найважливіших періодів життя людини, що істотно впливає на подальший розвиток. Він виступає в ролі «перехідного містка» між дитинством і дорослим життям. Більшість авторів пов'язують початок підліткового періоду з початком статевого дозрівання або пубертатним періодом, що у більшості дітей відбувається між 11 і 13 роками, і це вважається нижньою межею підліткового періоду. Верхня межа не настільки визначена: в соціумі

вона відповідає 16-18 рокам. Однак зазначені терміни досить умовні та індивідуальні для кожної людини.

Підлітковий вік зазвичай характеризується як перехідний, критичний, важкий – вік статевого дозрівання. Дійсно, найважливіший показник фізичного розвитку в підлітковому віці – початок функціонування статевих залоз. Активізація та складна взаємодія гормонів росту і статевих гормонів викликають інтенсивний фізичний та фізіологічний розвиток. У зв'язку з цим виникають труднощі функціонування серця, легенів, кровопостачання головного мозку [16]. Тому для підлітків характерні перепади судинного і м'язового тону, які викликають швидку зміну фізичного стану і напружену роботу адаптаційних систем організму. В результаті цього в пубертатному віці досить часто спостерігаються вегетативні порушення, лабільність психіки і поведінки. Підліток змушений пристосовуватися до фізичних і фізіологічних змін, що відбуваються в організмі, переживати «гормональну бурю», що підсилює емоційну нестабільність.

Спостережувані в пубертатному періоді морфофункціональні зміни основних систем організму та перебудова регуляторних механізмів збігаються з новими соціальними навантаженнями такими, як останній етап шкільної освіти, професійне самовизначення та навчання, рання праця, зміна способу життя і поведінки, інтеграція у доросле суспільство і т. ін. Школа вимагає від підлітка вміння підпорядкувати своє життя суворій організації, регламентації і режиму, формування якого відбувається в процесі навчання [16].

Одночасно із зовнішніми, об'єктивними ознаками дорослішання виникає і відчуття дорослості – ставлення підлітка до себе як до дорослого, відчуття себе певною мірою дорослою людиною [9; 15]. Ця суб'єктивна сторона дорослості вважається центральним новоутворенням підліткового віку [5]. Почуття дорослості виявляється і в прагненні до самостійності, бажанні захистити якісь сторони свого життя від втручання батьків. Крім того, виникають власні смаки, погляди, оцінки, своя лінія поведінки. Підліток палко відстоює їх, навіть не дивлячись на несхвалення оточуючих.

Розвиток на цьому етапі йде швидкими темпами, особливо багато змін спостерігається в плані формування особистості. І, мабуть, головна особливість підлітка – особистісна нестабільність, або так звана «пубертатна нестабільність настрою» [11].

Суперечливі риси, прагнення, тенденції співіснують і борються один з одним, визначаючи суперечливість характеру та поведінки дитини, яка дорослішає. До стресових ситуацій, специфічних для дитячого віку, у підлітків додаються свої «власні»: іспити, нерозділене почуття, суперництво з однолітками та посилення суперечок з батьками. Підліткам, які не навчилися адаптивним способом поведінки, які не здатні справлятися з кризами (можливо, тому, що у їхніх батьків теж не було відповідних навичок), важко впоратися з новими стресами підліткового віку.

Отже, підлітковий період – не тільки «місток» між дитинством і дорослим життям. На цій стадії життя свої власні унікальні біологічні та соціальні характеристики, які відображаються на стані емоційної і вегетативної сфери, провокуються різного роду невротичними порушеннями, особливо з переважанням тривожно-фобічних розладів.

Більшість науковців розглядають тривожні розлади як найбільш поширений клас психічних розладів дитячого та підліткового віку. Приблизно у 4-8% підлітків є клінічно виражені тривожні розлади [6].

Тривожність є предметом численних досліджень. Цією проблемою цікавився З. Фрейд. У наш час значно підвищився інтерес до неї. Особливістю сучасного підходу є уявлення про багатофакторну природу тривоги. Багато дослідників розглядають біологічні та психологічні передумови формування тривожних розладів [3].

Психоаналітична теорія розглядає тривогу як сигнал появи неприйнятної, забороненої потреби або імпульсу, які спонукають індивіда несвідомо запобігати їх прояву. З позицій біхевіоризму, тривога, і зокрема фобії, спочатку виникають як умовно-рефлекторна реакція на болючі або страхітливі стимули. Когнітивна психологія робить акцент на помилкових і перекоханих образах, що передують появі тривоги.

У тривожного підлітка, що не відчуває безпеки, розвиваються різноманітні стратегії подолання почуття безпорадності. Він може ставати ворожим, бажати помститися тим, хто його відкидав або погано до нього ставився. А може стати надслухняним, щоб повернути любов, втрату якої він відчуває. Підвищена тривожність може дезорганізувати будь-яку діяльність (особливо значущу), що, в свою чергу, призводить до низької самооцінки, невпевненості в собі [18].

У тривожного підлітка нерідко формується ідеалізований образ самого себе як спосіб компенсації почуття неповноцінності. Він може

домагатися любові, маніпулюючи іншими, застрягти на жалості до себе, прагнучи завоювати співчуття, або шукати влади над іншими.

Тривожні підлітки зазвичай не впевнені в собі, мають нестійку самооцінку, залежні від думки навколишніх. Постійне почуття страху перед невідомим призводить до того, що вони вкрай рідко виявляють ініціативу. Ще однією передумовою виникнення тривожності є підвищена чутливість (сенситивність).

Однак не у кожного підлітка з подібними особистісними характеристиками розвиваються тривожні розлади. Особливого значення у формуванні тривожного стилю реагування надають відносини дитини з батьками (або особами, які їх замінюють) [13; 19], де найбільш важливу позицію посідає мати. Висока ймовірність виховання тривожної дитини батьками, які здійснюють виховання по типу гіперпротекції (надмірна турбота, дріб'язковий контроль, велика кількість обмежень і заборон, постійні зауваження) [13].

У випадку, коли спілкування дорослого з підлітком носить авторитарний характер, тоді підліток втрачає впевненість в собі та в своїх власних силах, постійно боїться негативної оцінки, турбується, що робить щось не так, тобто відчуває почуття тривоги, яке може закріпитися і перерости в стабільну особистісну тривожність [11].

Посиленню у підлітка тривожності можуть сприяти такі фактори, як завищені вимоги з боку батьків, так як вони викликають ситуацію хронічної неуспішності. Стикаючись з постійними розбіжностями між своїми реальними можливостями і тим високим рівнем досягнень, якого чекають від нього дорослі, підліток відчуває занепокоєння, яке переростає в тривожність.

Ще один чинник, що сприяє формуванню тривожності, – часті докори, що викликають почуття провини («Ти так погано поведився, що у мене заболіла голова», «Через твою поведінку ми з мамою часто сваримось»). У цьому випадку підліток постійно боїться виявитися винним перед батьками.

Страху виникають і в результаті фіксації в емоційній пам'яті сильних переляків при зустрічі з усім, що уособлює небезпеку або становить безпосередню загрозу для життя, включаючи нещасний випадок, напад, операцію або важку хворобу [6].

Прояв тривожності в підлітковому віці має свої особливості такі, як: переважання фобічних розладів; більш виражена соматизація тривоги; виражені поведінкові порушення: обмеження контактів, метушливість, рухове занепокоєння, агресивність, реакції

гіперкомпенсації; невпевненість в собі, занижена самооцінка; постійна необхідність в підтримці дорослих; можливість розвитку тривожних розладів, як характерних для дорослих, так і специфічних для підліткового віку.

Інтенсивність переживання тривоги, рівень тривожності у юнаків і дівчат різні, і ці відмінності посилюються з віком. Дівчата частіше пов'язують свою тривогу з іншими людьми (друзі, рідні, вчителі), бояться так званих небезпечних людей (п'яниць, хуліганів). Юнаки ж побоюються фізичних травм, нещасних випадків, а також покарань, які можна очікувати від батьків або поза сім'єю (вчителів, директора школи).

Тривожні розлади призводять до формування або посилення невротичних рис особистості: невпевненості в собі, песимістичного погляду на життя. Невпевненість породжує тривожність і нерішучість, а вони, в свою чергу, формують відповідний характер.

Невпевнений, тривожний підліток завжди недовірливий. Він побоюється інших, чекає напади, глузування, образи. Тривожний підліток не справляється з дорученою йому справою, а це сприяє утворенню захисної реакції у вигляді агресії, спрямованої як на себе, так і на інших. Так, один з найвідоміших способів, який часто обирають тривожні підлітки, ґрунтується на простому висновку: «Щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися мене». Маска агресії ретельно приховує тривогу не тільки від навколишніх, але й від самого підлітка. Проте в глибині душі у нього присутня все та ж тривожність, розгубленість і невпевненість, відсутність твердої опори. Реакція психологічного захисту може виражатися також у відмові від спілкування і уникнення осіб, від яких виходить «загроза». Такий підліток самотній, замкнутий, малоактивний [17].

Підлітки з тривожним розладом занадто стурбовані своїми недоліками і будують взаємини з іншими тоді, коли впевнені, що не будуть відкинуті. Втрата і відкидання настільки болючі, що ці підлітки обирають самотність, замість того, щоб ризикувати і якимось контактувати з людьми [1; 2].

Таким чином, можна виділити наступні провідні емоційно-поведінкові особливості тривожних підлітків такі, як: страх відкидання або несхвалення; уникнення міжособистісних взаємин; почуття власної неадекватності; знижена самооцінка; недовіра до оточуючих; самоізоляція від суспільства; крайній ступінь сором'язливості/боязкості; надмірна сором'язливість;

самокритичність з приводу проблем у відносинах з оточуючими; гіперчутливість до критики; почуття самотності; почуття «меншовартості» в порівнянні з оточуючими.

Отже, специфіка виникнення і прояву тривожності в підлітковому віці полягає в страху бути зрадженим, відкинутим і втратити своє «я». Провідна лінія в ньому – це переживання неможливості бути собою внаслідок прогресуючих невротичних змін особистості і хворобливих реакцій на нав'язуваний батьками образ «я», несумісний з самосвідомістю та здатністю розвитку [8].

У зв'язку з проміжною позицією підліткового віку – між дитинством і дорослим життям - у підлітків можуть зустрічатися вже «дорослі» варіанти тривожних розладів, до яких додаються деякі форми, специфічні для дитячого віку.

Серед різних форм тривожних розладів у підлітків найчастіше зустрічаються фобічні тривожні розлади, які клінічно проявляються як страхи невинуватеної конкретної загрози такі, як: виражений, стійкий або нерозумний страх, пов'язаний з наявністю або очікуванням специфічного об'єкта або ситуації; негайна фобічна реакція на тривожний стимул; усвідомлення підлітком надмірності та нерозумності страху; уникнення фобічних ситуацій; виражений дистрес, пов'язаний з усвідомленням фобії.

Дуже характерна для підліткового віку соціальна фобія – це виражений страх опинитись в центрі уваги або страх поведитися так, що це викличе збентеження або приниження в певних ситуаціях, таких як спілкування або прийом їжі в загальнолюдських місцях, публічні виступи, випадкова зустріч знайомих осіб серед спільноти людей, відвідування громадських місць, перебування в невеликих групах (наприклад, на вечірках, зборах, у класній кімнаті) і т. ін. Соціофобія виникає у 1-3% дітей і підлітків, дещо частіше у дівчат, ніж у хлопців. Діти з цією фобією бояться стати об'єктом пильної уваги або піддатися оцінці з боку оточуючих; вони побоюються зробити щось таке, що може викликати глузування у інших людей.

Визначальним критерієм специфічних (ізолюючих) фобій є страх в рамках суворо обмеженої ситуації або чітко визначених об'єктів (висоти, змій, павуків, польотів на літаку і т. ін.). Як і при соціальних фобіях, уникнення значних ситуацій в ряді випадків допомагає хворим досить успішно пристосовуватися до повсякденного життя [7].

Серед різних варіантів фобій у підлітків на перший план виступає страх перед авторитарними особистостями (учителем і директором), соціальні страхи (страх не відповідати стандартам або субкультури референтної групи), страх не відповідати високим вимогам. Відзначають залежність страхів дітей від страхів їхніх батьків і стилю взаємини в сім'ї (гіперопіка, симбіоз між матір'ю і дитиною) [10].

У підлітків, схильних до роздумів про життя, з'являються екзистенційні страхи. У школярів поширені шкільні фобії, які проявляються як страх оцінки знань, невідповідності оцінкам та вимогам оточуючих, переходу в іншу школу та ін. [4].

Шкільні фобії - постійний супутник навчання. Для таких страхів характерним є ухилення від відвідування школи і виконання громадських обов'язків, прив'язаності до одного з близьких людей. Підліток уникає ситуації шкільної неспішності шляхом переключення на способи поведінки, що приносять задоволення.

Специфічним варіантом тривожних розладів, які можуть проявлятися і в підлітковому віці, є тривожний розлад, пов'язаний з розлукою. У таких підлітків не формуються навички самостійної поведінки, а страх розлуки набуває гіпертрофованих розмірів. Тривога у підлітка може набувати таких форм: стійкого побоювання нещастя або страху, що батьки залишать підлітка і не повернуться; нереалістичного побоювання, що будь-який несприятливий випадок розлучить дитину з особою, до котрої підліток відчуває велику прихильність; відмови йти спати через побоювання втратити значущу особу; повторювання нічних кошмарів про розлуку; повторної появи соматичних розладів у ситуаціях, пов'язаних з розлученням; рецидивуючого дистресу (тривога, плач, апатія, відхід у себе і т. ін.).

У підлітків можуть виникати специфічні фантазії, в яких фігурують нещасні випадки, викрадення або отримання тілесних пошкоджень. Їм важко залишатися на самоті навіть вдома. Вони не люблять засипати так, щоб нікого не було поруч. Підліткам важко виконувати доручення батьків, коли для цього потрібно вийти на вулицю. Вони часто відмовляються відвідувати школу [7].

Тривожність відбивається на всіх сферах життя підлітка, помітно погіршуючи його самопочуття. Всі види тривожного розладу знижують працездатність, тому що занепокоєння не піддається контролю [12].

Зосередившись на джерелі тривоги, підліток не може приділити увагу якісному виконанню навчальних завдань, що призводить до зниження успішності. Тривожність у підлітків може негативно позначитися на формуванні креативного, творчого, мислення, для якого природними є такі особистісні риси, як відсутність страху перед новим, невідомим [14].

У підлітків з тривожними розладами підвищується ризик розвитку депресії, порушуються взаємовідносини в сім'ї та суспільстві, наростає соціальна ізоляція [8; 16].

Переживання і події, що призводять до тривоги в дитячому віці, знаходять своє відображення в поведінкових і особистісних реакціях дорослих, зумовлюють певний особистісний стиль емоційно-поведінкової реактивності, а неліковані тривожні розлади підлітків ускладнюються порушенням психічної адаптації в зрілому віці [7].

Отже, підлітковий період – не тільки «місток» між дитинством і дорослим життям, На цій стадії життя свої власні унікальні біологічні та соціальні характеристики, які відображаються на стані емоційної і вегетативної сфери, провокуються різного роду невротичними порушеннями, особливо з переважаанням тривожно-фобічних розладів.

Таким чином, соціальні, економічні, демографічні, екологічні проблеми призводять до наростання негативних тенденцій в становленні особистості підлітка. Серед них особливе місце посідають тривожні розлади. Тривожність відбивається на всіх сферах життя підлітка, помітно погіршуючи його самопочуття, взаємини в родині та суспільстві, знижуючи шкільну успішність. У цій ситуації важливим є підвищення інформованості про психофізіологічні передумови формування тривожних розладів у підлітків. Сьогодні важливою є психопрофілактика тривожних розладів у підлітків, яка має будуватись на інтегративному підході, включаючи психотерапію, сімейну психотерапію та соціальний вплив.

Список використаних джерел та літератури:

1. Астапов В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. / В.Н. Астапов. Психологический журн. 1992. 2. Атаманов А.А. Психопрофилактика формирования специфических механизмов психологической защиты в рамках генерализованного тревожного и панического расстройств / А.А. Атаманов. В мире научных открытий, 2011. С. 434-449. 3. Будик А.М., Корабельникова Е.А. Тревога как клинко-психофизиологический феномен / А.М.Будик, Е.А. Корабельникова Обозрение психиатрии и медицинской психологии, 2009. С. 73-75. 4. Вачков И. Тревожность, тревога, страх: различение понятий / И. Вачков. Школьный

психолог. 2004. 5. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и педагогическая психология / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. Хрестоматия: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 368 с. 6. Дунець Л.М. Роль професійного спілкування в профілактиці та запобіганні стресових станів. / Л.М. Дунець. Наука і освіта. Одеса: Наук.-практ. журн. Південного наук. Центру АПН України, 2000. №1-2. С. 174-175. 7. Дунець Л.М. Роль професійного спілкування у боротьбі та запобіганні стресам. / Л.М. Дунець. Професійна освіта. Наук.-метод. вісн. НМЦ ПТО Хмельницької обл. Кам'янець-Подільський: „Абетка-НОВА“, 2001, №1-2 (18-19). С.138-141. 8. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. / А.И. Захаров. Анамнез, этиология и патогенез. Л.: Медицина, 1988. 174 с. 9. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. Изд.: Феникс, 2006. 511 с. 10. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Лики и маски тревоги. / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. Воспитание школьника, 1990. С. 34-41. 11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: Изд. УРАО, 1999. 12. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей / Л.В. Макшанцева. Психологическая наука и образование, 1998. 13. Николаева Е.И., Япарова О.Г. Специфика представлений о наказании и поощрении детей у родителей в приемных и кровных семьях / Е.И. Николаева, О.Г. Япарова. Вестн. Новосибир. государств. ун-та, 2007. 14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. / А.М. Прихожан. М.: Питер, 2007. 192 с. 15. Рождественская Н.А. Как понять подростка: учеб. пособ. для студ. фак. психологии высш. учеб. завед. по спец. 52100 и 020400. «Психология» / Н.А. Рождественская. 2-е изд. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 18. 16. Семчук Л.А., Янчий А.И. Возрастная психология / Л.А. Семчук, А.И. Янчий. Гродно: ГрГУ, 2006. 303 с. 17. Фильдштейн Д. Психология современного подростка / Д. Фильдштейн. М., 1991. 18. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. Самоанализ. М.: Прогресс-Универс, 1993. 19. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г.Эйдемиллер, В. Юстицкис. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008.

І. В. Жилко,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: Л. М. Мотозюк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Емоційні стани представляють собою цілий клас явищ, який охоплює як примітивні потяги, так і складні форми емоційного життя. Сама «психологія станів» та психологія емоційних станів залишається на сьогоднішній день недостатньо висвітленою як в спеціальній науковій, так і в навчальній літературі. Переважно дослідження вітчизняних, а також зарубіжних вчених-психологів присвячені проблемам окремих емоційних станів, психічних станів та емоціям (Л. Берковітц, В. Бехтерев, В. Вілюнас Б. Додонов, О. Захаров, К. Ізард, Є. Ільїн, Н. Карпенко, Є. Лісіна, О. Леонтьєв, Н. Максимова, К. Мілютіна, Є. Новикова, М. Осоріна, К. Платонов, О. Прихожан С. Рубінштейн, Т. Шінгаров, О. Чебикін, П. Якобсон та ін.). Проблема дослідження та корекції емоційних станів підлітків та юнацтва перебувала в полі зору таких науковців як Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, С. Кузікова, О. Лідерс, Н. Максимова, К. Мілютіна, Д. Фельдштейн та ін. Актуальність теми полягає у необхідності визначити феноменологію поняття «емоційний стан», з'ясувати взаємовідношення емоційних та психічних станів. На нашу думку, без вироблення таких загальних уявлень ускладнюється якісна і успішна розробка приватних проблем, пов'язаних з психокорекцією емоційних станів та методологічних підходів дослідження особистості.

Основна складність щодо розуміння поняття феномену емоційних станів пов'язана з кількома причинами. По-перше, визначення емоційних станів ускладнюється тим, що вони щільно інтегруються з іншими властивостями, процесами і станами (О. Запорожець, Б. Додонов, Я. Рейковський, Н. Рейнвальд та ін.). Така особливість пояснюється тим, що для самих різних станів емоційні характеристики мають велике значення і завжди доцільно включати їх в опис. По-друге, через те, що ряд авторів по-різному витлумачують поняття «емоційні стани» та «емоції». Так, одні з них (Б. Ананьєв, В. Вундт, Б. Додонов., Ж. Піаже, С. Рубінштейн та ін.) емоції

ототожнюють з почуттями й переживаннями, а інші чітко диференціюють їх (П. К. Анохін., В.К. Вілюнас, К. Е. Ізард, О. М. Леонтьєв, П. В. Сімонов та ін.).

Розглянемо питання про співвідношення таких понять як психічні стани, емоційні стани та емоції. Психічні стани як динамічна характеристика особистості знаходяться в середині ряду розповсюдженого поділу психічних явищ на процеси, стани та властивості особистості.

Визначаючи стани як психічне явище, К. К. Платонов відзначав, що вони займають проміжне положення між психічними процесами й властивостями особистості, він підкреслював: «Психічні стани досить тривалі (можуть тривати місяцями), хоча при зміні умов або внаслідок адаптації можуть і швидко змінюватися» [10]. Їх можна розглядати на рівні психіки та окремих її сфер. Психічні стани виступають як форма саморегуляції психіки та як важливий механізм інтеграції людини як цілості – єдність духовної, психічної та тілесної організації.

Вони багатовимірні та виступають і як система організації психічних процесів, і як суб'єктивне ставлення до відображеного явища, і як механізм оцінки відображеної дійсності. Зміна психічного стану безпосередньо в процесі діяльності виступає у вигляді зміни суб'єктивного ставлення до ситуації або зміни мотивів стосовно розв'язуваного завдання [10].

Л. В. Куліков вважає психічні стани багатомірним явищем, при цьому будь-який стан може бути описано широким спектром параметрів. Аналіз різних описів показує, що окремі характеристики станів використовуються особливо часто. Такі характеристики можуть бути оцінені як основні. До них належать наступні:

1. Емоційні (ці характеристики іноді називають модальнісними, розуміючи під модальністю якісну своєрідність: ейфорію, радість, задоволення, сум, меланхолію, тривогу і страх, паніку, насолоду, споглядання...).

2. Активаційні (ті, що відображають інтенсивність психічних процесів; рівень мотивації, повне включення в ситуацію, заглиблення у те, що відбувається або, навпаки, відчуженість, відсторонення від життєвих подій – стан збудження, натхнення, піднесення, зосередженості, неуважності, нудьги й апатії).

3. Тонічні (ті, що відображають тонус, ресурс сил індивіда – стану пильнування, монотонії й пересичення, стомлення й перевтоми, стан сонливості, сну).

4. Тензійні (ті, що відображають ступінь напруги – стани напруги, емоційної напруги, фрустрації, стан стресу, самотності, сенсорного голоду).

5. Тимчасові (ті, що відображають тривалість, стійкість станів).

6. Полярність станів, інакше кажучи, знак описуваного стану (сприятливе, позитивне або несприятливе, негативне) [7, с. 90].

Всі перераховані характеристики (емоційні, активаційні, тонічні, тензійні) взаємозалежні й у більшості випадків змінюються узгоджено.

За визначенням словника системи психологічних понять К. К. Платонова, під терміном «емоції» потрібно розуміти особливу, раніше інших сформовану в філогенезі психіки та таку, що продовжує формуватись в онтогенезі, форму психічного відображення, притаманну не лише людині, а й тваринам, яка проявляється як у суб'єктивних переживаннях , так і у фізіологічних реакціях; вона є відображенням не самих феноменів, а їх об'єктивних відношень до потреб організму [9]. С. Л. Рубінштейн вважає, що емоційні стани « виражають стан суб'єкта та його ставлення до об'єкта». Він розглядає такі поняття як емоції, почуття, емоційний стан як взаємозамінні та майже тотожні [10, с. 37]. К. Е. Изард також використовує як синоніми в одному абзаці терміни «емоції» та «мотиваційний стан», щодо опису такого поняття як інтерес [4]. Про радість, задоволення, сум, тривогу и страх, насолоду він також пише або як про емоції, або в контексті, як про емоційні, психічні стани чи стани свідомості [3, с. 261].

Одним з перших емоційні явища як психологічний феномен розглядав У. Джемс. Він виділяв дві групи феноменів: групу фізіологічних феноменів і групу феноменів психологічних, які він називав станами [2, с. 98]. Про те, що емоції варто розглядати як стани, зазначав Н. Д. Левітов: «Ні в якій сфері психічної діяльності так не застосуємо термін «стан», як в емоційному житті, тому що в емоціях, або почуттях, дуже яскраво проявляється тенденція специфічно розфарбовувати переживання й діяльність людини, даючи їм тимчасову спрямованість і створюючи те, що, образно висловлюючись, можна назвати тембром або якісною своєрідністю психічного життя.

Навіть ті автори, – продовжує він, – які не вважають потрібним виділяти психічні стани в якості особливої психологічної категорії, все-таки користуються цим поняттям, коли мова йде про емоції або почуття» [6, с. 103]. Емоції, як писав Н. Д. Левітов, «насамперед є психічними станами» [там же]. Емоції й стани нерозривно пов'язані. Вони мають інтегративні функції й забезпечують реагування людини

як цілісності (у її духовній, психічній і тілесній єдності) на поточну ситуацію, на всі впливи, спрямовані на неї. Будь-який стан містить у собі певні емоції як невід’ємну складову.

Питання про співвідношення між психічними й емоційними станами, Є. П. Ільїн розглядає наступні варіанти, що існують на сьогоднішній день в психологічній літературі:

- 1) вони незалежні один від одного, тобто це різні стани;
- 2) психічні й емоційні стани – це одне й те ж саме;
- 3) емоційні стани є частиною (компонентом) психічних станів [5].

Більшість станів «помічаються» знаком і модальністю емоційних переживань. Це служить ще одним доказом нерозривності емоцій і станів. Є. П. Ільїн не ототожнює емоційні й психічні стани, так як, на його думку, існують психічні стани, які не ускладнені емоційними переживаннями: пильної настороженості («оперативний спокій» по А. А. Ухтомському), рішучості в безпечній ситуації й ін. [5].

Отже, емоційна сторона станів знаходить висвітлення у вигляді емоційних переживань (втоми, апатії, нудьги, відрази до діяльності, страху, радості досягнення успіху й т.д.), а фізіологічна сторона – у зміні ряду функцій, у першу чергу – вегетативних і рухових. І переживання, і фізіологічні зміни невіддільні одна від іншої. У цій єдності психічних і фізіологічних ознак станів причинним фактором може служити кожний з них. Наприклад, при розвитку стану монотонії причиною посилення парасимпатичних впливів може бути почуття апатії й нудьги, а при розвитку стану стомлення причиною появи почуття втоми – фізіологічні зміни, які виникають в рухових нервових центрах або м’язах і пов’язані із цим відчуття.

Розуміння емоційного реагування як стану, має принципове значення. На думку Є. П. Ільїна, воно дає можливість точніше зрозуміти суть емоції, її функціональне значення для організму [5]. Роль емоційного компоненту в управлінні поведінкою людини є дуже важливою. Майже всі дослідники емоційної сфери відмічають їх мотивуючу роль, пов’язують емоції з задоволенням (В. Вілюнас, Б. Додонов, К. Ізард, О. Леонтьєв, З. Фрейд та ін.).

Ряд дослідників – П. Анохін, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Н. Симонов, В. Вілюнас, Д. Раппорт – переконані в тому, що люди постійно знаходяться під впливом тієї чи іншої емоції, що поведінка та афект є нерозривними. Виникнення емоційних станів, на думку П. К. Анохіна, безпосередньо пов’язане з внутрішніми процесами, які

лежать в основі формування емоцій. Ситуаційні події можуть впливати на емоції, тільки будучи сприйнятими, і зміст пам'яті або інші структури особистості тоді мають вплив, коли вони активовані. Біологічна теорія емоцій П. К. Анохіна побудована на основі подання про цілісність фізіологічної архітектури будь-якого пристосувального акту, яким є емоційні реакції. Основною ознакою позитивного емоційного стану є його закріплююча дія, яка санкціонує корисний адаптаційний ефект. Тобто, відповідно до даної теорії, всім життєвим потребам, включаючи й інтелектуальну діяльність, відповідає належний емоційний тонус, завдяки якому організм залишається у руслі оптимальної адаптації [1, с. 26]. О. М. Леонтьєв вважає, що емоції виступають як внутрішня мова, як система сигналів, завдяки якій суб'єкт дізнається про значущість того, що відбувається [7, с. 84]. Особливість емоцій, продовжує О. М. Леонтьєв, у тому, що вони безпосередньо відображають стосунки між мотивами та реальною дійсністю, яка відповідає мотивам діяльності.

Роботи З. Фрейда заклали фундамент для вивчення взаємозв'язку між емоціями, мотивацією та поведінкою. Значний інтерес викликає фрейдівська концепція афекту в контексті його теорії мотивації. Мотиваційну природу емоцій розглядав також Р. У. Ліпер. На його думку, «у вищих тварин, у тому числі і в людини, найбільш важливими мотивами є мотиви емоційні... Емоційні процеси у своїй основі і істотних рисах є перцептивними процесами, подібно до того як перцептивним процесом здається рух» [8]. І так як емоції «викликають той же фундаментальний вплив, що і мотиви фізіологічного походження, ми можемо їх назвати мотивами» [там само]. В свою чергу, О. М. Леонтьєв вказує, що емоції виконують роль внутрішніх сигналів. Вони безпосередньо відображають відносини між мотивами і відповідністю реакції цим мотивам діяльності. Образно кажучи, емоції слідує за актуалізацією мотиву і до раціональної оцінки адекватності діяльності суб'єкта. Таким чином, у найзагальнішому вигляді функція емоційних станів може бути охарактеризована «як індикація санкціонування здійсненої, тієї, що здійснюється або майбутньої діяльності» [7, с. 86].

Емоційні стани можуть як активувати когнітивний процес і впливати на його перебіг, так і навпаки, тобто зв'язки між станами та когнітивними процесами (сприйняттям, уявою, пам'яттю, мисленням) можна характеризувати як динамічні і взаємні. Емоційні стани можуть існувати у свідомості незалежно від когнітивних процесів, часто

людина може знаходитись у тому чи іншому стані, не усвідомлюючи його. К. Ізард наголошує, що «переживання гніву і усвідомлення гніву – це два різних процеси, але вони можуть впливати один на одного, вступаючи в емоційно-когнітивні інтеракції. Так, «переживання гніву викликає у людини відповідні («гнівні») думки і дії, а саморефлексія, усвідомлення людиною свого емоційного стану, як правило, трансформує і переживання, і саму емоцію» [4].

Таким чином, усвідомлення емоційного стану допомагає встановити ту чи іншу ступінь контролю над поведінкою. Р. Пекрун вважає, що попередній настрій виконує моделюючу функцію при виникненні актуальних емоцій [10]. Звертає на себе увагу той факт, що позитивні емоційні стани, з одного боку, і негативні, з іншого, в нормі не здатні «уживатися» одне з одним. З цього випливає, що якщо людина знаходиться в позитивному емоційному стані і розслаблена, то це перешкоджає виникненню тривоги або гніву.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури на зазначену тему, дозволяє зробити наступні висновки:

В науковій літературі існують як тенденції взаємопідміни таких понять як емоції та емоційні стани, так і виділення цих понять як окремих одиниць. Емоційні стани ми розглядаємо як певний вид психічних станів. Виникнення емоційних станів пов'язане з внутрішніми процесами, які лежать в основі формування емоцій.

Зв'язок емоційних станів та мотивацій полягає в тому, що:

- емоційні стани відображають стосунки між мотивами та реальною дійсністю, яка відповідає мотивам діяльності;
- конфлікт між різними мотиваційними тенденціями часто пов'язаний з емоційними конфліктами;
- емоційні стани залежать не тільки від розміру потреби, але і від імовірності її задоволення.

Зв'язки між емоційними станами та когнітивними процесами можна характеризувати як динамічні і взаємні. Усвідомлення емоційного стану допомагає встановити ступінь контролю над поведінкою.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аверин В.А. Психология личности. СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1999. 89 с.
2. Бех И. Д. Овладение эмоциональными переживаниями и воспитание личности. Сборник материалов Всесоюзного симпозиума. 1990. С. 99-102.
3. Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. Проблеми сучасної психології. 2010. №8. С. 261-271.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Изд. Питер. 2001. 752 с.
5. Кириленко Т. С.

Психологія: емоційна сфера особистості. Київ: Либідь, 2007. 256 с. 6. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 608 с. 7. Лазуренко О. О. Психологічний аналіз основних напрямків дослідження емоційної сфери. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2012. Т. 24, ч. 5. С. 83-98. 8. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика. Монографія / С. Д. Максименко, В. Л. Зливков, С. Б. Кузікова. Суми: Вид-во Сум.ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 430 с. 9. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття: навч. Посібник. Київ: Либідь, 1998. 992 с. 10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд. Питер, 2002. 720 с.

М. С. Заболотна,
магістрантка
(м. Хмельницький)

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Перш ніж ми перейдемо до визначення поняття явища, спочатку ми розглянемо деяку довідкову інформацію про відеоігри, щоб уникнути деяких загальних підводних каменів. У відеоігри незмінно грають у системі або на платформі відеоігор. Традиційно системи для дому поділяються на персональний комп'ютер (ПК) та відеоігрові приставки. Консоль для відеоігор – це маленька коробка, що приймає ігри у формі стандартизованих картриджів, DVD-дисків, дисків Blu-ray або прямого завантаження через Інтернет. Консолі, як правило, призначені для підключення до телевізора, за винятком таких портативних систем, як Game Boy, Nintendo DS або Playstation Portable. Ігри на ПК і консолях постійно розвиваються з часом. Після широкого впровадження Інтернету в 1990-х рр. почали з'являтися різноманітні ігри для ПК, а також почали використовувати Інтернет для багатокористувацьких ігор. В результаті цих подій з'явилися різноманітні ігри, жанри.

Насправді, навіть мобільні телефони стали настільки витонченими, з їх великими сенсорними екранами, чудовим звуком та інтегрованим завантаженням, щоб можна було провести вільний час за грою.

Ці досягнення відкрили новий ринок портативних ігор, який швидко розвивається і, безсумнівно, буде продовжувати розширюватися в майбутньому.

Отже, термін «інтернет-залежність» вперше був запропонований американським лікарем Голдбергом, кілька років тому. Під цим поняттям він розумів непереборний потяг до Інтернету, що характеризується «згубною дією на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову сфери діяльності». За ступенем відходу від реальності інтернет-залежність дуже нагадує потяг до наркотиків, алкоголю, азартних ігор. Згідно з дослідженням американських учених, 6-8% користувачів Інтернету вже мають дану патологію, адже багато хто використовує його не тільки для роботи або навчання, але і ведуть листування, користуються сайтами, призначеними для розваг. Поведінково Інтернет-залежність виявляється в тому, що люди настільки віддають перевагу життю в Інтернеті, що фактично починають відмовлятися від свого «реального» життя, проводячи до 18 годин на день у віртуальній реальності та не менше 100 годин в тиждень. Інше визначення Інтернет-залежності: «нав'язливе бажання ввійти в Інтернет, знаходячись off-line, і нездатність вийти з Інтернету, будучи on-line». Часто використовується ще й таке: «Інтернет-залежність – це нав'язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами» [1, с. 32].

За даними різних досліджень Інтернет-залежними сьогодні є близько 6-10% користувачів серед західних користувачів мережі, за даними К. Сурратт та Д. Грінфілда (дехто навіть називає кожного другого користувача ПК, що має доступ до Мережі Інтернет-залежними) і 2-6% серед російських та українських, серед яких більше ніж 70 відсотків студентів. Хоча в ці результати не вірять багато фахівців, так, наприклад, А.Е. Войскунський у своїй книзі «Психологічні дослідження феномену Інтернет-адикції» пише наступне: «Усі ці цифри абсолютно недостовірні. Вони ні про що не говорять. Тому що це звичайні Інтернет-опитування, що складаються з невеликого числа питань. Відповідають на такі опитувальники жартівники, ті, хто вважає себе Інтернет-залежними, і багато людей, що не вважають себе Інтернет-залежними. Це не репрезентативне опитування «населення» Інтернету. Достовірних опитувань поки ніхто не проводив ні закордоном (в Англії, Канаді, Німеччині, Америці), ні в нашій країні. Тому цифра 6 відсотків мало що означає. Я вважаю, що якщо залежність і існує, то залежних набагато менше» [2, с. 62-67].

Незважаючи на те, що офіційно проблема Інтернет-залежності не визнана, вона приймається до уваги в багатьох країнах, наприклад,

у Фінляндії молодим людям з Інтернет-залежністю надається відстрочка від армії. Вже й юристи визнали правомірність залежності від Інтернету – коли відомого американського хакера Кевіна Мітніка засудили в перший раз, то захист будувався на визнанні його адиктом, і даний «діагноз» був прийнятий і визнаний пом'якшуючою обставиною. Захисники британця Пола Бедуорта змогли переконати суд, що їх підзахисний страждає нав'язлими потягами до комп'ютерів і не підлягає засудженню за свої злочини, всі з яких відбулися в Мережі.

Відзначаються особливості Інтернет-залежності. Це не хімічна залежність, тобто вона не приводить до руйнування організму. Якщо для формування традиційних видів залежності вимагаються роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується. За даними К. Янг, 25% залежних придбали залежність протягом півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% - протягом другого півріччя, а 17% – незабаром по закінченні року. Крім того, якщо довготривалі наслідки залежності від алкоголю та наркотиків добре досліджені, то стосовно Інтернет-адикції відсутня можливість довготривалого спостереження.

Завзятого комп'ютерника можна відрізнити відразу. Він звернений усередину себе, не помічає або ігнорує зовнішні події, погано адаптується до реального життя. Навіть краса природи – і та сприймається з меншим захопленням, оскільки можливості комп'ютерної графіки безмежні, і на екрані монітора з'являються чудові, фантастично прекрасні, але неіснуючі насправді, пейзажі. Потяг до комп'ютерних ігор – із подорожами до неймовірних світів усе більше занурює у віртуальність. Цей стан вже й називається інтернет-залежністю [2, с. 36].

На першій стадії це більш-менш легкий розлад. Через захоплення «ною іграшкою», людина перестає займатися усім іншим. Поступово людина віддаляється від родичів і друзів, залишаючи пріоритет за «усесвітньою павутиною». Як правило, користувач приховує від рідних (або співробітників в офісі), скільки часу він проводить на сайтах. На другій стадії симптоми наростають як сніжний ком. Якщо людину силою відлучити від мережі, вона переживатиме почуття, схожі на муки наркомана, якому не дали чергову дозу. У користувача порушується увага, знижується працездатність, з'являються нав'язливі думки, безсоння, аж до повного відмовлення від сну, різко зростає потяг до стимуляторів – кави, сигарет, спиртних напоїв, наркотиків, причому деколи «на

голку» сідають і ті, хто ніколи в житті наркотиків не пробував. Тому можна вважати, що в деяких випадках наркотична залежність є наслідком захоплення спілкуванням у мережі. До психічних розладів додаються головний біль, перепади тиску, ломить кістки.

Третя стадія – соціальна дезадаптація. Користувач, вже не одержуючи задоволення від спілкування через Інтернет, все-таки постійно «висить» на сайтах. Стан депресії призводить до серйозних конфліктів на роботі і в сім'ї. Сильні, вольові особи ще можуть спробувати перемкнути свою увагу на щось інше, наприклад, закохатися, знайти іншу роботу. Слабкішим нічого не залишається, окрім як звернутися по допомогу до фахівців. До речі, у США інтернет-залежність вважають офіційним діагнозом і лікують психологи і психіатри. У нас вони лише розробляються. Без Інтернету у хворих починається ломка [2, с. 73-74].

Термін «Інтернет-залежність» часто трактується дуже широко і позначає велику кількість проблем поведінки і контролю над потягами. Основні п'ять типів, що були виділені в процесі дослідження, характеризуються в такий спосіб (саме в студентському середовищі поширені всі ці основні п'ять типів, в інших «вікових» групах деяких може просто не існувати):

1. Кіберсексуальна залежність – нездоланий потяг до відвідування порносайтів, обговорення сексуальної тематики в чатах чи спеціальних телеконференціях «для дорослих» і заняттю кіберсексом (Першість по цьому типу з великою перевагою утримують чоловіки).

2. Пристрасть до віртуального спілкування та віртуальних знайомств – надмірна кількість знайомих і друзів у Мережі, великі об'єми листування, постійна участь у форумах, чатах тощо (першість у жінок).

3. Нав'язлива «фінансова» потреба у Мережі – гра в онлайніві ігри (як азартні так і рольові), постійні покупки чи участь в Інтернет-аукціонах.

4. Інформаційне перевантаження (нав'язливий web-серфінг) – нескінченні подорожі по Мережі, пошук інформації по базам даних і пошуковим сайтам.

5. Комп'ютерна залежність – нав'язлива гра в комп'ютерні ігри (стрілялки – Doom, Quake, Unreal та ін., стратегії типу Star Craft, чи квестові), або програмування та інші види комп'ютерної діяльності по Мережі [3, с. 45].

На сьогоднішній день в Україні не існує психологічного чи психіатричного діагнозу «Інтернет» чи «комп'ютерної» залежності. В останню версію «Діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів» (DSM-IV), що встановлює стандарти класифікації типів психічних хвороб, не ввійшла жодна з цих категорій. Чи будуть ці види залежності включені в посібник, покаже час. (Є думка, що якщо Інтернет-адикція буде згодом визнана захворюванням (у якості, наприклад, так званого «кіберрозладу»), то число страждаючих від нього буде істотно менше, ніж це уявляється зараз. У розширенні симптоматики на даний момент зацікавлені фахівці з психічного здоров'я і дослідники цього феномена.

Як і у всіх подібних випадках, винесенню такого діагнозу повинне передувати всебічне дослідження. При цьому необхідно враховувати два основних критерії: послідовний, надійно діагностуємий набір ознак, що визначають цей розлад і існування кореляцій – загальні елементи в анамнезі, особистісних характеристиках і прогнозах на майбутнє у людей, що діагностувалися подібним чином. До тих пір, поки ці вимоги не будуть дотримані, постановка діагнозу не може вважатися обґрунтованою, і є не більш ніж навішуванням ярликів.

В даний час психологи зосереджені на першому критерії, намагаючись визначити сукупність симптомів, що складають комп'ютерну чи Інтернет-залежність. Так Кімберлі Янг діагностує Інтернет-адикцію на підставі п'яти і більше позитивних відповідей, що характеризують поведінку людини за останній рік. При цьому вона фокусує увагу на залежності від Інтернету, а не на більш загальній комп'ютерній залежності:

– Чи почуваєте Ви себе стурбованим Інтернетом (чи думаєте Ви про попередній он-лайн сеанс і чи смакуєте наступні)?

– Чи відчуваєте Ви потребу в збільшенні часу, проведеного в Мережі?

– Чи були у Вас безуспішні спроби контролювати, обмежити чи припинити використання Інтернету?

– Чи почуваєте Ви себе втомленим, пригнобленим чи роздратованим при спробах обмежити чи припинити користування Інтернетом?

– Чи знаходитеся Ви онлайн більше, ніж думали бути?

– Чи були у Вас випадки, коли Ви ризикували одержати проблеми на роботі, навчанні чи в особистому житті через Інтернет?

– Чи траплялося Вам брехати членам родини чи іншим людям щоб приховати час перебування в Мережі?

– Чи використовуєте Ви Інтернет для того, щоб піти від проблем чи від поганого настрою (наприклад, від почуття безпорадності, провини, роздратованості чи депресії)?

Людина вважається Інтернет-залежним у випадку п'яти чи більше позитивних відповідей на ці питання.

Кімберлі Янг називає чотири ознаки Інтернет-залежності:

- нав'язливе бажання перевірити e-mail;
- постійне чекання наступного виходу в Інтернет;
- скарги навколишніх на те, що людина проводить занадто багато часу в Інтернет;
- скарги навколишніх на те, що людина витрачає занадто багато грошей на Інтернет.

Більш розгорнуту систему критеріїв приводить Іван Голдберг. На його думку, Інтернет-залежність можна констатувати при наявності 3 пунктів з наступних:

– Кількість часу, яку потрібно провести в Інтернеті, щоб досягти задоволення (іноді почуття задоволення від спілкування в мережі межує з ейфорією), помітно зростає;

– Якщо людина не збільшує кількість часу, що вона проводить в Інтернеті, то ефект помітно знижується;

– Користувач робить спроби відмовитися від Інтернету чи хоча б менше проводити в ньому менше часу;

– Припинення чи скорочення часу, проведеного в Інтернеті приводить користувача до поганого самопочуття.

Воно розвивається в проміжку від декількох днів до місяця. Такий стан може виражатися емоційним і руховим порушенням, тривогою, нав'язливими міркування про те, що зараз відбувається в Інтернеті, фантазіями і мріями про Інтернет, довільними чи мимовільними рухами пальців, що нагадують друкування на клавіатурі.

Доктор М. Орзак виділяє не тільки психологічні, але і фізичні симптоми, до яких відносить: враження нервових стовбурів руки, зв'язане з тривалою перенапругою м'язів; оніміння пальців руки, що тримає «мишку»; сухість та різь в очах; головні болі по типу мігрені; болі в спині; нерегулярне харчування, пропуск прийомів їжі; зневага до особистої гігієни; розлад сну, зміна режиму сну [4].

Учені виділяють наступні поведінкові характеристики Інтернет-залежних:

- активне небажання відволіктися, навіть на короткий час від роботи в Інтернеті;
- роздратування при вимушених відволіканнях;
- невміння спланувати час закінчення сеансу роботи в Мережі;
- використання все більших сум грошей для забезпечення роботи в Інтернеті, у тому числі і в борг;
- готовність брехати, говорячи про тривалість і частоту роботи в Інтернеті; забування у ході роботи в Мережі про домашні справи, навчання чи службові справи, важливі особисті і ділові зустрічі;
- небажання приймати критику подібного образу життя;
- готовність миритися з руйнуванням сім'ї;
- втрата кола спілкування з-за Мережі;
- зневага власним здоров'ям;
- скорочення тривалості сну, внаслідок роботи в Інтернеті в нічний час; уникання фізичної активності [5].

Інтернет-залежність є відносно новим явищем, при якому соціальні працівники та психологи не знають про це і, отже, зараз не готові до лікування. Зрештою, психокінез стає все слабшим і слабшим через деякий час. Це означає, що після тривалого часу гри в онлайн-ігри гравці починають усвідомлювати небезпеку онлайн-ігор.

Нижче приведені симптоми кіберрадикації: пошкодження хребта, яке виникає внаслідок того, що протягом декількох годин людина залишається в одному і тому ж положенні сидячи; неврастенія є неврологічним розладом, що виникає внаслідок того, коли гравці беруть участь у годинах гри, якщо немає інтервалів сну між ними.

Отже, керуючись вище перерахованими характеристиками Інтернет-залежності, ми можемо судити про власну Інтернет-залежність чи наявність такої у своїх знайомих. Психотерапевтичний досвід показує, що якщо людина визнає в себе наявність того чи іншого виду залежності, будь те залежність від шкідливих речовин чи від Інтернету, то вона намагається впоратися з цим самотійно чи за допомогою близьких йому людей, а також фахівців (психіатрів, наркологів, психотерапевтів чи психологів).

Список використаних джерел та літератури:

1. Богомяков В.І. Спеціалізована комп'ютерна система діагностики психомоторних реакцій людини / Богомяков В.І. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://masters.donntu.edu.ua/2008/kita/bogomjakov/diss/indexu.htm>.
2. Быковская, О. Е. Чапова, М. О. Носатова: Как справиться с компьютерной

зависимостью. [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.rus.ec/b/137310/read>. 3. Біла О. Г. Соціально-психологічні детермінанти особистішого становлення психолога-практика // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. К.: ГНОЗІС, 2003. Т.V. Ч.6. С. 18-22. 4. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: 540000. Педагогические науки. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 412 с. 5. Джим Рон: два выбора. [Електроний ресурс]. Режим доступу: http://www.lansdellpro.com/Articles/two_choices.htm.

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

РОБОТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

У сучасних умовах інтенсивної розбудови Української правової держави особливого значення набуває проблема правового виховання підростаючого покоління. Тому перед загальноосвітнім навчальним закладом постала необхідність вирішення завдань, які забезпечили б послідовне входження у правове поле держави всіх своїх вихованців відповідно до основних положень Конституції України, Закону України «Про освіту», Національної програми правової освіти населення, затвердженої Указом Президента України 18 жовтня 2001 року та Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»)

Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») серед пріоритетних напрямів виховання передбачає формування в учнів «глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю» [5, с. 30]. Серед компонентів головної мети національного виховання цей програмний документ вимагає й формування правової культури майбутнього громадянина.

У контексті даної проблеми мають цінність наукові пошуки вчених-педагогів та психологів І.Козубовської, В.Оржеховської, Л.Твердохліб, М.Фіцули, Є.Мельникова, А.Зака, М.Боришевського, А.Глущенко, Л.Пилипенка, а також вчених-практиків Т.Барило, В.Бермана, Г.Миньковського, В.Оксамитного, М.Подберезького,

Н.Ткачової, Я.Шевченко. В їх працях в достатній мірі розкрито зміст та методику правового виховання учнів середніх та старших класів загальноосвітньої школи [1, с. 75].

Використання різноманітних методів і форм правового виховання повинно бути об'єктом контролю та предметом обговорення на педагогічних радах, методоб'єднаннях тощо. Роль практичного психолога полягає в інформуванні вчителів, класних керівників, що особливе місце серед методів виховання займають словесні методи: роз'яснення, розповідь, бесіда, читання літературних творів та інші. Найбільш поширеним методом, який використовують у правовому вихованні є роз'яснення. Суть цього методу полягає у з'ясуванні змісту правових понять, фактів, явищ. До цього методу вдаються часто, коли треба поінформувати учнів про зміст нових для них правових понять, розкрити їх суть, ознаки, зв'язки, практичне значення [4, с. 19].

Ефективним методом правового виховання підлітків є також розповідь – усне, словесне повідомлення. Теми розповідей можуть бути різні: про правоохоронців, про позитивні вчинки учнів чи дорослих і інше. Для того, щоб розповідь мала виховний вплив на школярів, вона, насамперед, повинна бути яскравою, емоційною, викликати у дітей почуття, справляти на них враження, викликати довіру, готовність співпереживати.

Ще одним ефективним методом правового виховання є бесіда. Вона може мати різне призначення. Так, бесіда-повідомлення має на меті дати дітям підліткового віку відомості про історію виникнення тих чи інших правових норм і правил поведінки, ознайомити з правовими нормами з тих чи інших галузей права, конституційними правами і обов'язками громадян, переконати в необхідності їх дотримання, збагатити дітей прикладами правомірної поведінки людей в різних життєвих ситуаціях.

Бесіда-припис передбачає ознайомлення учнів з алгоритмом дії щодо застосування правових знань на початковому етапі формування правових уявлень і навичок поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, складання пам'яток і правил поведінки [7, с. 286].

Коли виникає потреба уточнити хибні, перекручені правові уявлення підлітків про правові норми, підвести їх до правильних висновків, спонукати дітей до обдумування складних життєвих ситуацій з метою пошуку правильного виходу з них доцільно

практичному психологові використовувати проблемну бесіду, бесіду-роздум.

За необхідності проаналізувати та оцінити вчинки літературних героїв, кіногероїв чи конкретних учнів з правових позицій, для стимулювання чи корекції негативних вчинків, які мали місце в житті класу, можна використовувати бесіду-аналіз, бесіду-оцінку.

У процесі обговорення правових фактів і явищ важливим є вміння практичного психолога забезпечити активну участь в такому обговоренні бажаючих підлітків, коректно корегувати неправильні і неточні їх висловлювання, спрямовувати розмову в потрібному напрямку, щоб домогтися правильних висновків. Більш ефективними можуть бути невимушені, ненав'язливі бесіди, під час яких діти мають можливість висловити свою думку з хвилюючої їх проблеми. Психолог у такому разі допомагає їм зрозуміти моральну і правову суть цього питання. Такі бесіди часто виникають з якоїсь конкретної причини. Ним може бути вчинок учня, прочитана книжка, переглянутий фільм [6, с. 197].

У правовиховній роботі важливо використовувати такі форми і методи роботи, які б давали змогу спиратися на власний життєвий досвід учнів та сприяли надбанню нового досвіду шляхом їх включення у спеціальні ситуації правового характеру. Мова йде про наближення змісту бесід, обговорень до реального життя, до тих морально-правових проблем, з якими діти можуть зустрітися і в школі, і вступивши у самостійне життя.

З'ясовуючи з дітьми підліткового віку питання про добро і зло психолог має виходити з настанов В. Сухомлинського: «Треба так впливати на свідомість і почуття вихованців, щоб вони переживали привабливість добра і нетерпимість до зла, щоб уже в ранньому дитинстві їх полонила моральна краса людської поведінки, щоб дитина сама прагнула до щастя бути морально красивою» [11, с. 112].

У процесі роботи важливо правові світоглядні положення подавати в яскравій емоційній формі, тому що тільки збагачена емоціями думка перетворюється у переконання. Цьому сприяють приклади з оточуючого життя, добре знайомої дійсності, з їх власного життя, з творів мистецтва і літератури, які наближають до школярів зміст правового матеріалу. Яскравий епізод з кінофільму, телепередачі переконливіші за довгі роз'яснення. Специфіка змісту правового матеріалу передбачає використання не тільки позитивних, а й негативних емоцій. Важливим компонентом правових переконань є

негативне ставлення до аморальної поведінки, правопорушень. Формування такої позиції істотно полегшується, якщо практичний психолог пропонує емоційну оцінку негативних фактів, вчинків, агресивності, булінгу. При цьому краще використовувати фактичний матеріал, взятий з життя, близький і доступний школярам [2].

Передусім важливо не зловживати негативними прикладами, щоб в учнів не склалося враження про навколишнє середовище як про сукупність тільки негативних явищ. По-друге, треба домагатися колективного осуду негативних проявів, які мають місце у класі чи школі. По-третє, якщо діти не розуміють суті негативного вчинку, є потреба розкрити його на конкретних прикладах, зокрема, відомих їм, показати його аморальність, неправомірність. По-четверте, необхідно розкрити підліткам шкідливість і аморальність окремих звичок, які призводять до відповідних негативних вчинків, правопорушень. По-п'яте, особлива виховна цінність у залученні дітей до посиленої діяльності по боротьбі з проявами аморальності, неправомірної поведінки. Така орієнтація дає можливість формувати в кожній особистості "імунітет" проти морального зла, правопорушень.

Важливе місце серед форм правовиховної роботи з молодшими підлітками займає читання книжок морально-правового змісту. Є багато шляхів пропагування в шкільному колективі такої літератури. Це бесіди, вікторини, обговорення прочитаного, голосне читання, огляд наявної в бібліотеці літератури, використання газетних чи журнальних статей на правову тематику. Пропагувати таку літературу серед школярів допомагає спеціальне онлайн-інформування [10, с. 29].

Зрозуміло, що створення спеціальних психолого-педагогічних ситуацій у просвітницько-профілактичній діяльності практичного психолога допомагає швидше набути необхідного досвіду, ніж в умовах його традиційного формування. Вирішуючи спеціальні ситуації правового змісту, учень готується до реальних труднощів життя, оскільки він уже багато разів засудив і переміг зло у своїх думках і почуттях. Розв'язуючи морально-правові колізії в розумовому плані, школярі переживають ті самі почуття, що й під час перемоги над негативним у реальному житті. Ця задоволеність собою і є тією силою, що прискорює морально-правовий розвиток юного громадянина. У правовому вихованні важливо не тільки засвоєння правових знань, формування у них умінь і навичок правомірної поведінки, а й вироблення вміння бачити, як ті чи інші моральні якості впливають на поведінку людини. Учні цього віку мають

розуміти, чому злих людей не люблять, чому до злодіїв ставляться з презирством. Практичний психолог може спеціально організовувати спостереження підлітків за поведінкою дорослих у ситуаціях, де чітко проявляється їх правова вихованість, а також за людьми, в яких вона не сформована. Результати таких спостережень спільно аналізуються. Особливе місце в організації такого спостереження належить різноманітним екскурсіям на підприємства, в організації, до об'єднаних територіальних громад і ін. Такі колективні виховні заходи сприяють активізації правової свідомості. Спостерігаючи те, про що школярі читали і чули на уроках, вони проникаються довірою до теоретичного матеріалу. Враження від екскурсії дають матеріал для власних роздумів, важливих у профілактичному відношенні. Взаємодія школярів з колективами відвіданих підприємств прискорює процес їх соціалізації, засвоєння правових норм [7, с. 175].

У процесі роботи з правового виховання слід мати на увазі і естетичні моменти, шляхи прилучення школярів до прекрасного, роботу з формування у них естетичних смаків. Так, наприклад, перед тим, як знайомити учнів з історичними пам'ятками, скарбами музеїв, картинних галерей, творчістю архітекторів, монументальної скульптури можна попередньо провести бесіди про право громадян України на користування досягненнями культури і обов'язок піклуватися про історичні пам'ятники та інші культурні цінності. Опора на правові положення сприяє конкретизації аналізу змісту творів мистецтва, посилює виховний аспект естетичної діяльності [4, с. 18].

У процесі роботи з правового виховання підлітків доцільно використовувати гру. Гра як форма правовиховної роботи впливає на емоційну сферу школярів. Присутність глядачів, почуття відповідальності за якість свого виступу перед колективом викликає в учнів прагнення виступати краще, чим досягається право-виховна ефективність. Вплив ігрової ситуації тим сильніший, чим глибше «вживаються» учні в свою роль. При цьому важливо правильно співвідносити пізнавальний матеріал з розвивальним, щоб гра не стала лише розвагою.

Важливим засобом формування правових уявлень і правомірної поведінки дітей підліткового віку виступає колектив, якщо він організований і функціонує на гуманістичних засадах. За таких умов колектив є незмінним засобом самоствердження й саморегулювання особистості школяра, залучення його до оцінної діяльності, виховання

відповідальності перед суспільством. Характер стосунків у колективі, становище, яке посідає в ньому учень, помітно впливають на формування моральних якостей і особливостей його поведінки, на виховання самосвідомості [9, с. 5].

У правовиховній роботі практичному психологу важливо враховувати динаміку усвідомлення ними свого становища в колективі. Оцінка своїх ровесників має нестійкий і репродуктивний характер, значною мірою вона визначається ставленням учителя, оточуючих до того чи іншого учня. З віком у школярів розвиваються ті психічні функції, завдяки яким діти глибше проникають у суть явищ, знаходять у них істотне, спільне й відмінне, що позитивно позначається на розвитку їх самосвідомості взагалі, на оцінці інших і самооцінці зокрема.

У підлітковому віці становлення мотивів поведінки відбувається через розвиток елементарних звичок поведінки на основі дотримання правил школярів, виконання простих вправ і участі в іграх, які мають характер правоохоронної діяльності. Психічні механізми формування даних мотивів в якості основного компонента включають в себе сприймання яскравих образів, пов'язаних з діями правоохоронних органів, переживаннями за людей, які здійснюють добрі вчинки з охорони суспільного порядку [8].

Важливим в професійній діяльності практичного психолога є питання про послідовність, логіку правового виховання. Ця послідовність має будуватися не просто за принципом ускладнення правової інформації і діяльнісних завдань, а відповідати психолого-педагогічним закономірностям формування складних цілісних якостей особистості. Дослідження переконують, що формування правових знань, умінь і навичок правоохоронної діяльності підлітків повинно виходити від абстрактно-узагальнених уявлень про право, охорону законності і правопорядку, інтересу до правоохоронної діяльності, до відповідних знань, умінь та навичок і на базі нових утворень особистості – до розвитку дієвих правових поглядів.

У правовиховній роботі з школярами цього віку важливо дотримуватися принципу індивідуального підходу. Практичний психолог повинен відслідковувати, щоб індивідуальна правовиховна робота будувалася за добре продуманою програмою. Спочатку виявляють основні риси негативного розвитку учня. Серед негативних якостей у школяра завжди є головне, що визначає його поведінку. Згодом визначаються причини відхилень від норм поведінки, недоліки

роботи школи, помилки виховання в сім'ї, вплив оточуючого середовища тощо. Основою перевиховання повинні стати позитивні дії, риси, якості учня. Одним з важливих моментів правового виховання учнів є розкриття перед ними "перспективи" тих, хто порушує правові норми. Такі учні передусім мають зрозуміти, що вони вже покарали себе, тому що стали на асоціальний шлях, перейшли межі дозволеного. Індивідуальна правовиховна робота з підлітками будується так, щоб вони привчалися самостійно давати правильну оцінку своїй поведінці і вчинкам оточуючих [2].

Практичний психолог має дивитися на кожну дитину як на громадянина України, особистість, яка має певні права та обов'язки. Така вимога пояснюється тим, що педагоги часто вбачають в учневі тільки людину, котра повинна вчитися, слухати старших, добре поводитись тощо. Нерідко знаходяться й такі вчителі, що впливають на школярів тільки суворістю, прагнуть домогтися слухняності, ламаючи волю дитини. У такому випадку в підлітків виховується бездумна покірність або зухвала неслухняність.

У правовому вихованні дуже важливо, щоб запропоновані учням раціональні і справедливі правила поведінки виконувались ними. При невиконанні цих правил мають застосовуватися санкції, які повинні бути відомі учням. У випадку порушення учнем правила слід добре розібратись в ситуації. Реагування на порушення правил повинно виражатися нагадуванням, зауваженням, вибаченням, розмовою з батьками. В окремих випадках можна обговорювати вчинок тактовно з усім класом. Все залежатиме від того, порушено правило поведінки в школі чи за її межами.

Свідомому засвоєнню правил поведінки сприяє їх щоденне повторення до тих пір, поки діти не стануть їх дотримуватись. Особливої уваги і повторення вимагають ті правила, які не були засвоєні, а тому порушуються. Бажано спеціально обговорити в класі кожне з цих правил [3, с. 51].

У правовиховній роботі важливо розвивати активність школярів. Необхідно частіше створювати умови, щоб вони мали можливість самостійно оцінювати свою власну поведінку і поведінку ровесника, свій вчинок і однокласника, сміливо висловлювати свою думку з приводу тих чи інших подій у класі, в школі і за її межами.

Правове виховання може бути повноцінним за умови, якщо підлітки залучаються практичним психологом до посиленої правоохоронної діяльності, що сприяє формуванню у них навичок та

звичок правомірної поведінки, нетерпимого ставлення до її порушників. Досвід роботи підтверджує, що найефективнішим засобом правового виховання є сама організація життя і діяльності школи, класу: дотримання прав і обов'язків учителями і учнями; певна система відповідальності педагогів і вихованців за свої дії, норми і правила поведінки; чіткий і незмінний режим життя закладу відповідно до вимог правових норм [6, с. 113].

Організація правового виховання має передбачати, щоб стосунки між дітьми в колективі, між учнями і вчителями, між дітьми і батьками, між вчителями і батьками ґрунтувалися на правових засадах, а діяльність навчального закладу базувалася на гуманізації та демократизації всіх напрямків життєдіяльності учнів. Тому підвищенню результативності правоохоронної роботи з підлітками сприяє і організація їх змістовного дозвілля, різноманітної роботи за інтересами, що забезпечить раціональне проведення вільного часу, стане перепорою на шляху скоєння ними негативних вчинків.

Отже, високий рівень професійної діяльності практичного психолога, використання ефективних форм та методів правовиховної роботи є одним із ефективних шляхів формування правової свідомості підлітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підруч. К.: Либідь, 2006. 424 с.
2. Бех В.І. Національне виховання в контексті глобалізаційних процесів: актуальні завдання. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2011. №1. С. 11-13.
3. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. К.: Либідь, 2000. 136 с.
4. Гудзь І.І. Правове виховання школярів. *Директор школи*. 2004. №35-36. С.17-21.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): Затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993р. К.: Райдуга, 1994. 61 с.
6. Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч.-метод. посіб. К.: ІЗМН, 1997. 252 с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підруч. К.: Знання, 2004. 445 с.
8. Куриленко О.С. На захист прав дитини. *Завуч*. 2004. №34. С. 16.
9. Оржеховська В.М. Проблеми превентивного виховання неповнолітніх. *Початкова школа*. 1998. №4. С. 4-6.
10. Перехейда О.І. Профілактика правопорушень. *Директор школи*. 2010. №29. С. 28-30.
11. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні. *Педагогіка і психологія*. 1997. №4. С. 109-125.

В. В. Кляп,
здобувачка вищої освіти
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Якість підготовки підростаючого покоління пов'язана із необхідністю оволодіння іноземними мовами. Знання мов сприяє мобільності учнів у міжнародному просторі, покращує шанси на досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Проблема формування навиків іншомовного спілкування учнів початкової школи є важливою для психолого-педагогічних досліджень. Проте наявні дослідження характеризуються неоднозначністю підходів до розуміння і вирішення цієї проблеми. З розвитком потреб суспільства змінюються акценти вивчення іноземних мов і важливою потребою стало формування іншомовної комунікативної компетентності [2].

Наявний науковий фонд свідчить про те, що в працях учених України актуалізовано різні аспекти проблеми іншомовної освіти, зокрема: особливості її розвитку й функціонування в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (Г. Гринюк, О. Мисечко, Є. Ніколаєва); соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови у контексті європейської іншомовної освіти (О. Максименко, О. Першукова,); порівняльний аналіз тенденцій управління базовою освітою в сучасних європейських державах та місце середнього навчального закладу в цьому процесі (Л. Гриневич, А. Сбруєва); тенденції розвитку теорії і практики тестування навчальних досягнень учнів та практичний аспект його реалізації у загальноосвітньому навчальному закладі (О. Петрашук, М. Чорна).

У системі початкової школи існують досить різноманітні психологічні проблеми. Це і адаптація до навчання в нових умовах, і налагодження міжособистісних відносин, і формування психологічної готовності до навчання.

Ігнорування або поверхневе вирішення зазначених проблем негативно позначається як на ефективності навчально-виховного процесу в цілому, так і на якості оволодіння кожним учнем іноземної мови [3].

Ефективність формування іншомовних комунікативних навичок обумовлена низкою психологічних і педагогічних чинників, які можна визначити як істотні обставини, що впливають на успішність розвитку спілкування учнів початкової школи.

Чинники успішності базуються на структурі навчальної діяльності, яка дозволяє ідентифікувати їх з їхніми структурними компонентами, створенні умов для розвитку внутрішньої мотивації до спілкування, вдосконаленні навчально-виховного процесу за рахунок включення учнів у процес обговорення конкретних ситуацій з їхньої навчальної діяльності [4].

На формування психологічної готовності учнів до спілкування іноземною мовою впливають як умови навчання, так і індивідуально-психологічні, вікові особливості учнів.

На практиці найскладнішим для вчителя іноді виявляється врахування індивідуальних особливостей учнів і формування відповідних установок, які дозволять учням відчувати задоволення від подолання перешкод у навчальній діяльності і підвищувати самооцінку [3].

Вивчення іноземної мови вимагає терпіння, концентрації і впевненості в успішності його завершення. Щоб домогтися результатів у вивченні іноземної мови, необхідна відповідна мотивація (один із найважливіших психологічних чинників успішності), адже без неї бажання зникає дуже швидко і процес вивчення мови втрачає ефективність.

Тобто, необхідно чітко розуміння того, для чого це потрібно і які нові можливості можуть відкритися завдяки знанням іноземних мов [2].

Мотивація є найбільш важливим елементом, бо, на відміну від дорослих або учнів середньої школи, які мають деяку ступінь мотивації (наприклад, потрібно скласти іспит, надія на матеріальну винагороду, або можливість майбутньої подорожі і т. д. – це вид зовнішньої мотивації, яка пов'язана із чинниками за межами класної кімнати), учні початкової школи її не мають, і тому необхідно, щоб учитель підвищував мотивацію в класі, щоб заохочувати їх і зробити успішними у вивченні мови. Природно, що діти молодшого шкільного віку цікавляться в першу чергу тим, що їх захоплює, викликає інтерес [3].

Для більшості учнів важливою є участь в дискусіях, вправах і рольових іграх, різних завданнях які дозволяють продемонструвати не тільки отримані знання, а й реалізувати творчий потенціал.

Однією із переваг молодших школярів у вивченні іноземної мови є потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. За умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, римівки, вірші та пісні.

Одним із важливих психолого-педагогічних чинників успішного оволодіння англійською мовою учнями початкової школи є використання системи вправ та завдань [1].

Отже, для успішного оволодіння англійською мовою учнями початкової школи важливі такі психолого-педагогічні чинники: орієнтація навчальних матеріалів на інтереси підростаючого покоління; чітка структура занять і їх спрямованість на закріплення матеріалу, що вивчається; якість і організація навчальних матеріалів; ясність вимог вчителя до поставлених задач; інноваційні теорії і методики вивчення іноземної мови; система вправ та завдань для вивчення іноземної мови учнями початкової школи; творча складова занять, що дозволяє продемонструвати отримані знання і творчий потенціал, що сприяє підвищенню самооцінки; психологічно комфортна навчальна атмосфера і контакт з вчителем.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бредихина, І. А. Методика викладання іноземних мов: Навчання основним видам мовленнєвої діяльності : навч. посіб.; Єкатеринбург: Вид-во Урал. ун-ту, 2018. 104 с. 2. Казачінер, О. С. Сучасні форми та методи навчання англійської мови. *Англійська мова та література*. Харків : Основа, 2010. 112 с. 3. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Віковата педагогічна психологія: навч.посіб. Київ: Просвіта, 2001. 416 с. 4. Чиханцова О.А. Чинники ефективного оволодіння іноземними мовами студентами внз. URL:<http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i6/13.pdf>

Н. В. Коротун,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: В. П. Вовк,
кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік охоплює період від 11-12 до 14-15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам сучасної школи. В цей період у особистості дитини відбуваються складні й суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини. Підлітковий вік називають перехідним ще й тому, що в цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному й духовному розвитку особистості.

У нашій країні дослідження особистості підлітка знайшли своє відображення в працях Б.М. Велічковського, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.П. Зінченко, О.М. Леонтьєва, М.А. Холодної та ін. Розвиток самосвідомості підлітка описана в роботах Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, Т.В. Говоруна, Т.В. Драгунової, А.Г. Ковальова, С.Л. Рубінштейна, А.Г. Спіркіна, П.Я. Чамати, І.І. Чеснокової та ін.

Найвидатнішими зарубіжними вченими, що вивчали умови формування особистості підлітка, були Ф. Бартлетт, Р. Бернс, Р. Гарднер, Дж. Келлі, С. Палмер, Д. Раппапорт, К. Роджерс, У.Скотт, О. Харві, Ф. Хольцман, Х. Шродер.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні умов формування особистості підлітка.

На сучасному етапі суспільного розвитку посилюється інтерес до внутрішнього світу людини, її самосвідомості як регулятора думок і вчинків. За останні роки з'явилася значна кількість праць у галузі вивчення свідомості й самосвідомості, розвитку самосвідомості в підростаючій особистості.

Сучасна психологія визначає термін самосвідомість як процес усвідомлення особистістю самої себе в усій багатогранності своїх індивідуальних особливостей, усвідомлення своєї сутності й місця в

системі численних суспільних зв'язків [4, с. 65]. У процесі самоусвідомлення формується й виділяється Я-особистість як утворення певної цілісності, єдності внутрішнього й зовнішнього буття. В самоусвідомленні особистість здатна сприйняти себе як об'єкт, побачити себе ніби збоку очима стороннього спостерігача.

Проблемі самосвідомості присвячено цілий ряд теоретичних та експериментальних досліджень, у ході яких вивчалися особливості виникнення й формування самосвідомості, її проявів на різних етапах психологічного розвитку дитини (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Т.В. Говорун, Т.В. Драгунова, А.Г. Ковальов, С.Л. Рубінштейн, А.Г. Спіркін, П.Я. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.) [7, с. 112].

Вітчизняні вчені виділяють такі критерії розвиненої самосвідомості: здатність особистості до опосередкованості, контролю своєї поведінки, високий рівень саморегуляції; розвиненість механізмів захисту, їх перевтілення в механізми самоконтролю, які усвідомлюються, й підпорядкування несвідомого свідомому; здатність особистості не лише до свідомого засвоєння досвіду, але й до формування особистістю самої себе.

Підлітковий вік є сенситивним у формуванні Я-концепції [5, с. 11]. Власне, в перехідний від підліткового до юнацького віку період інтенсивно розвивається сприймання себе як людини певної статі, яка в зв'язку з цим має специфічні потреби, мотиви, форми поведінки, ставлення до представників іншої статі.

З вивченої літератури відомо, що одиницею аналізу психіки в Д.Н. Узнадзе була “установка”; у Л.С. Виготського – “знак”, тобто значення, що визначає специфіку власне людського рівня організації поведінки; у роботах С.Л. Рубінштейна такою одиницею була “дія” [6, с. 176].

У працях Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, присвячених розкриттю діалектики зовнішніх і внутрішніх сил розвитку людини, детермінації цього розвитку, взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів, підкреслюється роль механізму взаємодії організму й середовища як процесу діяльності, в якому об'єктивне й суб'єктивне представлено в єдності.

Застосовуючи ці теоретичні положення для аналізу процесу набуття гендерної самовизначеності підлітком, можна сказати, що організм людини й соціальне середовище виступають у процесі діяльності в синтезі одне з одним, де результат взаємодії є завжди інтегральним виявом обох сторін. Звідси постає необхідність

використання принципу цілісності в аналізі явищ (новоутворень) психіки в процесі статевої ідентифікації. Розуміння психічного як продукту взаємодії суб'єкта з об'єктом є необхідною умовою розуміння рушійних сил становлення рефлексії [2, с. 65].

Аналіз особливостей статевої самосвідомості підлітка передбачає їх розгляд у процесі безперервного розвитку, удосконалення в процесі взаємодії з соціумом. Визнання опосередкованого характеру психічного (в тому числі й самосвідомості), дає можливість розглядати самосвідомість у системі взаємодії людини з зовнішнім світом – і насамперед, із соціальною його часткою (В.Т. Асєєв, Л.І. Анциферова, Г.С. Костюк).

Взаємодія людини з соціумом на кожному щаблі її розвитку є специфічною. С.Л. Рубінштейн зазначав: “Рушійні сили розвитку самосвідомості потрібно шукати в зростаючій реальній самостійності індивіда, яка проявляється в зміні його взаємостосунків із оточуючими... Реальна, немістифікована історія самосвідомості нерозривно пов'язана з реальним розвитком особистості й основними подіями її життєвого шляху” [9, с. 166].

На думку А.Г. Ковальова, у взаємодії особистості й середовища необхідно враховувати два вирішальні й взаємопов'язані моменти: по-перше, характер впливу на підлітка обставин його життя й, по-друге, активність особистості самого підлітка, який сприйматиме або не сприйматиме ці обставини. При цьому вирішальний вплив на формування статевої ідентичності підлітка будуть мати стосунки між людьми, в сфері дій яких він знаходиться – це сім'я, школа. Особистість підлітка залучається до цих відносин у процесі спілкування й навчальної діяльності, а тому неминуче пристосовується до них, спочатку – несвідомо, а пізніше – й свідомо.

У зв'язку з важливістю ролі суб'єкта самосвідомості для дослідження особливостей становлення гендерної ідентичності постає необхідність аналізу етапів розвитку статевої самосвідомості й її центральної складової – Я-концепції, адже вона акумулює в собі все те, що й найбільш важливим для особистості на кожному з періодів її розвитку.

Праці вітчизняних вчених у сфері розвитку свідомості й самосвідомості в дитячому й підлітковому віці (Б.І. Ананьєв, І.Д. Бех, Л.І. Божович, В.С. Мухіна, Т.М. Титаренко) подають розвиток статевої свідомості як складний психічний процес, який проявляється, насамперед, у сприйнятті людиною численних статевоповідних

образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й спілкування [10, с. 233].

Розглянемо, як ставляться й вирішуються питання про інтеграцію власного “Я” підлітком в умовах нав’язування соціумом неоднозначних смислів.

Так, Р. Бернс, представник гуманістичного напрямку в психології, підкреслював, що, незважаючи на досить складну структуру, однією з основних ознак сформованості “Я-концепції” є її внутрішня цілісність [1, с. 13].

Схожі погляди знаходимо в роботах І.С. Кона, який розрізняє поняття Я-концепції, котру визначає як єдність самооцінки й уявлень індивіда про себе й “Образ Я”, який може бути більш чи менш стійким. Він також розрізняє “Я-реальне”, тобто те, як індивід сприймає себе у даний момент, і “Я-ідеальне”, тобто ідеальний образ себе. Але, на відміну від Р. Бернса, І.С. Кон вважає явищем нормальним розбіжність Я-реального й Я-ідеального. Більше того, вона трактується як необхідна умова цілеспрямованого виховання. Згідно з його точкою зору, в підлітковому віці це властиво всім, і когнітивного дисонансу він у цьому не вбачає [10, с. 156].

Універсальна категорія, за допомогою якої обґрунтовується процес особистісного становлення й розвитку, є поняття соціалізація. Вона визначається як процес становлення людського індивіда через формування в нього конкретних, соціально-історичних якостей у результаті предметно-діяльного освоєння їм певної системи загальних форм культури даного суспільства, за допомогою яких людина входить у суспільство через свою діяльність [5, с. 138].

Якоюсь мірою таке визначення соціалізації дає можливість реально представити становлення особистості в єдності об’єктивних зовнішніх факторів і характеристик її духовного світу – як діяльне оволодіння людиною культурою. Іншими словами, основне протиріччя особистісного становлення проявляється й частково вирішується в діяльності індивіда за освоєнням культури, де воно вирішується шляхом гармонізації соціально-загального й індивідуально-особливого [5, с. 130].

Одним із визначальних елементів мікросередовища, в якому формується особистість підлітка, є сім’я. Батьківська турбота проявляється в основному в тому, щоб одягти, нагодувати, влаштувати в школу, тобто турбота демонструється лише на споживчому рівні. В цілому в дорослому соціумі відсутні ефективно діючі грати моральних

норм, установлювані дорослим суспільством стосовно підростаючого покоління. Негативний мікроклімат у багатьох сім'ях, у системі формальних і неформальних відносин із світом дорослих обумовлює виникнення відчуженості, брутальності, ворожості певної частини підлітків, прагнення робити все на зло, всупереч волі навколишніх, що створює об'єктивні передумови для прояву агресивності, демонстративно руйнівних дій. Інтенсивний розвиток самосвідомості приводить до того, що дитина в підлітковому віці знаходить протиріччя не тільки в навколишньому світі, але й у власному поданні про самого себе [8, с. 39].

Сучасний підліток живе в світі, складному по своєму змісту й тенденціях соціалізації, індивідуалізації, умовам формування й прояву творчих здібностей. Підлітки більше інших вікових груп страждають від нестабільності соціальної, економічної, моральної обстановки в країні, втративши необхідну орієнтацію в цінностях і ідеалах. При особливо несприятливих умовах часто виникає “синдром неуспішної особистості”, що блокує формування індивідуальності дитини [8, с. 38].

Гармонізувати властивості особистості підліток може тільки через зміну відносини, через зміну системи оцінок, якій піддають його дорослі. Індивідуальність, автономність людини досить відносна, тому що вона може реалізуватися тільки завдяки включенню життя, й головна проблема полягає в моральній деформації особистості, що викривляє потреби й мотиви, робить неадекватну оцінку своїх дій людських цінностей. Для багатьох підлітків характерна нерозвиненість моральних вподобань, споживча орієнтація, емоційна брутальність, агресивний спосіб самоствердження, що зв'язано, зокрема, з підвищеною сугестивністю, наслідування. Потік насильства в ЗМІ провокує агресивні форми поведінки підлітка, роблячи його дорослим власних очей. Це проявляється й у бажанні зайняти певне місце в референтній групі, добитися в такий спосіб визнання й самоствердження.

При цьому референтними групами для частини підлітків стають різні компанії з асоціальною спрямованістю. У фазі адаптації до референтної групи ровесників потреба “бути таким як референтна особа” задовольняється виконанням тих вимог, які диктує група [3, с. 132].

Потреба якось виділитися в фазі індивідуалізації задовольняється засобами й умовами, виробленими в провідному типі

взаємин дитина-одноліток. Засоби й умови індивідуалізації переносяться в область взаємин із дорослими, які, в свою чергу, демонструють певні санкції. В випадку неприйняття значимим дорослим пропонованих підлітком засобів і умов його індивідуалізації виникає дисгармонія взаємовідносин, що веде до різних конфліктів. У результаті індивідуалізації підліток, відстоюючи свої права, погляди, принципи, умови самореалізації, починає виступати в ролі дорослого.

У підлітковому віці процес соціалізації опосередковується активністю самореалізації індивіда в суспільстві однолітків. Впливаючи на інших людей, підліток не стільки прагне вивчити ту чи іншу норму, скільки практично, дієво втілити цю норму в своїх вчинках здійснити її в якості повноцінного соціального суб'єкта, реалізуючи дорослу роль. Для підлітка освоєння соціальних норм здійснюється не заради освоєння як такого, а для того, щоб підліток зміг заявити про себе як про особистість, почувати себе повноправним членом суспільства, тобто реалізує потребу бути особистістю. Доросле суспільство часом не знає, як знайти прийнятні форми визнання. Світ дорослих бачить у світі дитинства свою проекцію. Обмеження, які підліток переживає на шляху втілення своєї індивідуальності, пов'язані з тим, що все життя людини опосередковане присутністю в його індивідуальному житті других людей, що вже створили власні знакові системи для організації життя. Ці системи структурують всі складові життя, включаючи поняття людини, "Я-концепцію" [5, с. 11].

Поняття нормальності в цьому просторі соціальних відносин задає ступінь волі для здійснення індивідуальної активності. Чим яскравіше буде розвиватися індивідуальність особистості, тим складніше будуть відбуватися її відносини з людьми, й тим більше буде зростати її соціальна активність [5, с. 89].

Таким чином, процеси соціалізації й індивідуалізації необхідні для становлення повноцінної особистості, однак їх єдність суперечливо проявляється в вигляді протилежних ціннісних орієнтацій, поведінкових стремлень. Соціалізація заснована на процесі взаємодії, припускає обмін ролями, думками, засвоєння соціального досвіду, об'єднання в спільність. Індивідуальність вимагає відокремлення, виділення.

Отже, підлітковий вік є сенситивним у формуванні Я-концепції [5, с. 11]. Власне, в перехідний від підліткового до юнацького віку період інтенсивно розвивається сприймання себе як людини певної

статі, яка в зв'язку з цим має специфічні потреби, мотиви, форми поведінки, ставлення до представників іншої статі.

У підлітків виникає інтерес до якостей своєї особистості. Вони оцінюють себе, порівнюють себе з іншими, намагаються розібратися в почуттях. Потребують поваги однолітків, прагнуть знайти товаришів.

У підлітка починає формуватися позиція дорослої людини. Зміна самосвідомості супроводжується переосмисленням цінностей: те, що було значущим раніше, стає другорядним. Розширюється коло спілкування. Прагнучи самостійності, підліток намагається уникнути контролю дорослих. Тому під час спілкування між ними виникають конфліктні ситуації. Розвиток емоцій і почуттів призводить до суперечливих бажань і вчинків. Наприклад, підлітки прагнуть бути схожими на однолітків і водночас намагаються виділитися в групі.

На формування самосвідомості підлітка впливає спілкування з оточуючими. Про моральні норми й правила поведінки діти дізнаються в родині, на уроках, від однолітків, із засобів масової інформації тощо. З однолітками обговорюють спільні проблеми, плани на майбутнє. Під час спілкування в молоді формується вміння відстоювати власну точку зору, критично оцінювати свої й чужі твердження. Це сприяє розвитку особистості. Молодь оволодіває загальнолюдськими й національними духовними цінностями.

Спілкуючись у компанії, підлітки часто переймають риси, а іноді й захоплення однолітків. Уживають однакові слова, використовують схожі жести. Починають носити одяг одного стилю, слухати однакову музику.

Також прикладом для наслідування може стати, наприклад, учитель чи батько, друг чи літературний герой, спортсмен чи історична особа. Здається, що вони легко досягли визнання. Але варто пам'ятати, що шлях до успіху – це не тільки й не стільки призи й нагороди, квіти й усмішки, як постійна наполеглива праця, самоконтроль і впевнена поведінка.

Обираючи приклад для наслідування, кожен робить свій вибір сам. Кожен сам визначає, яким бути. Цей вибір може вплинути на здоров'я людини, розвиток її особистості. Завжди треба обмірковувати, чи варто наслідувати звички людей, яких зустрічаєш або бачиш на екрані телевізора. Важливо обирати для прикладу людей, чия поведінка ґрунтується на моральних цінностях. Слід удосконалювати власний характер. Завжди бути ввічливою, відповідальною, доброзичливою людиною.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
2. Васютинський В. О. Особливості статевого ролівого самовизначення хлопчиків-підлітків із неповної сім'ї. Київ : Освіта, 1991. 135 с.
3. Гайда В. К., Захаров В. П. Психологическое тестирование. Учеб. пособ. Ленинград : БРЕШ, 1982.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 648 с.
5. Гуменюк О. Є. Психологія «Я-концепції». Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
6. Зинченко В. П. Как построить свое «Я». Москва : Педагогика, 1991. 136 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 352 с.
8. Мухина В. С. Особенности идентификации с собственным «Я». Кризис личности в отрочестве. Москва : СтарПресс, 1998. 233 с.
9. Трофімов Ю. Л. Психологія : Підруч. для студ. вищ. закл. освіти. Київ : Либідь, 1999. 266 с.
10. Цимбалюк І. М., Яницька О. Ю. Загальна психологія : Навч. посіб. Київ : Професіонал, 2003. 244 с.

Н. В. Коротун,

здобувачка вищої освіти

Т. В. Ішук,

старший викладач

(м. Хмельницький)

РОЛЬ СІМ'Ї У ПРОФЕСІЙНОМУ ВИЗНАЧЕННІ ПІДЛІТКІВ

Проблема професійного самовизначення, професійної орієнтації та інтересів молоді є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства. Серед великої кількості життєвих рішень, які ще прийдеться вирішити, питання професійного самовизначення є найпершим і одночасно одним з найважливіших. Особливої актуальності вона набуває у підлітковому та ранньому юнацькому віці.

На життєвому шляху школяра можна виділити період, коли підліток починає серйозно думати про вибір професії. Правильний вибір професії значною мірою залежить від усього попереднього розвитку і виховання дитини.

Формування особистісної готовності учнів підліткового віку до професійного вибору є важливим чинником професійного та особистісного становлення майбутнього фахівця. Особистісна готовність до вибору професії є інтегральним утворенням особистості, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до майбутньої професії, сформованості професійної перспективи, передбачає розвиток рефлексивних умінь та професійно значущих якостей і,

загалом, визначає особистість як суб'єкта майбутньої професійної діяльності

Значний вплив на вибір майбутньої професії має сім'я, хоча самі підлітки цього можуть і не усвідомлювати. Найчастіше вони орієнтуються на професії родичів. Всім нам відомі приклади трудових династій, коли кілька поколінь однієї родини працюють за однією спеціальністю, і випадки, коли хтось стає «лікарем, як мама» або «водієм, як тато».

З однієї сторони, сімейна традиція може обмежувати ймовірний вибір. Підліток ніби за інерцією, не намагається зрозуміти, наскільки професія батьків дійсно відповідає його власним інтересам і схильностям. Тому, якщо підліток вибирає професію батьків, важливо обговорити з ним мотив його вибору, зрозуміти, що саме його стимулює.

Проблему професійного самовизначення у підлітковому віці досліджували в своїх роботах Є. Клімов, М. Пряжніков, В. Сидоренко, М. Тітма, О. Леонт'єв, Б. Федоришин, О. Мельник, С. Чістякова та інші вчені.

На думку Є. Клімова, підлітковий вік є віком критичного розуму, логічного мислення, прагнення до пізнання, навколишньої дійсності, активності, ініціативності, сміливості, мужності, а також морально-емоційного розвитку. Як в організмі підлітка, так і в його психічному світі відбуваються суттєві зміни [2, с. 187-190].

Підлітку доводиться орієнтуватися в різних професіях, що зовсім непросто, оскільки в основі ставлення до професій лежить не свій власний, а чужий досвід – відомості, отримані від батьків, друзів, знайомих, телепередач. Цей досвід зазвичай абстрактний, не пережитий дитиною. Крім того, потрібно правильно оцінити свої суб'єктивні можливості – рівень навчальної підготовки, здоров'я, матеріальні умови сім'ї і, головне, свої здібності і нахили.

В. Мухіна спираючись на дослідження Д. Леонт'єва підкреслює, що самовизначення як професійне, так і особистісне є центральним новоутворенням старшого підліткового віку. Це нова внутрішня позиція, що включає усвідомлення себе як члена суспільства, прийняття свого місця в ньому [3, с. 67].

У цьому віці усвідомлюється тимчасова перспектива, розвивається стійка самооцінка, моральна стійкість особистості. З мрії, де все можливо, і ідеалу як абстрактного, іноді свідомо недосяжного

зразка поступово вимальовується більш-менш реалістичний, орієнтований на дійсність план діяльності.

Підліток намагається передбачити своє майбутнє, не замислюючись про засоби його досягнення. Його образи майбутнього відрізняються тим, що вони орієнтовані на результат, а не на процес розвитку.

Тому на межі підліткового віку виникає потреба в самовизначенні, яка не тільки впливає на характер навчальної діяльності школяра, а й визначає її. Це співвідноситься, перш за все, з вибором навчального закладу і подальшої професійної підготовки.

Вибір професії є основою самоствердження людини в суспільстві, одне з головних рішень його життя. Від правильності вибору майбутньої професії залежить душевна рівновага і матеріальне благополуччя в дорослому житті.

І. Дубровіна виділяє складники, які мають вплив на процес професійного самовизначення. Серед них науковець найважливішими вважає соціально-психологічні чинники, соціальне оточення, сім'ю, друзів, школу, референтні групи. Під впливом соціального оточення формуються ціннісні орієнтації, певне ставлення до праці загалом, соціальні очікування, установки і стереотипи [1, с.48].

Є. Клімов пропонує фактори, які обумовлюють вибір людиною тієї або іншої професії, де на першому місці стоїть вибір професії під впливом сім'ї, друзів. При виборі професії можуть виникати розбіжності не тільки між зовнішніми обставинами і внутрішніми інтересами учня, а й з тими, що оточують його людьми – сім'я, друзі, знайомі. Підлітки схильні прислухатися до думки оточуючих людей в силу психологічних особливостей вікової категорії. Школяр хоче виправдати очікування батьків і вибирає професію, в якій батьки хотіли б бачити його. Інші підлітки наслідують своїх друзів, а треті обирають професію абсолютно протилежну не тільки батьківській, а й своїм можливостям [2, с. 224-227].

За даними М. Пряжнікова, батьки дуже рано починають проявляти інтерес до питань, пов'язаних з професійною спрямованістю дітей. Так, батьки дошкільнят активно цікавляться наявністю (відсутністю) конкретних спеціальних здібностей у дітей, вибором відповідних гуртків. На даному етапі батьки практично одноосібно визначають те, чим дитина буде займатися. У дошкільному і молодшому шкільному віці діти виявляють цікавість до світу професій, причому цей інтерес локалізується насамперед навколо

модних (яскравих) професій, а також професій батьків. Підлітки дуже часто скептично ставляться до думки дорослих, проте, самі того не усвідомлюючи, вони все ж орієнтуються на сфери діяльності та професії родичів [4, с. 209].

З одного боку, сімейна традиція може обмежити вибір професії: підліток не намагається зрозуміти, наскільки професія батьків дійсно відповідає його інтересам і схильностям.

У батьків є своє уявлення про навчання та роботу, яку вони цілеспрямовано чи несвідомо передають дітям. Основні позиції батьків щодо професійного майбутнього дітей:

1. Позитивна активна позиція. Батьки намагаються допомогти дітям вибрати професію з урахуванням їх індивідуальних психофізіологічних особливостей.

2. Жорстка активна позиція. Батьки безапеляційно, іноді в ультимативній формі пропонують дитині свій вибір професії та навчальний заклад. При цьому індивідуальні особливості дитини, його ставлення до такої ситуації враховуються мінімально або взагалі ігноруються, ніяких пояснень дитині не дається.

3. Пасивна позиція. Батьки самоусуваються, надаючи дітям можливість самостійно формувати професійний вибір.

Головний психологічний бар'єр між батьками та їхніми дітьми в підлітковому віці – це нерозуміння, неприйняття внутрішнього світу дітей, невміння, небажання вислухати, зрозуміти те, що відбувається в складному внутрішньому світі вже не маленьких дітей, неможливість поглянути на проблему очима сина або дочки, впевненість в своєму життєвому досвіді.

Дж. Роу вважає, що відносини між батьками і дітьми призводять до формування у дітей установок, потреб і інтересів, одним з проявів яких у дорослому житті стає вибір професії. Наприклад, школярі, які перебувають в центрі уваги сім'ї, можуть вирости залежними від потреби в приналежності до групи, в любові і повазі інших. Вони будуть дуже гостро усвідомлювати думки і ставлення оточуючих. В результаті, їх будуть приваблювати професії, які дадуть їм можливість контактувати з людьми і користуватися їх повагою. Такі діти віддадуть перевагу роботі, виконання якої допоможе оточуючим. Підлітки, яким батьки з тих чи інших причин приділяють мало уваги, часто відчують брак любові і поваги, і у них не розвивається вищевказана залежність, і вони не прагнуть до того, щоб в задоволенні їхніх потреб брали участь інші люди, і можуть розвинути інтерес до професії, які

не орієнтовані на прямий вплив з ними. Їх можуть приваблювати заняття, що вимагають усамітнення, і тому вони присвячують себе науці, техніці або вибирають інші професії, що не вимагають прямого інтенсивного спілкування [6, с. 45].

Сім'я впливає на вибір професії у підлітковому віці, а також вона є моделлю певного способу життя та джерелом формування важливих життєвих цінностей і переконань. До того ж сімейна система має певний рівень прояву індивідуальності та автономії, підкріплюючи ті чи інші образи професійної кар'єри. Найбільша орієнтація на однолітків спостерігається в сфері розваг, споживчих орієнтацій, вільного спілкування, дозвілля. Проте відповідаючи на питання: «З ким би ти став радитися в складній життєвій ситуації?» – діти ставлять на перше місце батьків (на першому місці мати, на другому місці – батько і друзі). Розважаючись, діляться переживаннями з однолітками, підлітки все ж у важку хвилину звертаються за допомогою до мами. Це означає, що є якісні зрушення у впливі батьків, зумовлені ускладненням діяльності і диференціацією відносин підлітків. У процесі виховання відносини батьків та дітей постійно змінюються, набувають нових рис під дією певних дій і детермінант, конкретних життєвих ситуацій.

До підліткового віку стиль взаємин дітей з батьками вже склався і «скасувати» минулий досвід неможливо. Сильний вплив надають дитячо-батьківські відносини на формування його особистісних особливостей, на успішний розвиток дитини, на побудову його життя в цілому, адже початковий процес соціалізації відбувається саме в сім'ї.

У більшості випадків, на момент вибору профілю навчання старшої школи, багато підлітків не готові зробити цей вибір самостійно. Вченими був виявлений зв'язок між професійним вибором підлітка і його відносинами з батьками. Цей зв'язок показує, що на формування готовності до здійснення вибору впливають особливості структури цих відносин: вираженість емоційної складової, безумовного позитивного ставлення до особистості дитини, контролем і вимогливістю батьків до підлітка.

Сім'я – це простір, де формується ставлення до роботи, до професійної діяльності. У кожного з нас, дорослих, є своє уявлення про роботу, яку ми, часом самі того не помічаючи, передаємо дитині. Якщо батьки ставляться до роботи як до значної частини власного життя, розглядають її як засіб самореалізації і самовираження, то

дитина з раннього дитинства засвоює, що задоволеність життям безпосередньо пов'язана з роботою, і навпаки. Важливо розуміти, що вибір, який підліток робить зараз, не остаточний. Ніхто не знає, як зміниться наше життя через десять років, яка буде ситуація на ринку праці. Можливо, що професії, які в даний час оплачуються досить високо, зовсім не будуть такими, і навпаки. Багато з нас з різних причин змінюють професію протягом життя. Деякі люди все життя залишаються вірними обраній професії, інші пробують себе в різних галузях професійної діяльності.

Не той, ні інший шлях не є правильним, і неможливо передбачити, яким шляхом підуть наші діти. Той вибір, який вони роблять на даному етапі, відображає їх нинішні інтереси і потреби. Можливо, обраний ними профіль навчання або професія завжди буде їм цікава, а може, через деякий час їх переваги зміняться. У будь-якому випадку залишається можливість щось переграти або почати заново. І це говорить не про те, що вибір професії був зроблений невдало, а, навпаки, про прагнення людини найбільш повно реалізувати свої можливості у професійній діяльності.

Чим можуть допомогти батьки, щоб їх дитина не розчарувалася у виборі професії? Немає батьків, які б не хотіли дітям добра. Вони хвилюються за майбутнє дітей, щиро бажають їм щастя і хочуть допомогти у виборі професії.

Але батьки можуть помилятися. І ці помилки часом досить неприємно позначаються на долі дітей.

Багато батьків, на жаль, не можуть дати пораду дітям у професійному виборі саме тому, що самі мало знають про професії, про їхні вимоги, про правила, якими слід керуватися при вирішенні такого важливого питання. Часто батьки не замислюються над тим, чи буде професія відповідати нахилам дітей, чи готові вони морально, соціально, психологічно відповідати вимогам професії.

Необхідно пам'ятати, що яким би жорстоким не ставало життя, не можна ставитися до вибору професії, як до роботи «сапера», позбавляючи дитину права на помилку. Звичайно, ця порада особливо хороша, якщо підліток починає замислюватися про це задовго до необхідності приймати рішення. Але завдання дорослих навчити дитину приймати рішення в цій сфері, адже сучасне життя таке стрімке, що вибирати професію і освіту доведеться не раз!

Завдання батьків, бути потрібним своїй дитині, а це значить, бути завжди налаштованим «на його хвилю», не йти від важких

питань, чуйно вловлюючи найменші, але такі важливі перепади його емоцій. І дорослим і дітям потрібно завжди пам'ятати, що людина «складається» з душі, тіла і справи, яке його годує, одягає, зігріває. Вибирає він не професію в чистому вигляді, а щось більше – прийнятні умови і безпеку праці, дохід, спілкування, тобто рівень і спосіб життя.

Щоб вирішувати проблеми підліткового віку, батьки повинні знаходити час для бесід з дитиною. Звичайно, бесіди про вибір професії не є обов'язковою програмою для тієї сім'ї, в якій дитина живе змістовним життям, а подібні бесіди – природне і постійне явище, характерне для згуртованої і дружньої сім'ї.

Батьки можуть надихати дитину на власну програму самовиховання і саморозвитку. Потрібно не диктувати і вимагати, а викликати у підлітка потребу в самовихованні. По-справжньому результативним цей метод може стати тільки в тому випадку, якщо він буде поєднуватися з обізнаністю про обрану професію, зі знанням професійних вимог, необхідних для успішного виконання майбутньої роботи. Перед самовихованням треба висувати реальні вимоги. Такий підхід до підготовки підлітка, який стоїть на порозі вибору професії, може бути найбільш ефективним. Таким чином, сім'я відіграє велику роль в професійному самовизначенні підлітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Голерова О. А., Гурова Є. В. Вибір професії справа сімейна: посібник для вчителя. М.: Просвіта, 2008. 96 с.
2. Клімов Е. А. Психологія професійного самовизначення: навч. посібник. М.: Вид-во: Академія, 2010. 304 с.
3. Мухіна В. С. Вікова психологія. М.: Академія, 1997. 342 с.
4. Пряхніков М. С., Румянцева Л. С. Самовизначення і професійна орієнтація учнів: навч. посібник. М.: Академія, 2013. С. 209.
5. Пряхніков М. С. Особиста професійна перспектива. М. С. Пряхніков. М.: Академія, 2007. 57 с.
6. Рогов Є. І. Настільна книга практичного психолога в освіті: навч. посібник. М.: Вид-во: Владос, 1996. 480 с.

Д. В. Костенко,
доктор філософії в галузі державного управління
(м. Київ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ»

У статті розглядаються педагогічні умови формування міжкультурної компетентності студентів галузі «Інформаційні технології» в процесі їх навчання іноземній мові. У статті описані вимоги до діагностики початкового рівня міжкультурної компетентності студентів, організація усвідомлення ними власних етноцентристських позицій, забезпечення розуміння студентами культурного різноманіття світу і ролі посередника в міжкультурній взаємодії, організація накопичення ними досвіду взаємодії з іноземцями з позиції посередника і забезпечення рефлексії власної позиції посередника.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, інформаційні технології студенти.

Людство знаходиться на етапі значних соціальних змін, що спричинені глобалізацією, появою нових економічних систем і життям в мультикультурному середовищі. Необхідно значно підвищити мобільність студентів, а значить підготувати їх до продуктивної участі в міжкультурній комунікації. У зв'язку з цими процесами роль вивчення іноземних мов у навчальній і професійній діяльності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» складно переоцінити. Однак високий рівень володіння іноземною мовою ще не гарантує взаєморозуміння в процесі міжкультурної взаємодії. Для того щоб уникнути конфліктів і непорозумінь, і перейти до діалогу культур, розширити межі своєї свідомості і зануритися в незвідані глибини чужої і своєї власної культури, необхідно сформувати міжкультурну компетентність.

Поняття «міжкультурна компетентність» є ключовим у багатьох дослідженнях з міжкультурної комунікації та актуальність її формування зазначається в роботах О. Садохіна, Ю.Рот і Г.Коптельцевої, А.Муратова, Н.Васильєвої, Р.Біктеевої, Г.Трофімової, А.Утехіної, Н.Янкіної, А.Портера, К.Блежинско та інших авторів. О.Садохін в своїй науковій праці проаналізував визначення і вживання понять «компетенція» і «компетентність». На його думку «компетентность розглядається як сукупність знань, умінь і навичок,

що дозволяють її суб'єкту ефективно вирішувати питання і здійснювати необхідні дії в будь-якій галузі життєдіяльності, а компетенція – як сукупність об'єктивних умов, що визначають можливості і кордони реалізації компетентності індивіда », тобто: «В найзагальнішому вигляді поняття» компетенція »висловлює зміст того чи іншого виду діяльності, а« компетентність » – сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту» [7].

Серед спеціальних досліджень з міжкультурної компетентності та компетентностей, з якими ми ознайомились, переважає тема формування цих компетентностей/компетенцій у педагогів і студентів педагогічних ЗВО мовних факультетів. У подальшому дослідженні ми будемо підтримувати поняття «міжкультурної компетентності», яке найбільш повно виражає ідею здатності до взаємообміну і взаємозбагачення представників різних культур і розробляти педагогічну модель формування міжкультурної компетентності студентів, майбутніх працівників галузі «Інформаційні технології» що на нашу думку досить актуально і вимагає спеціального дослідження.

Н.Смірнова стверджує, що міжкультурна компетентність націлена на два результати: зовнішній і внутрішній, тобто на ефективну взаємодію з представниками інших культур і особистісне самовдосконалення. Ми поділяємо цей погляд. У нашому розумінні міжкультурна компетентність професіонала і студента галузі «Інформаційні технології» – це здатність ефективно здійснювати міжкультурну взаємодію, виступаючи в ролі посередника між представниками своєї та іншої культури, усвідомлюючи себе представником певної етнічної спільності, нації і всього людства, і сприймаючи ситуацію міжкультурного діалогу як невід'ємну умову самореалізації і взаємозбагачення представників різних культур [9].

У формуванні міжкультурної компетентності різні автори висловлюються на користь застосування різних моделей. Наприклад, В.Нароліна пропонує модель формування міжкультурної комунікативної компетентності для ЗВО нефілологічного профілю, яка складається з двох взаємопов'язаних ступенів, які вона умовно називає «інкультурацією» і «аккультурацією» [5; 10].

За О.Садохіним поняття «інкультурація» є засвоєнням індивідом властивих будь-якій культурі світорозумінню і поведінки, як результат, формується його когнітивна, емоційна і поведінкова схожість з представниками даної культури на відміну від представників інших культур; тоді як термін «аккультурація» використовується для

позначення процесу і результату взаємовпливу різних культур, при якому всі або частина представників однієї культури переймають норми, цінності і традиції іншої. Технологічний компонент моделі формування міжкультурної комунікативної компетентності у В.Нароліної заснований на проблемному підході і проблемно-діалогічному методі як засобі, що розвиває особистість того, хто навчається. Вона пропонує використовувати три рівня проблемності. Перші два відповідають ступеню «інкультурації», а третій імітує процес «акультурації». Після вивчення нового текстового матеріалу, прослуховування аудіоматеріалу або перегляду відеосюжетів (перший рівень проблемності) студентам пропонується проаналізувати чи містяться в них факти про культурні, мовні, поведінкові універсалії або відмінності у процесі зіставлення культур, а також сформулювати проблеми, які пізніше запропонують для обговорення передбачуваним (уявним) «представникам інших культур» під час навчального діалогічного спілкування (другий рівень проблемності). Пізнавально-комунікативні завдання третього рівня проблемності припускають вихід студентів за межі наведеної для вивчення нової інформації або самостійне формулювання нових проблем, пошуку шляхів їх вирішення за умов реального або віртуального міжкультурного спілкування [5; 6]. Я. Садчікова в своїй моделі формування міжкультурної компетентності студентів в процесі навчання іноземної мови в технічному ЗВО пропонує пройти чотири етапи: підготовчий, базовий, що розвиває і творчий. При цьому формуються і розвиваються чотири види компетенцій: лінгвістична, ціннісно-сміслова, країнознавча і комунікативна. У своїй роботі вона доводить необхідність дотримання таких педагогічних умов: 1. Використання навчального матеріалу, спрямованого на розширення міжкультурного світогляду студентів за рахунок його культурологічного змісту. 2. Формування рефлексивної позиції студента по щодо рідної та іншомовної культури і до себе як суб'єкта міжкультурної комунікації та носія міжкультурної компетенції. 3. Створення ситуацій успіху на заняттях з урахуванням індивідуальних можливостей і здібностей студентів [8].

Дослідниця Т.Любова дає науково-практичне обґрунтування наступних педагогічних умов формування міжкультурної компетенції студентів у немовних ВНЗ: формування у студентів ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації; оволодіння в процесі вивчення іноземної мови реаліями

культури, етичних і моральних цінностей життя носіїв мови; насичення змісту навчання іноземної мови інформацією, яка відбиває культурне різноманіття світу; зіставлення в процесі навчання елементів культури іншої країни з елементами рідної культури; використання в системі полікультурної освіти діалогічної форми навчання; раціональне поєднання аудиторної і позааудиторної діяльності студентів в процесі вивчення іноземної мови [4].

Відтак, останні п'ять педагогічних умов є загальними в моделях В.Нароліної і Т.Любової, а три педагогічних умови (другу, третю і четверту в списку Т.Любової) вважають за необхідне застосовувати всі три автори. Ми поділяємо думку, що важливо використовувати матеріали, що містять реалії культури носіїв мови (друковані тексти, зокрема, в автентичних підручниках, аудіозаписи та відеоматеріали). Зіставляючи елементи рідної та досліджуваної культур можна сформулювати можливі проблеми, що виникають в процесі спілкування, і провести рольові ігри для відпрацювання ролі посередника в діалогічному спілкуванні. Щоб розширити уявлення про культурне різноманіття в сучасному світі, пропонуємо вийти за межі аудиторії і в умовах реального (студенти іноземці) або віртуального спілкування (студенти з інших країн, які вивчають англійську як іноземну) отримувати необхідну інформацію.

Вважаємо, що для студентів спеціальності «людина-людина» дуже важливо навчитися бути посередником між представниками своєї та іншої культури. У словнику В. Даля зазначається: «бути посередником, бути свідомим посередником, клопотати між двох сторін, погоджуючи їх» [2].

На думку одного з найбільших фахівців з міжкультурної компетентності М. Дж.Беннетта етноцентристську позицію людини можна змінити і спрямувати на сторону розуміння іншої культури в результаті міжкультурного навчання. Що ми і маємо намір втілювати на практиці, переміщаючи студентів з етноцентристських позиції в позицію посередника між представниками своєї та іншої культури [3].

У моделі засвоєння чужої культури за М. Дж. Беннеттом людина проходить три етноцентристських етапи (заперечення, захист, применшення) і три етнорелятивістських (визнання, адаптація, інтеграція). Однак, якщо на перших етапах його позицію можна висловити словами: «Я б на його місці зробив так», то коли він змінює позицію на наступних етапах це звучить приблизно: «Я починаю думати по-іншому, коли уявляю собі його точку зору» [1].

Міжкультурна компетентність майбутнього фахівця галузі «Інформаційні технології» – це здатність ефективно здійснювати міжкультурну взаємодію, виступаючи в ролі посередника між представниками своєї та іншої культури, усвідомлюючи себе представником певної етнічної спільноти, нації і всього людства, і сприймаючи ситуацію міжкультурного діалогу як невід’ємну умову самореалізації і взаємозбагачення представників різних культур.

Отже, основними педагогічними умовами формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» є: оволодіння в процесі вивчення іноземної мови реаліями культури, етичних і моральних цінностей життя носіїв мови; зіставлення в процесі вивчення елементів культури іншої країни з елементами рідної культури; використання діалогічної форми навчання та раціональне поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності майбутніх фахівців в процесі вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел та літератури:

1. Васильева Н.Н. Межкультурная компетентность // Deutsch №17, 2007 С. 35-37. 2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: т.3., М.: Рус. Яз. 1990-555 с. 3. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию. М., 1999. 440 с. 4. Любова Т.В. Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов // Образование и саморазвитие. 2008. №4(10). С. 81-86. 5. Наролина В.И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации // Высшее образование в России. 2009. №1. С.124-128. 6. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высш. шк., 2005. 310 с. 7. Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. №3. 2008, С.156-165. 8. Садчикова Я.В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе... дис. канд. пед. наук. Пенза, 2009. 9. Смирнова Н.С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии... дис. канд. философ. наук. Архангельск, 2007. 10. Agostino Portera Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural education. December 2008. Vol. 19. №6. P.481-491.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Статтю присвячено вивченню та теоретичному обґрунтуванню психологічних механізмів розвитку емоційної сфери, які є необхідною умовою ефективного перетворення зовнішніх впливів у внутрішні регулятори поведінки і діяльності підлітків.

Ключові слова: *емоції, емоційний інтелект, переживання, особистість, особистісні якості, підлітки.*

Постановка проблеми. Емоційний розвиток є вагомою частиною загального психічного розвитку особистості. Емоції проходять спільний для вищих психічних функцій шлях розвитку, а саме від зовнішніх соціально детермінованих форм до внутрішніх психічних процесів. Порушення емоційної сфери підлітка призводить до підвищеної тривожності, сором'язливості, страхів у самовираженні, агресії, емоційного виснаження, переживання стресу. Вивчення емоційного розвитку є однією з актуальних проблем психології. Її теоретична значимість визначається необхідністю виявлення спільних закономірностей онтогенезу людської психіки і створення цілісної концепції психічного розвитку. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування емоційної сфери в підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження емоційних станів перебувала в центрі уваги таких вчених: П. Анохін, Ф. Василюк, Л. Виготський, К. Ізард, Л. Куліков, М. Левітов, Ф. Лерш, С. Максименко, П. Сімонов та ін.

Формування та функціонування емоційної сфери розглядалось у різних галузях науки, зокрема, нейропсихологи (П. Анохін, О. Лурія, І. Павлов, П. Сімонов, Є. Хомська та ін.), педагоги (Л. Виготський, Б. Додонов, К. Ушинський та ін.), психологи (В. Вилюнас, К. Ізард, Г. Люблінська, Р. Немов, С. Рубинштейн та ін.), вказують, що становлення емоційної сфери залежить від впливів зовнішнього світу та відображає внутрішній стан особистості.

Проблема емоційної сфери особистості знайшла своє відображення в дослідженнях В. Джемса, К.Ланге, В. Кеннона, Ф. Барда, Д. Ліндслі, Д. Хебба, К. Ізарда, Дж. Грея, П. Екмана,

С. Шехтера, П.В. Симонова, П.Анохіна, Б. Додонова, Т. Кириленко та інших дослідників.

Аналіз емоцій та емоційних переживань, як виду психічного відображення, у психологічній літературі висвітлений у працях вітчизняних і зарубіжних науковців через розкриття функцій та механізмів емоцій (Г. Бреслав, В.Віллонас, Л.Гозман, Б. Додонов, С. Занюк, Е.Ільїн, Т.Кириленко, О.Лук, Я. Рейковський, М. Русалова, О.Саннікова, та ін.). Сучасний стан розгляду переживань особистості найбільш яскраво представлений у психологічній літературі у сучасному психоаналізі (К. Кутер) як значення необхідності емоційних переживань у плані виявлення ставлення до потягів та в гуманістичній психології в розумінні їх як безпосереднього досвіду особистості, який трансформується і в якому змінюється емоційне ставлення особистості до значущого для неї.

Виклад основного матеріалу дослідження. К. Ізард ствержує: «Емоції енергетують і організовують сприйняття, мислення і дію» [2, с. 60].

Емоції супроводжуються внутрішніми змінами, це – вплив почуттів на сприймання та ставлення до певної ситуації.

Емоції – психічні процеси і стани у формі безпосереднього переживання діючих на індивіда явищ та ситуацій. Це реакція особистості, організму на реальну або можливу ситуацію, яке сприяє або не сприяє життєдіяльності, що відповідає або не відповідає її ціннісними нормативам та установкам.

Р. Немов вказував, що емоції це внутрішній психологічний стан людини який включає в себе особливу форму – переживання. Емоції залежно від впливу на організм поділяються на стеничні, які активізують діяльність як розумову так і фізичну (радість, захоплення, бадьорість, гнів, страх) та астеничні, які гальмують діяльність, викликають переживання, пригнічують ослаблюють організм (сум, розчарування, страждання). Завдяки емоціям люди можуть краще розуміти один одного, налаштовуватись правильно на співпрацю.

В концепції П. Симонова багатогранність емоцій визначається багатогранністю потреб. Емоцій у особистості стільки, скільки потреб. У людини вітальні потреби (голод, спрага) доповнені соціальними й ідеальними потребами. Об'єднання вітальних з соціальними потребами створюють етнічні потреби, які також можуть бути джерелом емоцій. Прагнення максимізувати – підсилити, повторити позитивні емоції й мінімізувати негативні, визначає регуляторні

функції емоцій, їхню цілеспрямовану роль в організації поведінки. Негативні емоції, на думку Симонова, виникають саме при недоліку відомостей, необхідних для досягнення мети, що в житті буває найчастіше. Наприклад, емоція страху розвивається при нестачі відомостей, необхідних для захисту [5, с. 139].

П. Анохін вказував на емоції як стани організму з суб'єктивним забарвленням, які охоплюють почуття і переживання людини в діапазоні від страждань до радості. Емоції важливі для закріплення і стабілізації раціональної поведінки особистості. Позитивні емоції, що виникають при досягненні мети, запам'ятовуються і при відповідній ситуації можуть вилучатись з пам'яті для отримання такого ж корисного результату. Негативні емоції, навпаки, застерігають від повторного здійснення помилок.

Д. Леонтьєв зазначав, що емоційна регуляція поведінки, у тому числі в процесі самореалізації особистості здійснюється як через емоційне відображення та оцінку поточних подій, так і через актуалізацію минулого досвіду. Регуляторна функція емоцій зазначається різними авторами під такими назвами: закріплення – гальмування (П.Анохін); слідоутворення (А. Леонтьєв); підкріплення (П.Сімонов). Тобто емоції мають здатність залишати сліди в досвіді індивіда, закріплюючи в ньому ті впливи, які були як вдалим, так і невдалим. Емоції закріплюють досвід особистості, що пов'язується з можливістю використовувати залишений емоціями слід.

Важливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери дітей полягає у тому, що існує тісний зв'язок емоційного і інтелектуального розвитку.

Е. Янкін зазначає, що порушення в емоційному розвитку дитини веде того, що дитина не в змозі використати інші здібності, зокрема інтелект, для подальшого розвитку. У дітей з емоційним порушенням домінують такі негативні емоції, як горе, страх, гнів, відраза. У них спостерігається високий рівень тривожності, а позитивні емоції майже не проявляються. А тому, постає проблема контролю за емоційним розвитком дітей і при необхідності використовувати психокорекційні програми.

Емоції у людини з'являються ще до її народження. К. Шулейкіною виявлено, що емоційні реакції задоволення і незадоволення спостерігаються у п'яти-шестимісячного людського плоду.

Підлітковий період – найбільш емоційний та критичний період розвитку, пов'язаний зі специфічними емоційними труднощами. Він є періодом кризи адаптаційної рівноваги. У зв'язку з цим виникає питання про зв'язок стресових розладів у підлітковому віці з особливостями емоційного розвитку. Підлітковий вік вважається особливо «емоційно насиченим» і тому вивчення емоційного розвитку підлітків займає провідне місце в психології. Останнім часом інтерес до проблеми емоційного розвитку значно зріс. Емоційні порушення, що виникають у цей період, мають далекосяжні наслідки. Багато дослідників пов'язують деякі типи порушення поведінки у дітей з різними формами емоційних порушень. Неодноразово демонструється зв'язок емоційного неблагополуччя з неуспішністю, труднощами спілкування з однолітками та дорослими і т.д. [6, с. 48].

Емоції підлітків у значній мірі пов'язані із спілкуванням. А тому, особистісно значимі ставлення до інших людей визначають як зміст, так і характер емоційних реакцій.

В контексті соціальної взаємодії підлітка для нього важливим стає можливість спілкуватися з однолітками. Як суттєву відмінність розвитку емоційних здібностей в підлітковому віці порівняно з дитинством в науковій літературі виділяють істотне розширення сфер соціальної активності особистості й зміні їхньої значущості для неї. Спілкування з рівними за віком, але різними за особистісними якостями людьми, основним осередком якого найчастіше стає класний колектив, сприяє подальшому розвитку самосвідомості підлітка, провідним механізмом якого виступає соціальне порівняння, що істотно прискорює формування соціальних здібностей його особистості.

Підлітковий вік є сенситивним у процесі становлення особистості й вибору життєвого шляху. На даному періоді підліток розвивається у соціумі, навчається у закладах освіти, визначаючи свої плани на майбутнє. Емоційна сфера набуває якісних змін, учні підліткового віку навчаються керувати своїми емоціями та емоційними станами [4; 5].

Результатом неправильної ідентифікації емоцій є те, що підлітки можуть несвідомо ігнорувати власні негативні емоції, не «впізнаючи» їх, що призводить до накопичення та необхідності виразу таких емоцій в поведінці, як способу зняття напруги. Одним з таких способів можуть бути агресивні дії проти іншої людини, від нецензурних слів у його адресу до скоєння тяжкого злочину. Але,

емоційні реакції й поведження підлітків, не пояснюються лише зрушеннями гормонального порядку. Вони залежать також від соціальних факторів й умов виховання, зокрема індивідуально-типологічні розходження суцільно й поруч превалюють над віковими. Психологічні труднощі, що виникають при дорослішанні, суперечливість рівня домагань і образа «Я», нерідко приводять до того, що емоційна збудливість, типова для підлітка. Тому, питання про особливості емоційного світу учнів підліткового віку має самостійне значення. Так як деякі особливості емоційних реакцій перехідного віку кореняться у гормональних й фізичних процесах. Фізіологічні витоки емоційної напруженості краще проявляються у дівчат. У них депресія, дратівливість, тривожність та зниження самоповаги тісно пов'язані з певним періодом менструального циклу, за яким слідує емоційний підйом. У хлопців такої жорсткої психофізіологічної залежності не виявляється. Хоча пубертатний вік і для них важкий. Пік негативних реакцій припадає на 12-13 років.

Так, для емоційної сфери учнів підліткового віку характерні:

1) висока емоційна збудливість, тому підлітки відрізняються запальністю, бурхливим виявом своїх почуттів, пристрасністю: вони швидко беруться за цікаву справу, активно обстоюють свої погляди, готові «вибухнути» на найменшу несправедливість до себе і своїх товаришів;

2) стійкість емоційних переживань у порівнянні з молодшими школярами; зокрема, учні підліткового віку довго не забувають образи;

3) підвищена готовність до очікування страху, що проявляється в тривожності; підвищення тривожності у старшому підлітковому віці пов'язане з появою інтимно-особистісних відносин з людиною, що викликає різні емоції, у тому числі в зв'язку зі страхом видатися смішним;

4) суперечливість почуттів: часто підлітки захищають своїх товаришів, але розуміють, що того варто осудити; володіючи високорозвиненим почуттям власної гідності, вони можуть заплакати від образи, хоча й розуміють, що плакати не потрібно;

5) виникнення переживання не тільки з приводу оцінки підлітків іншими, але і з приводу самооцінки, яка з'являється у них в результаті зростання самосвідомості;

6) значно розвивається почуття приналежності до групи, тому вони гостріше переживають несхвалення товаришів, чим несхвалення дорослих або вчителів; часто виникає страх бути відкинутим групою;

7) пред'явлення високих вимог до дружби, в основі якої лежить не сумісна гра, як у молодших школярів, а спільні інтереси, етичні відчуття; дружба у підлітків більш вибіркова й триваліша; під впливом дружби змінюються і підлітки, але не завжди у позитивний бік; поширена групова дружба;

8) прояв громадянського почуття патріотизму [1, с. 20].

Позитивні емоції наближають людину до бажаної цілі, а негативні застерігають від пошкоджень чи отримання покарання. Індивідуальні особливості емоційності людини залежать, за Дж. Грєм, від балансу цих емоційних систем [2, с. 156].

Оцінка за допомогою емоцій має безпосередній характер, тобто не потребує раціонального осмислення. Емоції миттєво повідомляють суб'єкту про значення навколишніх явищ, предметів для життєдіяльності. Приємні емоції співвідносяться з позитивною оцінкою, неприємні ж навпаки, з негативною. Емоції спонукають до діяльності у певному напрямку. Вся мотивація відкривається людині у вигляді переживань (бажання, потяги, прагнення). Емоції відіграють значиму роль у розв'язанні ситуацій і посідають вагоме місце в умовах несподіваного ризику, коли потрібне негайне реагування задля збереження життя, здоров'я тощо. Страх спонукає до втечі, а гнів – до агресії. Функція організації діяльності полягає у тому, що позитивні емоції підвищують ефективність діяльності, а негативні – знижують. Бурхливі емоції незалежно від свого знаку негативно впливають на продуктивність діяльності [3, с. 207].

Через емоції розпочинається взаємодія особистості з середовищем, яка спрямована на пізнання та знаходження себе в світі. На феноменологічному рівні емоція виявляється як переживання, що має безпосередню значущість для суб'єкта. Зміни, що відбуваються в свідомості особистості, змінюють емоційні переживання. Через переживання особистості, розпізнаються ставлення до навколишнього світу, спонукання до дій, передбачаються наслідків, що пов'язані з емоціями.

Велике значення відіграє зв'язок емоцій з самореалізацією особистості. Цей зв'язок ми можемо відстежити в психологічній літературі при розгляді і дослідженні регуляторної функції емоцій в процесі самореалізації. Емоційні стани та переживання є регуляторами процесу самореалізації, бо саме через них здійснюється розвиток індивідуальності та творчого потенціалу особистості.

З розвитком особистості зростає значення внутрішнього середовища – системи психічних властивостей, що складається в її взаємодії з навколишнім середовищем. Внутрішнє середовище стає і фактором подальшого розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємовідносин із зовнішнім світом. Усвідомлюючи свої досягнення й недоліки можна співставити їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями. Особистість виявляє прагнення до самовдосконалення в результаті власної життєдіяльності, прагнення до самоосвіти й самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама зростає, стаючи суб'єктом власного саморозвитку.

Висновки. Підлітковий період найбільш критичний період розвитку, пов'язаний зі специфічними емоційними труднощами. У зв'язку з цим виникає питання про зв'язок стресових розладів у підлітковому віці з особливостями емоційного розвитку. Емоційна сфера підлітків характеризується не тільки ставленням суб'єкта до навколишнього середовища, але й виступає специфічною формою переживання, що відображає значення об'єктів для суб'єкта. У старших підлітків виявляється значно вищий порівняно з іншими рівень тривожності в усіх сферах спілкування, але особливо різко зростає тривожність у процесі спілкування з батьками і дорослими.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абдюкова Н. В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05. / Н. В. Абдюкова. К.: КДОУ, 2010. 21 с. 2. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс [Текст]: навч. посіб. для студ. / Дуткевич Т. В.; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Факультет корекц. та соц. педагогіки і психології, каф. психології освіти. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г. [вид.], 2015. 431 с. 3. Кириленко Т. С Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. К.: Либідь, 2007. 256 с. 4. Макарова И. В. Общая психология: конспект лекций / И. В. Макарова. М.: Изд. Юрайт, 2013. 182 с. 6. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія : навч. посіб. К.: Центр учб. літ., 2012. 296 с. 5. Одінцова А.М., Коваленко А.О. Схильність до маніпулювання у підлітковому віці // Інсайт : зб. наук. пр. студентів, аспірантів та молодих вчених / І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон: ВД «Гельветика», 2018. 296 с.

М. А. Лукашук,
викладач
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ НА ПРИКЛАДІ ІСЛАНДІЇ

Сучасна концепція позашкільної освіти – надзвичайно актуальна і важлива складова для всього освітнього процесу. Адже її головною метою є розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, спорту, технічної сфери та творчості, задля здобуття ними первинних професійних навичок, знань та умінь, тобто всіх необхідних якостей для становлення всебічно розвиненої особистості.

Особливістю сучасної позашкільної освіти є забезпечення освітньої діяльності дітей і молоді у вільний час. Адже як свідчить аналіз опитувань як в Україні, так і інших державах, кількість вільного часу щодня у дітей молодшого шкільного віку становить до 8 годин, середнього шкільного віку – до 6 годин, старшого шкільного віку – до 4 годин. При цьому треба враховувати головне: чим дитина займається у свій вільний час, такою й буде її діяльність у майбутньому. Тобто, якщо на сьогодні ми створимо умови і навчимо дітей організовувати свій вільний час, опановуючи нові компетентності, то завтра цим молодим людям буде легше жити і працювати [1].

Тяжко не погодитися з наведеними вище твердженнями. Як психолог і член громадської організації «Батьківщина молода» я чітко усвідомлюю ці особливості і маю досвід роботи у позашкільній діяльності підлітків, у тому числі і міжнародний. Саме цей досвід та знання надихнули мене викласти цікаві дослідження у даній статті. Наша організація робить ключовий акцент своєї роботи на дозвіллі та освіті молоді. Члени нашої молодіжної організації мають можливість взяти участь у різноманітних міжнародних програмах освітнього та політичного напрямку. Ми проводимо різноманітні майстер-класи, тренінги, семінари, тощо. Нашою авторською розробкою є «Школа політичного успіху», де молодь має можливість не лише почерпнути нові знання, уміння та навички, а й поспілкуватися з видатними політиками та державотворцями. Ми активно пропагуємо здоровий спосіб життя і формування у молоді корисних звичок. Ми проводимо щорічні табори у всіх кутках України, які включають в себе масу цікавих заходів: спротивні змагання, тренінги, конкурси,

інтелектуальні ігри та навички виживання в екстремальних умовах, потім в кінці цих таборувань – всеукраїнське таборування, яке завжди налічує понад 1000 учасників з усієї країни. Наші представники долучалися до розробки Закону про позашкільну освіту, ця тема завжди була надзвичайно важливою для нас і зараз ключовою. Оскільки ми є партнерами багатьох позашкільних заходів по всій країні, ми вивчаємо і запроваджуємо кращих досвід передових країн світу, таких як Польща, Литва, Угорщина, Великобританія. Але серед всіх країн, ми виділяємо досвід Ісландії. Саме Ісландії вдалося радикально побороти злочинність серед підлітків, викоринити шкідливі звички і за досить короткий період часу зробити все, щоб дитина стала ключовою особою в суспільстві.

Сьогодні в Ісландії найменший відсоток дітей зі шкідливими звичками з-поміж усіх країн Європи. Якщо 1998 року хоч раз п'яними протягом останнього місяця були 42 відсотки 15-16-річних, то 2016 р. таких стало п'ять відсотків. А кількість тих, хто коли-небудь курих маріхуану, впала з 17% до 7%. Щоденних курців цигарок поменшало ще відчутніше: «з 23% до 3%. Якщо ви приїдете до Рекавіку, то помітите досить незвичну картину – молоді на лавках немає, тому що в парках, стадіонах, музеях, школах і клубах якраз проходять позашкільні заняття. Або ж діти займаються в музичних, танцювальних чи художніх гуртках, чи поїхали з батьками за місто. Спосіб, у який країна цього досягла, радикальний, але ґрунтується лише на фактах. А все завдяки глибинному вивченню стресу у житті підлітків. І те, як країна скористалась результатами дослідження, вражає. Якби так зробили й інші, можна було б покращити емоційний та фізичний стан мільйонів дітей, знизити витрати на охорону здоров'я та, приміром, на боротьбу зі злочинністю» [3].

Гарві Мілкмен – американський вчений, який вже майже півстоліття досліджує тему шкідливих звичок серед підлітків. «Я потрапив якраз на час наркотичної революції, на початку 1970-х, коли я почав працювати інтерном у нью-йоркській психікарні Bellevue, вже набуло поширення ЛСД. Багато хто курих маріхуану. А науковці прагнули дізнатись, чому люди обирають ті чи інші види наркотиків». Про це Мілкмен написав докторську дисертацію. В ній зробив висновок: «люди обирають героїн чи амфетамін залежно від того, як вони звикли долати стрес. Ті, хто вживають героїн, у напружені моменти прагнуть зазмерти, заціпеніти, сховатись. Натомість прихильники амфетаміну активно протидіють подразникам». Після

публікації цієї роботи чоловік потрапив до Національного інституту США з протидії зловживання наркотиками. Там саме збирали групу вчених, яка мала дізнатись, чому люди починають приймати наркотики. А ще – чому вони продовжують це робити. І коли досягають межі, після якої стають залежними від наркотичних речовин. І коли люди припиняють їх приймати. І з яких причин у них відбувається рецидив [2].

«Будь-який підліток, який почав вживати наркотики, легко скаже, чому він це зробив. Бо це доступно, бо він чи вона любить ризик, або через почуття відчуженості. Чи, можливо, через депресію, – каже Мілкмен. – Але чому люди продовжують вживати їх потім, пізнавши ефект? Так я дійшов до питання про межу, коли захоплення стає зловживанням. І тут настав мій момент прозріння: діти можуть перейти цю межу ще до того, як уперше спробують наркотик. Ключ тут – у способі, в який вони звикли вирішувати проблеми. Він сам підштовхує їх до межі». Із часом і подальшими дослідженнями Гарві Мілкмен лише упевнювався у вірності своєї гіпотези. Люди стають залежними від змін у роботі мозку. Діти, які змалку звикли протестувати, прагнули гострих емоцій. І вони знаходили їх, крадучи ковпаки від автомобільних коліс, потім автомагнітоли, а тоді й самі автівки – або ж уживаючи наркотики-стимулятори чи алкоголь. Так, функція останнього седативна, заспокійлива – однак спершу він «заспокоює» контроль мозку над подіями. Це усуває бар'єри та зменшує невпевненість у собі [2].

«Люди можуть прив'язатись до пиття, автомобілей, грошей, сексу, калорій, кокаїну – до будь-чого, – каже Мілкмен. – Тоді чому б не виробити прив'язаність до натуральних стимуляторів? Адже мозок може отримувати насолоду й без якихось речовин іззовні – через фізичні навантаження, через відчуття змагальності або командної роботи, чи через створення й переживання прекрасного. Вплинути на свій емоційний стан хочуть більшість людей. Можна допомогти їм робити це без руйнівних наслідків від наркотиків» [3].

1992 року команда Мілкмена виграла урядовий грант на \$1,2 мільйони на організацію в місті Денвер проекту Self-Discovery, Самовідкриття. В його рамках підліткам пропонувались природні, альтернативні до наркотиків та криміналу способи отримання насолоди. Від учителів, психологів та шкільних медсестер вчені отримали список дітей, які мали проблеми з наркотиками чи дрібною злочинністю, але не вважали, що потребують якоїсь допомоги [2].

«Ми не казали їм, що вони приходять лікуватись, ні. Натомість запевняли: “ми навчимо вас усьому, чого ви хочете: танцям, хіп-хопу, малюванню, бойовим мистецтвам”. Усі ці заняття є природними стимуляторами: вони теж змінюють хімічний стан мозку й дають дітям відчуття, яких ті прагнуть, аби краще долати життєві складнощі. Хтось отримує спокій, який дозволяє зменшити невпевненість. Хтось, навпаки, переживає вдосталь гострих відчуттів» [3].

Паралельно відібрані діти пройшли психологічні тренінги, спрямовані на покращення думок про себе та власне життя, і на перегляд способу взаємодії з іншими людьми. «Ми керувались тим, що лекції про шкоду наркотиків не працюють. Бо ж насправді ніхто не звертає на них увагу. Що дійсно треба – це знати, як діяти на основі отриманої інформації». Дітям сказали, що це програма розрахована на три місяці. Дехто вирішив залишатись у ній протягом п'яти років.

1991 року Мілкмена запросили розповісти про проект в Ісландію. Він став консультантом першого місцевого центру по боротьбі з наркозалежністю, створеному в столичному районі Тіндар. «Там усе ґрунтувалось на ідеї запропонувати дітям кращі способи проведення часу». У цьому центрі волонтерив Гудберг, на той час іще студент факультету психології місцевого університету. Мілкмен став регулярно відвідувати Ісландію з виступами. Вони та експеримент у Тіндарі привернули увагу молодой дослідниці з Ісландського університету Інги Дори Сігфусдоттір. Вона замислилась: а що, як сприймати здорові альтернативи наркотикам і алкоголю не як спосіб допомогти дітям вирішити проблеми, а як засіб взагалі відвернути увагу дітей від шкідливих звичок? Чи пробували ви колись алкогольні напої? Якщо так, коли це було востаннє? Чи були ви колись п'яні? Чи пробували курити цигарки? Якщо так, то як часто ви курите? Скільки часу ви проводите з батьками? Чи маєте з ними тісний зв'язок? Як іще ви проводите вільний час?

У 1992 р. кожен ісландський школяр віком від 14 до 16 років заповнив анкету з такими питаннями. 95-го цей процес повторили, 97-го — провели знов. Результати опитувань стурбовували. У майже чверті заповнених анкет зізнавались, що курять щодня. Більше 40% написали, що були п'яними принаймні раз протягом місяця перед опитуванням. Та це не все, що стало ясно з дослідження. Команда змогла визначити конкретні школи, де проблем зі шкідливими звичками було найбільше, і ті, де їх було найменше. Подальший аналіз показав чіткі відмінності між життям тих дітей, які пили, курили

та/або приймали наркотики, і тих, хто цього не робив. Запорукою здоровішого життя виявились кілька факторів: участь в організованому дозвіллі (особливо спортивному) 3-4 рази на тиждень, проведений із батьками протягом робочого тижня час, відчуття, що у школі про тебе піклуються, і відсутність звички гуляти на вулиці пізно ввечері.

«На той момент уряд тестував різні способи запобігти зловживанню алкоголем чи наркотиками, – каже Інґа Дора, яка допомагала аналізувати ці опитування. – Більшість ґрунтувались на освіті. Дітей попереджали про небезпеки від пиття чи приймання наркотиків». Однак, як Мілкмен помітив ще в роботі у Сполучених Штатах, ці програми не працювали. В Ісландії захотіли спробувати інший підхід. Мер Рейк'явіка теж прагнув спробувати щось інше. Та й чимало батьків цього хотіли, додає Йон Сіґфусон, колега й брат Інґи Дори. 1999-го він приєднався до новоствореного Ісландського центру соціальних досліджень та аналізу. Доньки самого Йона тоді теж ще були дітьми. “Ситуація була поганою, – запевняє він. – Було очевидним, що треба щось робити”. На основі опитувань та висновків наукових досліджень було розроблено новий національний план. Він отримав назву Молодь в Ісландії.

Влада змінила закони. Стало нелегальним продавати тютюн дітям до 18 років і алкоголь тим, кому менше за 20. Заборонено й відповідну рекламу. Зміцнено зв'язок між батьками та школами: в кожній школі організовувались батьківські організації. Батьків заохочували відвідувати лекції про те, як важливо не просто раз на тиждень сходити кудись із дітьми чи пограти разом у гру, а проводити з ними багато часу — *quantity time* проти *quality time*. Також на лекціях переконували, що варто говорити з дітьми про їхнє життя, знати їхніх друзів, і що не варто випускати їх на вулицю по вечорах. Окремо було прийнято закон, який заборонив дітям у віці від 13 до 16 років знаходитись поза межами своїх помешкань після 10 вечора взимку й після опівночі влітку. Ця норма діє й досі.

Дім та школа, національний координатор батьківських організацій, розробив угоди, які батьки мали підписати. Зміст угод різнився залежно від віку дітей, та й окремі організації могли самі вирішувати, що прописувати в документах. Але загалом батьки підлітків від 13 років зобов'язувались, наприклад, не дозволяти дітям проводити вечірки без нагляду дорослих, не купувати їм алкоголь і пильно слідкувати за їхнім психічним станом. Ці договори освічували

батьків, а ще допомагали їм підвищити свій авторитет удома, зазначає директорка «Дому та школи» Грефна Сігурйонсдоттір: «А ще складніше стало використовувати найстарішу відмовку: «Але ж усі так роблять!»».

На Державному рівні було виділено більше коштів на заняття спортом, музикою, малюванням, танцями та на інші клуби, щоб дати дітям різні способи відчувати себе частиною групи й покращити самопочуття. А щоб участь у заняттях могли взяти й діти з бідних родин, для них було передбачено допомогу. Наприклад, у Рейк'явіку, де проживає більше третини населення країни, видають так звану Картку дозвілля. Незаможні сім'ї щороку отримують на неї по 35 тисяч ісландських крон (близько 5040 гривень) на кожну дитину, щоб платити за подібні позашкільні заняття чи секції.

Опитування, що важливо, продовжились. Щороку одну анкету заповнює майже кожна дитина в Ісландії. Це значить, що свіжі та надійні дані – завжди доступні. А результати такі. Між 1997 і 2012 роками відсоток дітей у віці 15-16 років, які кажуть, що часто чи майже завжди проводять свій час на тижні з батьками, виріс удвічі – з 23% до 46%. Відсоток тих, хто брав участь у групових спортивних заняттях принаймні чотири рази на тиждень, виріс із 24% до 42%. Паралельно серед дітей цього віку різко впали показники куріння цигарок та канабісу й розпиття алкоголю.

Організація Молодь у Європі, почала працювати 2006 р. Тоді результати ісландського експерименту, які вже вражали, було представлено на конференції Європейські міста проти наркотиків. Участь у Молоді в Європі відбувається на рівні міст, а не держав. Першого року таких учасників було вісім. На сьогодні – 35 у 17 країнах. Це дуже різні поселення, починаючи від місць із лише кількома школами й закінчуючи 150-тисячною іспанською Таррагоною, де в програмі беруть участь 4200 15-річних. Метод усюди один: голова організації і люди з його команди спілкуються з місцевими чиновниками й складають анкету для школярів. У ній до ключових питань, які використовувались в Ісландії, додаються актуальні для конкретної місцевості. Наприклад, у ряді місць віднедавна чималою проблемою є азартні онлайн-ігри, й місцеві чиновники воліли б знати, чи є тут зв'язок з іншими видами ризикової поведінки. Опитування проводять, результати повідомляють в Ісландію – і протягом двох місяців команда надсилає аналітичний звіт. Загалом команда проаналізувала 99 тисяч анкет із місць на кшталт

Фарерських островів, Мальти, Румунії, а також Південної Кореї та, зовсім недавно, Кенії та Гвінеї-Бісау. Загалом результати показують, що у зловживанні алкоголем чи тютюном фактори, які були важливими в Ісландії, грають роль усюди. Але є й відмінності. Наприклад, у країні, яку обітчно називають “балтійською”, участь у спортивних секціях вважається фактором ризику. Подальше розслідування показало: так сталося, тому що спортклубами в тій країні керують відставні військові. Вони захоплені алкоголем, курінням та вживанням препаратів із нарощування м’язів. Усе-таки, користь від дослідження є: воно показало чітку проблему. Лишилось її вирішити.

Хоч Молодь у Європі й дає поради на основі отриманої інформації, рішення щодо дій приймають самі місцеві громади. Часом це рішення – не робити нічого. Одна здебільшого мусульманська країна, яку Йон теж воліє не називати, відмовилась він даних, оскільки ті показували неприємний для тієї культури рівень вживання алкоголю. В інших містах, які відкриті до отриманих даних і мають гроші, виявилось складно залучити фінанси на профілактичні заходи. Там воліють давати кошти на лікування вже наявних хвороб. Інші міста, які приєднались до Молоді в Європі, повідомляють про свої успіхи. Приміром, у Бухаресті падає кількість самогубств серед підлітків, як і рівень вживання алкоголю й цигарок. У Каунасі кількість дітей-злочинців між 2014 і 2015 роками зменшилась на третину. «Завдяки дослідженню ми зрозуміли, що маємо створити умови, в яких діти можуть вести здорове життя. Що вони не мають вживати усі ці шкідливі речовини, адже життя прикольне й вони мають купу інших цікавих занять. А також їх підтримують батьки, які проводять із ними час» Інґа Дора [5].

Успіху подібних методик у Великій Британії теж заважає короткотермінове планування, за даними неприбуткової організації «Mentor», яка працює над зменшенням зловживання алкоголем і наркотиками серед дітей та молоді. У країні теж нема національної програми з протидії вживанню цих речовин. Зазвичай це питання лишають на розсуд місцевої вдали чи шкіл. Тобто, по факту, дітям просто повідомляють про шкоду наркотиків та алкоголю. Але факти свідчать, що ця тактика не допомагає. «Mentor» поділяє ісландський підхід, коли батьки, школи та місцева спільнота об’єднують зусилля в підтримці дітей. Імпонує їм і принцип, коли батьки чи опікуни беруть активнішу участь в житті підлітків. За їх версією це допомогло б

вирішити десятки проблем. Навіть щодо алкоголю й куріння є чимало даних, які свідчать: що пізніше людина вперше пробує пиво чи цигарку – то здоровішою вона буде протягом життя.

В Ісландії «відстань» між державою і населенням досить незначна. Саме це й дозволило країні втілити ефективну національну програму активної позашкільної діяльності, що допомогло істотно знизити рівень шкідливих звичок серед підлітків, зміцнити сім'ї і якісно покращити взаємостосунки між дітьми і налагодити ефективну комунікацію між дитиною – школою – державою.

Список використаних джерел та літератури:

1. Олена Биковська <http://education-ua.org/ua/articles/435-pozashkilna-osvita-kontseptualni-zasadi>.
2. Емма Янг <https://mosaicscience.com/story/iceland-prevent-teen-substance-abuse>.
3. Хари Милкман <https://www.anequaldifference.com/news/2017/3/7/iceland-succeeds-at-reversing-teenage-substance-abuse-media-picking-up>.
4. <https://dalibude.com.ua/youth-in-iceland>.
5. Інґа Дора Сірфусдоттір <http://us.sagepub.com/en-us/nam/author/inga-dora-sigfusdottir-phd>.

К. І. Максимчук,

магістрантка

Науковий керівник: Л. М. Джигун,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗВО В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Актуальність. Наразі сучасні вітчизняні та закордонні освітні заклади зіштовхуються з новим типом освітніх, адаптаційних, виховних та психологічних проблем. Нового значення за часів пандемії набуває специфіка організації та управління соціально-психологічної служби, адже тепер студентам та викладачам потрібно заново адаптуватись до навчального процесу, його нових специфічних форм, що відбувається на фоні стрімко зростаючого рівня напруги пов'язаного із епідеміологічною ситуацією у світі.

В процесі функціонування психологічної служби інтегруються вирішення теоретичних і практичних завдань: з одного боку, здійснюється вивчення і пояснення психічних явищ, з іншого – відбувається розвиток особистості, оптимізація спільної діяльності та

ін. Саме забезпечення якісної роботи психологічної служби може гарантувати більш комфортну та оптимальну освітню діяльність в нових умовах.

Метою даної статті є теоретичний огляд основних функцій та напрямків психологічної служби ЗВО та її роль в умовах пандемії.

Питання організації та управління соціально-психологічної служби досить широко представлені в роботах таких авторів, як: Ю. Гільбух, К. Гуревич, І. Дубровіна, Ю. Забродін, К. Обозов, Р. Овчарова, В. Панок, і Н. Пов'якель, А. Прихожан, Н. Чепелевою та інші. Проте специфіка роботи психологічної служби саме в умовах пандемії досі залишається малодослідженою, тому ми вирішили звернути більшу увагу даній темі.

Виклад основного матеріалу. Психологічна служба вищого навчального закладу III–IV рівня акредитації визначається як система відповідних посад та (або) структурних підрозділів вищого навчального закладу, яка у своїй діяльності забезпечує соціальний супровід та психологічну допомогу у здійсненні навчально-виховного процесу серед студентської молоді. Вона є органічною складовою психологічної служби системи освіти України [1].

Діяльність психологічної служби забезпечується психологами і соціальними педагогами (соціальними працівниками), які мають відповідну вищу освіту і, відповідно до чинного законодавства, користуються усіма правами і гарантіями, передбаченими для них [2].

Психологічна служба являє собою інтегральне утворення, в якому Е. Романова виділяє три аспекти [3; 4]: науковий, орієнтований на вивчення закономірностей психічного розвитку та формування особистості з метою розробки методів професійного застосування знань в практиці; науково-методичний, що забезпечує процеси навчання і виховання за допомогою участі психологів у розробці методичних матеріалів; практичний аспект, спрямований на безпосередню роботу з клієнтами різного віку і надання допомоги у вирішенні життєвих проблем [3].

Основною метою психологічної служби вузу є психологічний супровід навчання і виховання студентів на принципах гуманізації освіти.

Відповідно до цього вона повинна вирішувати такі основні завдання:

– підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу, гуманізація стосунків у студентських і викладацьких колективах;

– забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу;

– сприяння повноцінному особистісному розвитку студентів та створення належних психологічних умов для формування у них мотивації до навчання, самореалізації творчих здібностей, самовиховання і саморозвитку;

– поглиблення професійної мотивації, сприяння у професійному і особистісному самовизначенні студентської молоді, формування навичок побудови професійної кар'єри і життєвого шляху в цілому;

– психологічне забезпечення профілактики девіантної та адиктивної поведінки серед студентів, конфліктів та особистісних проблем [2].

Основними завданнями у справі надання психологічної допомоги викладачам та студентам (за Н. Чепелевою і Н. Пов'якель) є:

- консультативна допомога у розв'язанні гострих життєвих проблем, криз, внутрішніх конфліктів;

- консультативна та обмежена рамками закладу психотерапевтична допомога у виробленні адекватних форм поведінки, комунікативних умінь у різноманітних життєвих, навчальних та професійних ситуаціях;

- сприяння позитивному розв'язанню конфліктів у педагогічних колективах, студентських групах тощо.

Можна виділити три етапи реалізації психологічного супроводу в вузі.

На першому етапі – адаптації до навчальної діяльності – виявляються інтереси і нахили до тієї чи іншої професійної діяльності, ступінь сформованості мотивації студентів, рівень загального розвитку, наявність спеціальних якостей і ін.

Реалізація другого етапу – спеціалізації – припускає вибір спеціалізації, самореалізацію, саморозвиток і самовизначення в навчальній і в майбутній професійній діяльності.

На третьому етапі – професіоналізації – здійснюється діагностика професійно значущих якостей, допомога в побудові і реалізації особистісно-професійних цілей і перспектив, розробка програми кар'єрного зростання, розвиток здатності до самоврядування, саморегуляції в навчальній і професійній діяльності.

Форми і методи роботи зі студентами та з співробітниками університету припускають діагностику індивідуально-психологічних особливостей особистості, соціально-психологічного клімату, індивідуальне та групове психологічне консультування, соціально-психологічні тренінги (асертивної поведінки, особистісного зростання, професійного самовизначення, соціально-перцептивної компетентності та ін.).

Робота психологічної служби організовується за шістьма напрямками. Далі коротко розглянемо кожен із них та детальніше зупинимось на психологічному консультуванні.

Психологічне дослідження. Завдання даного напрямку визначаються необхідністю проведення досліджень з проблем психології та педагогіки ЗВО, соціальної та педагогічної психології, організації психологічної служби в вузі і іншим.

В даний час надзвичайно важливий пошук шляхів, засобів і принципів підтримки студентів та професорсько-викладацького складу в реалізації освітнього процесу, що забезпечать не лише відповідну сучасним реаліям професійну підготовку в своїй області, а й розвиток таких якостей особистості, як ініціативність, самостійність, самоорганізація, стресостійкість, відповідальність, творчий підхід до справи, гнучкість мислення, комунікабельність, вміння самостійно вчитися, здатність розвивати свою професійну компетентність в умовах ринку, а також зняття емоційної напруги та тривоги, яка може з'являтися на фоні санітарно-епідеміологічних заходів.

У зв'язку з цим провідними темами наукових досліджень в даний час є: вивчення психологічних особливостей підвищення ефективності самоорганізації навчальної діяльності студентів; розвиток в студентів здібностей до самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації; аналіз ролі самостійної роботи студентів в підвищенні їх пізнавальної діяльності; формування у студентів емоційно-вольової сфери (емоційної стійкості); формування у студентів навички активного застосування теоретичних знань у практичній діяльності; вивчення ефективності психологічного впливу на самосвідомість («Я-концепції») особистості студента в процесі навчально-виховної діяльності та ін.

Психодіагностика. Психодіагностика спрямована на поглиблене психолого-педагогічне вивчення студентів (абітурієнтів) в період їх навчання, виявлення індивідуальних особливостей, визначення

причин виникнення проблем у навчанні, вихованні та розвитку. Психодіагностика може проводитися з окремими студентами і зі студентськими групами. Сьогоднішні умови заохотили активніше використовувати технології для здійснення даного напрямку роботи психологічної служби – застосовувати електронні опитувальники, проводити опитування в соціальних мережах, що виявилось швидшим та простішим способом.

Розвиток і психокорекція. Даний напрямок передбачає активний вплив психолога на процес створення умов для оптимального розвитку особистості студента. В процесі психокорекційної роботи фахівці психологічної служби розробляють плани і програми розвиваючої та психокорекційної роботи з урахуванням даних, отриманих в ході психодіагностики.

Психологічна профілактика. Психологічна профілактика передбачає роботу з попередження несприятливого психічного і особистісного розвитку студентів. Для цього співробітники психологічної служби проводять роботу щодо попередження психологічного перевантаження і емоційного перенапруення у студентів, пов'язаних з умовами їх побутової та навчальної діяльності, які можуть виникати за часів карантину; сприяють створенню сприятливого соціально-психологічного клімату в студентському колективі; домагаються оптимізації форм спілкування в системах «студент - студент», «студент – викладач» тощо.

Психологічна освіта. Психологічні знання потрібні кожній людині, особливо зараз, коли у багатьох виникають тривожні настрої. Форми пропаганди психологічних знань у вузі можуть бути досить різноманітні та проводиться як очно так і в онлайн-формі:

- семінари з підвищення психологічних і педагогічних знань викладачів;
- науково-практичні конференції;
- методичні рекомендації по психологічним особливостям навчання, виховання і розвитку в умовах карантину;
- лекції та бесіди зі студентським активом;
- бесіди за результатами психодіагностичного обстеження в навчальних групах;
- індивідуальні консультації для викладачів, студентів та їхніх батьків;
- спеціальні курси по психологічному управлінню, конфліктології, педагогічному та діловому спілкування;

- випуск спеціальних бюлетенів, газет [5].

Психологічне консультування. Серед різних видів психологічної допомоги психологічного консультування відводиться одне з провідних місць. Реалізуючи цей вид діяльності, фахівці психологічної служби: консультують представників адміністрації університету, викладачів, батьків і т.д.; проводять індивідуальні та групові консультації студентів з різних проблем навчання, життєвого і професійного самовизначення, взаємин, самовиховання; беруть участь в якості консультантів в плануванні навчально-виховного процесу університету, інститутів, факультетів, кафедр і т.д.

Психологічне консультування дозволяє розкрити індивідуальні можливості особистості, що забезпечують творчу адаптацію за допомогою знаходження і використання ефективного способу вирішення важких життєвих ситуацій. Психологічне консультування визначається як унікальне дослідницьке явище, що дозволяє розкрити глибинні закономірності внутрішнього життя людини і феномени його міжособистісного спілкування. Предметом психологічного консультування є актуальні і потенціальні властивості психічної реальності студента, що сприяють знаходженню нових можливостей вирішення виниклих проблем. Основною метою консультування є забезпечення повноцінного психічного та особистісного розвитку студентів відповідно до індивідуальних можливостей і особливостей.

У процесі консультування повинні бути вирішені наступні завдання: 1. Психологічна допомога студентам в складних життєвих ситуаціях. 2. Консультативно-діагностична, психопрофілактична допомога в умовах освітнього закладу. 3. Психологічний супровід професійного становлення особистості студента у вузі, сприяння в адаптації першокурсників, формуванні професійної спрямованості студентів в процесі навчання. 4. Допомога у формуванні відповідальності, комунікабельності, психологічної готовності до здійснення особистісного і соціального вибору. 5. Сприяння в підтримці сприятливого соціально-психологічного клімату в групі, вирішенні проблем міжособистісного спілкування.

Повна вища освіта відповідного відповідно до суспільних потреб часу має передбачати компетентність особистості в професії, а також в області моральних і сімейних цінностей. У процесі консультування студент набуває необхідні життєві компетенції. Психологічне консультування орієнтоване на потребу студента в

емоційній підтримці, формуванні вміння долати труднощі, реагувати на явища життя адекватно і ефективно [6].

Основними проблемами для студентів, необхідність вирішення яких ініціює звернення до фахівців, є: адаптація до навчання і до нового колективу; особисті (інтимні взаємини), організація власної навчальної діяльності, особливості міжособистісної комунікації з ровесниками; міжособистісні стосунки у студентському колективі. Актуальними для науково-педагогічного та педагогічного складу ЗВО є особисті проблеми, які певним чином пов'язуються з професійним вигоранням. Значна кількість звернень адміністрації ЗВО до фахівців психологічної служби і тематика цих звернень свідчать про те, що керівництво вищих навчальних закладів розглядає психологічну службу як структуру, тісна співпраця з якою сприяє оптимізації навчально-виховного процесу.

Сьогодні, в ситуації пандемії, до усіх вищезгаданих проблем освіти організація отримала нові труднощі пов'язані із зникненням права вибору і вимушеним переходом на навчання в дистанційному форматі, незалежно від специфіки програми, не кажучи вже про готовність викладачів і студентів до такого занурення в світ інформаційно-комунікаційних технологій. Очевидно, що викладач виявився в ситуації необхідності використання комп'ютера для спілкування, а також організації пізнавальної діяльності на відстані і управління нею, що, в свою чергу, призводить до великих емоційних та інтелектуальних навантажень. Але і студент, навчаючись, в основному, дистанційно, для того щоб бути успішним, повинен демонструвати вміння вчитися, самостійно «добувати» нові знання, іншими словами, демонструвати високий рівень свідомості і самостійності. На наш погляд, здатність до самоорганізації і самоврядуванню може стати ключовим для досягнення молодими людьми освітніх успіхів в ситуації дистанційного навчання. Але воно може виявитися недостатньо ефективним для людей з низькою самоорганізацією, адже в силу своєї специфіки якісні дистанційні програми вимагають високого рівня самодисципліни, організованості та цілеспрямованості з боку учня.

Проаналізувавши дослідження даної теми варто зазначити, що при наявності у студентів проблем, пов'язаних зі здатністю до самоорганізації та управління власним часом, ймовірність виникнення негативного емоційного стану статистично значимо вище, ніж при їх відсутності. Дані результати свідчать про те, що

формування позначених здібностей дозволить знизити ризик виникнення негативного емоційного стану в період дистанційного навчання.

Також необхідно відзначити, що формування здатності до самоорганізації та управління власним часом дозволить студентам підвищити впевненість, знизити рівень внутрішньої напруженості в ситуаціях труднощів в ході навчання, і відповідно, уникнути виникнення негативних емоційних станів в період дистанційного навчання. Ще однією умовою зниження негативного емоційного стану може стати надання психологічної підтримки, що можливо в форматі індивідуальних і групових консультацій [7].

Висновки. Отже, проаналізувавши основні завдання та напрямки роботи психологічної служби ми можемо зробити висновок, що надзвичайно важливо забезпечити стабільну роботу психологів ВНЗ для покращення та оптимізації навчального процесу в рамках дистанційної форми. Провідне місце в реалізації психологічного супроводу ми відводимо саме психологічному консультуванню, адже завдання даного напрямку включають у себе і діагностичну, і профілактичну, і підтримуючу роботу. Перспективами подальшої роботи вважаємо дослідження доступності психологічного супроводу, що надається в умовах пандемії студентам та професорсько-викладацькому складові на базі соціально-психологічної служби Хмельницького національного університету та основні види запитів, з якими звертаються студенти у психологічне консультування.

Список використаних джерел та літератури:

1. Положення про психологічну службу в системі освіти України : наказ МОН України. № 127 від 03.05.1999 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base58/ukr58398.htm>. Назва з титул. екрану. 2. Психологічна служба : Підруч. / [В.Г.Панок (наук. ред.), А.Г.Обухівська, В.Д.Острова та ін.]. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с. 3. Романова Е. С. Психодіагностика: учеб. пособ. М.: Питер, 2009. 400 с. 4. Романова Е. С. Работа психолога на телефоне доверия: метод. пособие. М., 2001. 67 с. 5. Копосов Е. Психологическая служба вуза: теория и практика / Е. Копосов, В. Кручинин, В. Бобылев. 2007. С. 10-13. 6. Набатникова Л. П. Психологическое консультирование в системе служб психологической помощи в вузе / Людмила Петровна Набатникова // Системная психология и социология. 2011. №4. С. 16-23. 7. Лысенко С. А. Особенности дистанционной формы обучения в условиях пандемии covid-19: взгляд студента вуза / Светлана Анатольевна Лысенко // Социальная компетентность. 2020. №5. С. 494-504

С. Л. Мельничук,
кандидат психологічних наук
(м. Хмельницький)

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ПІДЛІТКА

Проблема дослідження міжособистісних відносин підлітка не є новою і має історичний досвід накопичення теоретичних і емпіричних знань із цієї проблематики. У наукових працях із психології і педагогіки дослідники звертають увагу на спілкування, як на важливий компонент загальної культури та самореалізації підлітка в соціумі (Р.А. Арцишевський, О.С. Березюк, В.М. Бехтерев, А.С. Гелен, В.С. Мерлін, Т.М. Титаренко). Культуру міжособистісних відносин і засоби гуманізації навчального спілкування вивчали О.О. Бодальов, Л.О. Гранюк, А.О. Деркач, А.Б. Добрович, В.А. Семиченко. Проблему комунікативної культури відображають у своїх працях І.Д. Бех, В.М. Галузинський, Л.М. Калашникова, Ю.І. Пассов, І. І. Тимченко. Кожен науковий напрямок зробив важливий внесок у розуміння феномену взаємовідносин як складного явища, яке виникає у процесі взаємодії людей різної вікової групи.

Підлітковий вік – це складний, кризовий період змін у особистості. Цей період визначається безпосередньою підготовкою підростаючої особистості до дорослого життя, до майбутнього вибору спеціальності. Ступінь особистісної фізичної, психічної і соціальної зрілості дає можливість самостійно і усвідомлено виконувати ці ролі.

Підлітковий вік – один із найважливіших етапів становлення людини. Він є критичним періодом розвитку особистості і пов'язаний з перетвореннями у сфері свідомості, діяльності та системі стосунків. Переоцінюючи, осмислюючи, приміряючи засвоєні цінності, моделі поведінки, особливості взаємин, які були набуті в дитинстві, підліток формує нову систему цінностей та взаємин, які згодом стануть основою його особистісного розвитку [6, с. 18].

Зубченко О.В., зазначає, що особливо гостро та актуально постають питання самооцінки та стосунків з іншими людьми у період підліткової кризи, коли дитина, з одного боку, намагається знайти себе, сформувати незалежну самооцінку, створити власний світ, а з іншого - «вписатись» у вже існуючу систему відношень людей [6, с. 54]. Ці протилежні прагнення складають основну протиріч підліткового

періоду особистості. А тому в цей період активно відбувається процес формування самооцінки, цілісності особистості підлітка, яка впливає на його міжособистісні відносини. На етапі дорослішання у них посилюється інтерес до особистісного внутрішнього світу, формується самосвідомість як регулятор думок і вчинків.

Самосвідомість у підлітковому віці визначається основними критеріями «Я-концепції». К.Р. Роджерс зазначає, що «Я-концепція» складається з уявлень про власні характеристики і здібності індивіда, уявлень про можливості його взаємодії з іншими людьми і з навколишнім світом, ціннісних уявлень, пов'язаних з об'єктами і діями, і уявлень про цілі чи ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість. Таким чином, це – складна структурована картина, яка існує в свідомості індивіда як самостійна фігура або фон і включає як власне «Я», так і відносини, в які воно може вступати, а також позитивні та негативні цінності, пов'язані з якостями, які сприймаються відносинами «Я» у минулому, сьогоденні і майбутньому [9]. Таким чином відбувається формування нового новоутворення – почуття дорослості.

Науковці зазначають, що «Я-концепція» з моменту свого зародження стає активним початком, важливим фактором в інтерпретації досвіду. «Я-концепція» сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань, тобто уявлень про те, що повинно статися [3, с. 88]. В підлітковий період інтенсивно і з зацікавленістю розвивається самосприйняття себе як особистості з потребами, мотивами, цілями і відношенням до соціуму.

У своїй праці А.О.Реан, Н.В.Бордовська, С.І. Розум трактують про відмінності у поняттях самооцінки і «Я-концепції». Вони зазначають, що «Я-концепція» представляє набір швидше описових, ніж оціночних уявлень про себе. Поняття самооцінки, навпаки, безпосередньо пов'язано з тим, як людина оцінює себе, свої власні якості. Наприклад, індивідуально-психологічні якості (темперамент, колір волосся, очей), складають частину її «Я – концепції» як особистості, але при цьому дані властивості не розглядаються в оціночному плані. У випадку ж з самооцінкою, ті чи інші якості розглядаються як хороші чи погані, суб'єкт оцінює себе за цими якостями в порівняльному плані, як людину, яка «краще» або «гірше» інших. Виділяючи в «Я- концепції» когнітивну і афективну складові, то, по суті, самооцінку можна розглядати як афективно-оцінюючий

компонент «Я-концепції». Важливо і те, що одні й ті ж якості в структурі самооцінки різних особистостей можуть інтерпретуватися однією людиною в позитивному плані (і тоді вони підвищують самооцінку), а іншим – в негативному (і тоді вони знижують самооцінку) [8, с. 59].

На важливість формування самооцінки як складової у структурі свідомості особистості звертають увагу у своїй праці О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та інші науковці. Вони акцентують увагу на тому, що самооцінка не лише відображає ставлення індивіда до самого себе, але й обумовлює його ставлення до оточуючої дійсності, людей, стосунки з ними, регулює поведінку. Саме через призму сприйняття відбувається прийняття світу. Люди реагують та інтерпретують дії інших людей по відношенню один до одного, таким чином будуючи свої взаємини [5, с. 222].

Самооцінка є складовою самосвідомості і центральним утворенням особистості. Вона в значній мірі визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором її поведінки і діяльності. Процес формування самооцінки відбувається в процесі провідної діяльності особистості та міжособистісної взаємодії. Також значну роль у її формуванні відіграє соціум. Але усвідомлене ставлення особистості до самої себе є більш пізнім утворенням у системі взаємовідносин.

На формування самооцінки в підлітковому віці впливає багато чинників, серед яких, у першу чергу, слід зазначити: реальні досягнення в навчанні та позашкільній діяльності (здібності особистості до мистецтва, спорту чи певних наук); статус особистості серед однолітків (адаптація в колективі, кількість та впливовість друзів); сім'я (умови життя в родині, ставлення батьків до інтересів підлітка); мотиваційно-сміслова сфера особистості (цілі, потреби, інтереси); зовнішні дані (привабливість, фізичний розвиток) [4].

Про рівень сформованості самооцінки зазначає у своїй праці Т.М. Прокоф'єва. Адекватний рівень самооцінки сприяє формуванню у підлітка впевненості в собі, самокритичності, наполегливості або зайвої самовпевненості, некритичність. Вона відмічає про певний зв'язок характеру і самооцінки з навчальною та громадською активністю. Підлітки з адекватною самооцінкою мають більш високий рівень успішності, у них немає різких стрибків успішності і спостерігається більш високий суспільний та особистий статус. Підлітки з адекватною самооцінкою мають велике поле інтересів,

активність їх спрямована на різні види діяльності, а також на міжособистісні контакти, які помірні й доцільні, спрямовані на пізнання інших і себе в процесі спілкування. Підлітки з тенденцією до сильного завищення самооцінки виявляють достатню обмеженість у видах діяльності і велику спрямованість на спілкування, причому воно не є досить змістовним, виправданим та цілеспрямованим [7, с. 64].

На думку К. Роджерса, В. Сатир та інших, позитивне ставлення до самого себе та прийняття себе виявляється взаємопов'язаним зі здатністю до конструктивної взаємодії з іншими людьми. Адекватно оцінюючи себе, особистість, швидше за все, буде доброзичливо ставитися до інших. Такій людині властиві відкритість, свобода у вираженні своїх почуттів, здатність до саморозкриття в спілкуванні [3].

Позитивна самооцінка пов'язується з упевненістю в собі, самокритичністю, наполегливістю, суспільною активністю, успішністю, високим соціальним статусом. Підлітки з позитивною самооцінкою виявляють більш різнопланові інтереси, захоплюються різними сферами діяльності, їх міжособистісні стосунки базуються на бажанні пізнавати себе й інших, є більш щирими і глибокими [4, с. 20].

Будассі С.А. робить висновок про те, що особистості з низькою самооцінкою болісно реагують на невдачу і це ускладнює будь-яку можливість формування ефективної «Я-концепції». Крім того, вони не тільки самі дуже низько оцінюють результати своєї діяльності, але і вкрай стурбовані негативною думкою інших про них. [2, с. 136].

Однією з основних особливостей, що характеризують поведінку підлітків є їх прагнення формувати свою самооцінку незалежно від оцінок інших людей. Але все ж таки слід визнавати те, що особистість завжди знаходиться в різного роду соціальних взаємодіях і їй неможливо уникнути певної залежності від оцінки найближчого оточення. І дуже часто це впливає на формування її самооцінки і впливає на взаємовідносини із соціумом.

М. Й. Боришевський, аналізуючи взаємозв'язок соціометричного статусу підлітків, особливостей взаємин в групі та самооцінки, наводить певні закономірності. Виходячи з результатів експерименту, він виділяє чотири позиції, які може займати підліток. Перша – *позиція конфліктуючого самотвердження*, яка полягає в надмірно високій самооцінці та низькій самокритичності, внаслідок чого в особистості спотворюється уявлення про своє справжнє положення в групі. Це явище може бути пов'язане з дією захисних механізмів, які оберігають підлітка від стресів і водночас

унеможлиблюють справжній діалог з іншими людьми. Друга - *позиція позитивного урівноваження*, її займають підлітки, які незадоволені собою як особистістю, а не своїм реальним становищем у групі. Вони надто вимогливі до себе, прагнуть до самовдосконалення і посилюють саморегуляцію поведінки. Третя - *позиція пасивного пристосування*, властива підліткам, які будь-що прагнуть зберегти взаємини, що склалися в них з іншими членами колективу. В підлітків з такою позицією, як правило, низька, або занижена самооцінка, відсутня власна думка. Підлітки з четвертою, *індиферентною позицією*, до свого класу належать лише формально, не контактують з членами свого колективу [1, с.33].

Отже, можна стверджувати про те, що самооцінка підлітка значною мірою впливає на позицію, яку він займає в колективі однолітків, і навпаки. Становище підлітка в колективі і його відповідні взаємини є визначаючим фактором на його власну поведінку у соціумі. Разом з тим, займана позиція в колективі сприймається кожним крізь внутрішню позиційну призму, що зумовлюється рівнями сформованості самооцінки та домагань.

Отже, у підлітковому віці провідним є інтерес до себе, свого внутрішнього життя, індивідуальних якостей, потреба в самооцінці, визнанні, порівнянні себе з іншими. Погляд у власний внутрішній світ, усвідомлення себе як особистості, включеної в різноманітні людські взаємини, висуває на перший план спілкування з оточуючими. Актуальним і провідним завдання освітніх установ є формування адекватної самооцінки у дітей підліткового віку, оскільки саме в цей період формується і закріплюється оцінка особистістю самої себе, своїх якостей і місця у соціумі.

Характерною особливістю підлітка є посилене прагнення до спілкування з ровесниками, передусім з однокласниками і трохи старшими за себе, стосунки з якими відіграють важливу роль у його житті. Він прагне заслужити повагу і визнання ровесників, мати в них авторитет. Для цього йому потрібно відповідати очікуванням однолітків, що не завжди є високоморальними. У товаристві ровесників починає вироблятися нова система критеріїв оцінювання поведінки та особистості людини, відбувається переоцінка цінностей, формуються нові морально-етичні вимоги. В результаті цього самосвідомість набуває нового рівня розвитку. Під час аналізу поведінки та особистісних якостей друзів, у підлітка складається система вимог не лише до них, а й до себе. У своїх товаришах він

цінує принциповість, сумлінне ставлення до справи, громадську активність, щирість, чесність, доброту, силу. Значущими є також якості, що безпосередньо стосуються його взаємодії з однолітками. [10, с. 256]. Також для підліткового віку характерним є поведінкова автономія: підліток сам керує своїм часом, обирає друзів, обмежує батьківську владу.

Стилі виховання і спілкування впливають на формування самооцінки підлітка на його взаємини з оточуючими. У них з'являються нові авторитети і дуже часто батьки не входять в коло авторитетних впливових осіб. Батьківські настанови і приклади вже не сприймаються підлітками абсолютно та некритично як у дитинстві, порушуються взаємини, втрачається довіра у стосунках. Дуже часто, як зазначає М. В. Савчин, це супроводжується конфліктами, негативними формами поведінки, зокрема проявами грубості, впертості. Це пов'язане, як правило, з прагненням до самостійності, яке дорослі не сприймають і не підтримують. Підлітки хочуть, щоб з їхніми думками, бажаннями та настроями рахувалися, не терплять недовіри, байдужості, насмішок, нотацій, особливо в присутності друзів. Однак прояви негативних форм поведінки і конфліктність підлітків не є неминучими. [10, с. 256]. Подолання цих протиріч зумовлюється стилем виховання у сім'ї.

Савчин М.В. звертає увагу на те, що серед основних джерел соціальної підтримки: батьки, вчителі, однокласники, близькі друзі, саме батьківська підтримка і ставлення однокласників найбільш повно впливають на формування самооцінки підлітка [10, с. 67]. А тому дуже важливим у цей період є вибір ефективного методу спілкування із підлітком. Для того, щоб зберегти і покращити стосунки зі своїми дітьми і водночас підтримувати їх упевненість у собі й самостійність, батькам необхідно обмежити зону свого контролю, поступово передаючи підліткам відповідальність за їхні дії та вчинки. Для багатьох батьків це є серйозне психологічне випробування. Найбільш ефективним, як зазначають психологи є демократичний стиль виховання, який сприяє розвитку самостійності, відповідальності за власні вчинки і прийнятті рішення, активності та ініціативності. Дуже важливим для підлітків у цьому віці є любов і підтримка батьків, яка допомагає формувати адекватну самооцінку і є міцним фундаментом для позитивної «Я-концепції».

С.А. Будассі наголошує на важливості у максимальній підтримці підлітків і прийнятті батьками їх устремлінь, що найбільше сприяють

формуванню позитивної емоційної цілісності і впливають на рівень їх загальної самооцінки [2, с. 124].

Також важливу роль у підлітковому віці відіграють педагоги. І як зазначає І.Жмайло, роль учителя у формуванні самооцінки підлітків не обмежується тільки тим, як він оцінює навчальні успіхи учнів. У підлітків формується власний образ «ідеального вчителя». Вони вважають, що провідними якостями для педагога є здатність до розуміння, емоційна чутливість, дружелюбність, повага, справедливість. На другому місці для підлітків значимим є професійна компетентність вчителя, рівень його знань і якість викладання. В особі педагога вони вбачають еталон людських стосунків. Це також впливає на формування їхньої цілісної адекватної самооцінки, адже для багатьох вчителів є прикладом для взаємин у соціумі. А тому школярі цього віку так емоційно реагують на «несправедливість» учителя [4, с. 20]. Втратити довіру у підлітків дуже легко, складно її завоювати. Роль педагогів не обмежується тільки тим, щоб оцінити розумові здібності дитини. Для підлітків найважливішою вимогою до вчителя є його поважливе ставлення до учнів. Саме повага як складова самооцінки є важливим фактором у вмінні підлітків поважати себе і інших, будувати гармонійні взаємовідносини у соціумі. А тому цей період є складним не тільки для підлітків але і для всіх суб'єктів взаємодії. Якщо дорослі не враховують вікових психологічних особливостей підлітків, то їм важко зрозуміти причини конфліктів і складно знайти шляхи їх подолання.

Компетентні, досвідчені батьки і вчителі знають, що прогнозувати та попередити конфлікт легше, ніж подолати його наслідки. Вони відповідно вибудовують свою взаємодію з підлітками на дбайливому ставленні до їхнього внутрішнього світу, захоплень, особистісних труднощів та переживань, поєднуючи це з рівнем вимог і особистісною повагою до підлітків. Такі взаємини з дорослими набувають значущості для них, будуються на довірі, відвертості, розумінні і підтримці, що є важливими для кожного суб'єкта взаємодії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Видавн. будинок «Еллада», 2012. 608 с.
2. Будасси С.А. Защитные механизмы личности. М.: Просвещение, 1998. 157 с.
3. Драгунова Т.В., Ельконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967. 156 с.
4. Жмайло І. Взаємини підлітків. Психологічні особливості. Психолог. Шкільний світ, 2012. №9. С. 18-20.
5. Загальна психологія : підруч. для студ. ВНЗ / О.В.Скрипченко,

Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Либідь, 2005. 464 с. 6. Зубченко О. В. Взаємозв'язок самооцінки підлітків із їх соціометричним статусом у групі однолітків. Практична психологія та соціальна робота, 2008. № 5. С. 54-57. 7. Прокофьева Т.Н. Соционика. Алгебра и гармония человеческих взаимоотношений. М.: Гном-Пресс, 1999. 108 с. 8. Реан А.А. Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика «Я – концепция» личности. СПб.: Университет, 2001. 59 с. 9. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с. 10. Савчин М.В. Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб. К.: Академвидав, 2006. 256 с.

С. І. Никитюк,
старший викладач
(м. Кам'янець-Подільський)

ГРА ЯК ЕЛЕМЕНТ МОТИВАЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тема використання ігрових форм у навчанні іноземної мови є досить широка. Її впевнено розкривали такі вчені як О.І. Близнюк, Л.С. Панова, О.І. Пометун, І.С. Рязанова, О.Ю.Савченко, В.Ф.Толстова. Кожний із науковців викладає свій авторський підхід до вирішення проблеми ефективного застосування ігрових методів навчання на уроках англійської мови, але всі вони єдині в твердженні, що школа повинна підготувати своїх учнів до спілкування в реальних життєвих ситуаціях, навчити здобувати знання самостійно з метою вдосконалення в галузі обраної майбутньої професії. Звідси, потреба в широкому застосуванні інтерактивних форм навчання та ігрових методів на уроках англійської мови, що наближають учнів до умов реального спілкування.

У наші часи відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, що спонукає до розроблення і впровадження новітніх освітніх технологій. Серед них найперспективнішою видається інтерактивна технологія, завдяки якій учень стає активним учасником процесу навчання. При цьому саме гра як форма навчальної діяльності домінує, маючи першочергову роль.

З давніх-давен в Україні будь-які зібрання дітей супроводжувалися ігровою діяльністю. Змагалися у стрільбі з луків, метанні сніжок, катанні на санчатах, лижах, ковзанах. Народна виховна мудрість емпірично передбачала розв'язання важливих

технологічних завдань формування особистості дитини. Зокрема, засобами народної гри виводили маленьку людину з її реального побутового повсякденного життя, запобігали складанню стереотипів сумніву й недовіри до своїх сил. Через гру дитині надавалася змога заявити оточенню про свій позитивний потенціал. Саме у грі активізували рухливість, розвивали процеси мислення, викликали в дитини позитивні емоції [1].

Групові ігрові форми роботи охоплюють колективно-масове тренування в парах без змін або зі зміною партнерів (наприклад, прийоми «шеренги», «натопп») та в малих групах від трьох до п'яти учасників (самостійне синхронне виконання вправ учнями у двійках, трійках і т.п.), хорове реп лікування в режимі група – група, група – один учень, один учень – група. Такі форми роботи учнів є перспективними для навчання спілкування. Вони не тільки збільшують активний час діяльності учнів, але й знижує стан тривожності, допомагають подолати боязнь помилок, формують в учнів почуття колективізму.

На уроці іноземної мови мотивація, тобто заохочення учнів самовираження, забезпечується рядом факторів. По-перше, матеріал, що використовується на уроці, повинен бути цікавим, відповідати смакам та уподобанням учнів. Це може бути не тільки цікавий текст, але й сучасна пісня, поезія, гумор. По-друге, прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати учнів. Цьому сприяють групові форми роботи, де учень відчуває себе суб'єктом спілкування, навчальні ігри (ігри-конкурси, змагання, ігри на здогадку, рольові ігри, буквені ігри, рухливі ігри тощо), що ставлять учнів у життєву ситуацію, проблемні завдання до вправ сприяють інтелектуальному розвитку учнів, їхньому самовираженню. По-третє, учень повинен усвідомлювати рівень своєї успішності у вивченні іноземної мови, бо це викликає задоволення собою, відчуття прогресу в учінні. Успішність учіння досягається доступними та посильними навчальними завданнями, її оцінку з боку вчителя та учнів. Щоб завдання було посильним, учень повинен мати можливість скористатися зразком виконання дії, необхідними опорами, ключами для самокорекції, що може забезпечуватись використанням різноманітних допоміжних засобів навчання, як нетехнічних, так і технічних. Оцінку успішності учня не слід ототожнювати виключно з балом. Учитель має широко використовувати заохочувальні репліки оцінного характеру. Заохочуючи учнів на початку уроку, доцільно

використовувати парну і ланкову форми роботи. Учні ще не мають досвіду роботи в малих групах, тому потрібно навчити школярів співпраці, а формування таких вмінь слід починати у фронтальній роботі. Ігрові технології формують вміння та навички, а також дозволяють виконати наступні методичні функції групової навчальної діяльності: мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну, організаційну [3].

Як уже зрозуміло, гра – це організоване заняття, яке вимагає напруження емоціональних та розумових сил. Гра завжди вимагає прийняття рішень – як правильно зробити, що сказати, як виграти. Бажання вирішити ці питання загострює мислячу діяльність граючих. Для дітей, гра, насамперед, – цікаве заняття. Цим вона і привертає увагу вчителів, у тому числі і англійської мови. У грі всі мають рівні права. Вона під силу навіть слабким учням. Більш того, слабкий за мовною підготовкою учень може стати першим у грі: винахідливість та кмітливість тут стають іноді більш важливими, ніж знання предмету. Почуття рівності, атмосфера зацікавленості і радості, почуття можливості виконання завдання – все це дає можливість дітям подолати сором'язливість, яка заважає вільно використовувати в мові слова іноземної мови, і дуже добре впливає на навчальний процес. З точки зору організації словесного матеріалу гра ніщо інше, як мовна праця.

Гра сприяє виконанню важливих методичних задач: створення психологічної підготовки дітей до мовного спілкування; забезпечення природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу; тренуванню учнів при виборі потрібного мовного варіанту, що є підготовкою до ситуативної мови взагалі [1].

Особливу увагу слід приділяти постановці виховних розвиваючих цілей, тому що в процесі ігрового навчання часто має місце, виявляється дух колективізму, дружній взаємодопомоги, відповідальності перед командою і т.д. Цілі виховання і розвитку учнів не повідомляються, а мета навчання не тільки чітко повідомляється, але й обґрунтовується для того. Необхідно, щоб вони прийняли її як свою власну мотивацію. Для того, аби мета навчання була прийнята учнями, необхідно викликати в них такі мотиви, які викликають бажання здійснювати пізнавальну діяльність. Від того, як вчитель зможе організувати позитивну мотивацію, пов'язану з метою майбутньої гри, залежить глибина включення учнів у зміст уроку. Гра передбачає свободу вибору, тому правильна мотивація повинна цьому

сприяти. Зміст і оснащення гри має задовольняти вище перераховані вимоги до використання ігрових прийомів. Опис умов організації гри включає в себе вказівку форм організації роботи з учнями: індивідуальна або колективна, в парі або мікрогрупі. Важливо зазначити вид гри – рольова, ділова, гра-подорож, гра-змагання і т.д. Також умови протікання, регламент. Оцінка результатів гри дуже важлива, оскільки результат ігрової діяльності має подвійне значення. Для вчителя він свідчить про ступінь розвитку учня і про ступінь оволодіння предметним знанням. Учням же результат дає ступінь задоволення собою і своєю діяльністю. Результати пізнавальної гри можна оцінити за допомогою самоконтролю, взаємоконтролю, контролю журі. Важлива оцінка результатів самим учителем. Він обов'язково повинен похвалити переможців, вказати причини помилок учнів. Організація самоконтролю і постановка перспективної пізнавальної мети. Необхідно проаналізувати всю роботу. Якщо отримано позитивний результат, то потрібно закріпити його, зафіксувати досвід придбання даного результату.

У разі невдачі важливо знайти помилку, виправити його скоригувати подальшу роботу, щоб виключити появу подібних помилок надалі. Для цього і планується організація самоконтролю учнів [2].

Найважливіше при підборі ігор для учнів треба врахувати те, що одна і та ж гра може бути використана на різних етапах уроку. Однак все залежить від конкретних умов роботи вчителя. Варто тільки пам'ятати, що при всій привабливості та ефективності ігор необхідно дотримуватися «відчуття міри», інакше вони втомлять учнів і втраять свіжість емоційного впливу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Використання лексичних ігор на уроках англійської мови. URL: https://allreferat.com.ua/uk/inozemni_movu_movoznavstvo/referat/36/page/2.
2. Застосування ігрових технологій на уроках англійської мови. URL : <https://sites.google.com/site/sitenkoyulia/zastosuvanna-igrovih-tehnologij>.
3. Ігрова діяльність на уроках англійської мови. URL: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65635a3ac69a4c53a89521216d36_0.html.

А. В. Олійник,
викладач
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Враховуючи значимість освіти для розвитку країни, набуває актуальності питання якості освіти, професійної і комунікативної культури керівних кадрів, які спрямовують, організовують діяльність педагогічних колективів, створюють умови для подальшого розвитку національної системи освіти.

Разом з цим, рівень професійної культури керівників освітніх організацій в нашій країні на сьогодні часто залишається недостатнім. Під час діагностування культури керівників закладів освіти щодо психологічних аспектів управління виявлено суперечність між достатнім напрацюванням з цих питань у літературі та низьким рівнем обізнаності з ними керівників освітніх організацій. Це можна пояснити: падінням якості освіти, низькою мотивацією навчальної і професійної діяльності, невідповідністю системи освіти потребам економіки, дегуманізація освіти, зведення її до формування професійних навичок. Із вказаними проблемами пов'язані питання професійної діяльності: низький рівень професійної підготовки керівників, невідповідність знань потребам професійної практики, низька комунікативна культура зокрема.

Комунікативна культура керівника виражається у знаннях ним мовного етикету, основ ефективного спілкування, ведення переговорів та прийому відвідувачів; змісту ділового одягу тощо. Керівник має вміти слухати співрозмовника; контролювати себе під час розмови; дотримуватись правил мовного етикету у спілкуванні; вести переговори; влаштовувати прийом відвідувачів; вести розмови по телефону; спілкуватися через візитки; підбирати одяг. Основними мотивами та цінностями виступають: можливість знаходити спільну мову з людьми; необхідність володіти собою у будь-яких управлінських ситуаціях; використовувати власні здібності; постійно самовдосконалюватися. Про наявність комунікативної культури свідчать такі якості, як: володіння собою, висока культура, комунікативна компетентність.

Як показують чисельні дослідження, значна кількість проблем в освітніх організаціях свідчить про складність процесу управління й необхідність спеціальної підготовки людей, які його здійснюють (керівники). Така підготовка передбачає набуття управлінським

персоналом комунікативної культури, що досить непросто. Л.А. Петровська, вивчаючи соціально-психологічні передумови і розробляючи практичні прийоми розвитку та удосконалення комунікативної культури, вказує на необхідність постійно пам'ятати, що в її основі лежить не просте володіння мовою і іншими кодами спілкування, а особливості особистості індивіда в цілому, в єдності його почуттів, думок і дій, які розгортаються в конкретному соціальному контексті.

Отже, актуальним на сьогодні є забезпечення якісної освітньої і комунікативної підготовки керівників, зростання гнучкості та мобільності післядипломної педагогічної освіти, посилення її гуманістичної спрямованості, забезпечення потреб як суспільства в цілому, так і окремих громадян в особистісному й професійному розвитку і становленні. Таким чином формування комунікативної культури керівників освітніх організацій є актуальною проблемою психології, рішення котрої має велике значення не тільки для кожної конкретної людини, а й суспільства в цілому.

Зважаючи на складність управлінських проблем, що спостерігаються сьогодні в суспільстві, особлива увага повинна надаватись урахуванню різних умов та шляхів оптимізації управлінського процесу, серед різноманіття яких найважливішою можна виділити спеціальну психологічну підготовку керівників загалом, і комунікативну зокрема. Реалізація керівником своєї суб'єктивності в спілкуванні пов'язана з наявністю у нього необхідного рівня комунікативної культури.

Аналізуючи сучасну теорію і практику комунікативної підготовки сучасних керівників освітніх організацій, можна стверджувати, що ще недостатньо вивчено та розроблено теоретичні засади формування у них комунікативної культури. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку.

Комунікація – процес двостороннього обміну інформацією, що веде до взаємного розуміння. «Комунікація» у перекладі з латині означає «загальне, поділюване з усіма». Якщо не досягається взаєморозуміння, то комунікація не відбулася. Щоб переконатися в успіху комунікації, необхідно мати зворотний зв'язок про те, як люди вас зрозуміли, як вони сприймають вас, як ставляться до проблеми.

Особистість повинна бути направлена на отримання багатой різноманітної палітри психологічних позицій, засобів, які допомагають цілісному самовираженню партнерів.

Отже, комунікативна культура – це сукупність комунікативних здібностей, комунікативних вмінь та комунікативних знань, які адекватні комунікативним задачам і достатні для їх вирішення [7].

Для ефективної комунікації характерно: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації й предмета спілкування (досягнення більшої визначеності в розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальною витратою ресурсів). Комунікативна культура розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій між особистісною взаємодією[8].

Отже, узагальнюючи вище викладені точки зору на явище комунікативної культури, можна зробити висновок, що комунікативна культура постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо особистості, «інструмент, що рефлексує», творчий потенціал особистості.

Як показав аналіз існуючих теоретичних уявлень про комунікативну діяльність управлінців, сьогодні немає повністю задовільної моделі формування комунікативної культури керівників освітніх організацій.

Комунікативна культура керівника передбачає наявність комунікативних знань і вмінь в сфері управління навчально-виховною роботою і педагогічним колективом, знання суті комунікативної діяльності керівника.

Сучасний керівник має володіти арсеналом організаційних, соціально-педагогічних і психологічних засобів, щоб ефективно використовувати людські ресурси, створити згуртовану, творчу, цілеспрямовану команду для реалізації визначеної стратегії.

Комунікативні знання керівника – це знання про управлінське спілкування, його види, фази закономірності розвитку. Це знання про те, які існують комунікативні методи та засоби, який вплив вони здійснюють, які їх можливості та обмеження, а також знання про рівень розвитку комунікативних вмінь – своїх чи партнерів по спілкуванню.

Під комунікативними вміннями керівника розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, як то:

- уміння взяти на себе ініціативу початку діалогу і його ведення, керувати їм і закінчити його в потрібний момент;
- уміння скорегувати поведінку співрозмовника;
- при наявності власної емоційної напруги, що заважає діалогові, уміння вирівняти свій емоційний стан без зниження темпу й ефективності ведення розмови;
- при спілкуванні з підлеглим, що знаходиться в стані зайвої емоційного напруги, уміння скорегувати цей стан до працездатного рівня, не викликаючи в співрозмовника агресії;
- уміння досягати запланованої мети діалогу таким чином, щоб у співрозмовника збереглося бажання співпрацювати;
- уміння знайти конструктивну лінію взаємодії всіх сторін [1].

Комунікативні вміння формуються в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми.

Комунікативні здібності керівника можна трактувати двобічно: з одного боку природна обдарованість людини у спілкуванні, а з іншого боку комунікативна продуктивність. Люди різняться за своїми комунікативними здібностями так як вони різняться за своїми мовними, музичними, чи математичними здібностями. Можна припустити, що сучасний керівник достатньо здібний, щоб розвинути в себе високу комунікативну продуктивність, навіть якщо він не є «генієм спілкування» [9].

Комунікативну компетентність не можна вважати константною особистісною характеристикою і уявляти її як замкнений індивідуальний досвід. Її можна і необхідно підвищувати, зокрема у системі післядипломної педагогічної освіти, головною метою якої визначено приведення професійної компетентності педагогічних працівників у відповідність з визначеними стандартами, розвиток комунікативної культури, творчого потенціалу, педагогічної майстерності, загальнокультурного рівня.

Як зазначає С.В. Королук, система післядипломної педагогічної освіти та її основної складової - системи підвищення кваліфікації, має ряд переваг при підготовці керівників організацій освіти у порівнянні з базовою професійною освітою: вона більш інтенсивна і гнучка щодо асиміляції в умовах соціально-економічних та техніко-технологічних процесів; має безпосередній двосторонній зв'язок з практикою, що

дозволяє в оптимально стислі строки отримати освітній результат; забезпечує вертикальну інтеграцію між окремими етапами освіти, горизонтальну – між різними рівнями та предметами всередині окремих етапів; контингент, що навчається, здатний критично оцінювати технології та інновації, може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації; вдосконалює вміння вчитися з акцентуацією на особистий та професійний розвиток [2].

Особливий інтерес в контексті комунікативної підготовки керівників викликає інтерактивне, або взаємодіюче навчання до якого відносять: дискусії, метод «мозкового штурму», групові дискусії, мозкові штурми, презентації, розробку проєктів, ділові ігри, тренінги [1]. Крім того, що ці заняття тісно пов'язані із змістом лекційних занять, вони ще й спрямовані на забезпечення пізнання керівниками своїх індивідуально-психологічних особливостей, пов'язаних з комунікативною діяльністю.

Вищезазначені методи характеризуються цілою низкою особливостей, зокрема: базуються на спілкуванні як життєвій необхідності людини; виробляють уміння працювати в групі для знаходження спільного, узгодженого рішення шляхом багаторазового висування пропозицій і отримання відгуків на них; поступово формують комунікативні поняття через сенсорне сприйняття, діалог-дискусію, рольову гру, життєву практику [3].

Отже, аналіз наукової літератури та аналіз практики управлінської діяльності дозволили припустити існування проблем у професійній підготовці керівників освітніх закладів відповідно до сучасних вимог і актуалізує необхідність їх комунікативного навчання, яке має на меті розвиток комунікативної культури керівників.

Аналіз існуючої на даний момент практики професійної підготовки керівників освітніх організацій свідчить про наявність низки недоліків у їх комунікативної підготовці, що викликає ряд проблем, які проявляються в сфері взаємостосунків і особливо гостро відчуваються молодими управлінцями на початку професійної діяльності.

Існує суперечність між соціальними вимогами до професіоналізму керівників, з одного боку, та рівнем їх комунікативної підготовленості.

Маючи ґрунтовну спеціальну підготовку, вони часто виявляються неготовими до налагодження взаємостосунків із підлеглими, допускають ряд серйозних прорахунків і помилок в

організації управлінського спілкування. Як наслідок, серед труднощів, які відчують керівники в реальному управлінському процесі, одне з перших місць посідають комунікативні труднощі: невміння вибрати оптимальний стиль спілкування, відсутність навичок і вмінь впливати на людей, несприятливий соціально-психологічний клімат в організації тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондарчук О.І. Зміст психологічної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: Метод. рекомен. Рівне, 1995. 23 с. 2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособ. Москва. 1991. 207 с. 3. Гуманізація вищої освіти: Філософські виміри : Зб. статей за матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Суми : Сум. ДУ, 2004. 276 с. 4. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спец. практикум по социальной психологии. Москва: МГУ, 1990. 104 с. 5. Заброцький М.М. Комунікативна культура учителя: сутність і шляхи формування. Київ-Житомир: Волинь, 2000. 32 с. 6. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту. Київ: Либідь, 2004. 424 с. 7. Карамушка Л.М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : метод. рекомен. Рівне, 2003. 20 с. 8. Островерхова Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-психологічний аспект. Київ. 1995. 302 с. 9. Психологія управління в освіті: Курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ. 2006. 160 с.

В. В. Олійник,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)*

ПСИХОЛОГІЯ ПІДЛІТКА: СУЧАСНИЙ АСПЕКТ

Нині проблема розвитку особистості підлітка є актуальною. Життя ставить нові завдання, умови. Поступово на перший план виходить сама індивідуальна особистість.

Учені підлітковий вік відносять до критичного періоду психічного розвитку. Насамперед зростає самостійність, стають багатогранними і змістовнішими відносини з ровесниками і дорослими, розширюються їх види і форми.

Підкреслимо, що почуття дорослості – це психологічний симптом початку підліткового віку. За визначенням психолога Д. Ельконіна, почуття дорослості є новоутворення свідомості, через

яке підліток порівнює себе з іншими (дорослими або товаришами), знаходить зразки для засвоєння, будує свої відносини з іншими людьми, перебудовує свою діяльність. Перехідність підліткового віку, звичайно, включає біологічний аспект.

Д. Ельконін розрізняв у розвитку підлітків об'єктивну і суб'єктивну дорослість. Об'єктивна дорослість проявляється в готовності дитини до життя у суспільстві дорослих в якості рівноправного учасника. Елементи об'єктивної дорослості у підлітковому віці можна помітити у відношенні підлітків до навчання і праці, до батьків і однолітків, до дітям і літнім людям.

Суб'єктивна дорослість або почуття дорослості характеризується появою у підлітка ставлення до себе не як до маленького, а як до дорослого. Основними показниками почуття дорослості є: прояви потреби у повазі, довірі, визнанні самостійності; бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих; наявність власної лінії поведінки, незважаючи на незгоду дорослих чи однолітків [3].

Психолог Л. Виготський виділив декілька основних груп найбільш яскравих інтересів підлітків, які назвав домінантами, а саме:

1. «Егоцентрична домінанта» – інтерес підлітка до власної особистості.

2. «Домінанта далі» – установка підлітка на широкі, великі масштаби, які для нього набагато більш суб'єктивно прийнятні, ніж ближні, поточні, сьогоденні.

3. «Домінанта зусилля» – тяга підлітка до опору, подолання, до вольових напруг, які іноді виявляються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти батьківського авторитету, протесті й інших негативних проявах.

4. «Домінанта романтики» – прагнення підлітка до невідомого, ризикованого, до пригод, героїзму [2].

Підліткам притаманне прагнення до незалежності щодо вибору друзів, одягу, уподобань. Намагаючися звільнитися від «зайвих», на їхній погляд, контролю й уваги, підлітки часто не стримують емоцій. Це призводить до непорозумінь у спілкуванні.

Вчинки й висловлювання підлітків можуть характеризуватися максималізмом. Вони хочуть мати все й одразу. Часто схильні до категоричних оцінок (або «чорне», або «біле»). Відстоюють власну точку зору, яку вважають єдиною правильною. Не визнають права оточуючих на власну думку [1].

Зазначимо, що категоричність і максималізм у підлітковому віці – поширене явище і вважається віковою особливістю. Проте коли так поводить себе доросла людина, оточуючі сприймають це, як вияв надмірної впертості і важкого характеру. Слід виховувати в собі витримку й терпіння, уміння розглядати будь-яке питання з різних сторін, терпимість до думок інших.

Отже, підлітковому віку властиві сильні коливання емоційного стану, небажання приймати на себе серйозні зобов'язання, відчуття, що суспільство їх не розуміє й не приймає.

Головною метою роботи практичного психолога з підлітком є: допомогти виробити й закріпити стратегії нормальної поведінки й уміння самостійно пізнати почуття власної значимості й компетентності, без страху думати про труднощі майбутнього життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойченко Т. Є. Особливості розвитку підлітка. Ознаки гармонійного розвитку [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://subject.com.ua/textbook/health/6klas_2/10.html. Назва з титул екрану.
2. Культурно-історичний погляд на підлітка [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://stud.com.ua/120181/psihologiya/kulturno_istorichniy_poglyad_pi_dlitka. Назва з титул екрану.
3. Нові тенденції у вивченні отроцтва (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, К. І. Божович) [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://studme.com.ua/176612175279/psihologiya/novye_tendentsii_izuchenii_otrochestva_vygotskiy_leontev_elkonin_bozhovich.htm. Назва з титул екрану.

Т. П. Румак,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: Л. С. Пісоцька,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ У КОНТЕКСТІ ДОРОСЛІШАННЯ

У статті розглядаються проблеми формування особистості у підлітковому віці, виділені науковцями кризові етапи та їхня характеристика, причини виникнення, а також етапи, пов'язані з вибором професії.

Ключові слова: підлітковий вік, криза підліткового віку, девіантна поведінка, соціальна норма, дорослішання.

Постановка проблеми. Протягом усього життя на людину впливає чимало несприятливих факторів: екологічні, політичні, соціальні та професійні, які часто стають причиною перенапруги та психічних розладів. Такий стан знижує продуктивність та результативність праці. Проблема дорослішання у підлітковому віці є однією з найбільших популярних на сьогоднішній день. Так як саме у цей період відбуваються різкі зміни у психіці людини. За останні роки збільшилась чисельність підлітків з девіантною поведінкою, що далі проявляється в асоціальних діях (наркоманія, алкоголізм, проституція, хуліганство, розбійництво, тощо). Сьогодні зріс рівень жорстокості та агресивності. З'явилося нове поняття в суспільстві – дитячий боулінг, що негативно впливає на особистість та її формування у контексті позитивних якостей і нормальної поведінки у суспільстві.

Мета статті: теоретичне обґрунтування проблеми формування особистості підлітків у період дорослішання.

Аналіз досліджень і публікацій. Результати досліджень доводять, що самосвідомість, структура та її специфіка мають вагомий вплив на всі аспекти поведінки і діяльності людини, при цьому відіграючи важливу роль у встановленні міжособистісних відносин, постановці та досягнень цілей, розв'язання кризових ситуацій, включення в процеси саморозвитку, самовиховання. У перші десятиліття становлення вітчизняної психології підлітковим віком в цілому та окремих проблемах займалось чимало видатних психологів: А.А.Смирнов, Л.С.Виготський, П.П.Блонський, Д.І.Фельдштейн, В.І.Слободчиков та інші. Ними доведено, що підлітковий вік характеризується виходом дитини у доросле життя, де підліток починає шукати своє місце в суспільстві, інтенсивно рефлексувати на суспільство, на себе, на однолітків, інакше розставляти пріоритети стосовно кар'єри, школи, однолітків, себе.

Підлітковий вік психологами розглядається як окрема соціальна група. Цей період характеризується пануванням дитячого співтовариства над дорослим. Тому, до початку підліткового віку, на думку Т.В.Драгунової, складається така ситуація, що стосунки дитини з однолітками вже будуються на нормах дорослого поводження, на нормах рівності, а основою її стосунків з дорослими, продовжується залишатись дитяча мораль слухняності і підліток починає віддалятися від дорослого.

Розглядаючи працю Л.С.Виготського можна зазначити новоутворення в свідомості та соціальну ситуацію розвитку, при

цьому зробив висновок, що в кризі перехідного періоду захована перебудова системи відносин між середовищем і дитиною.

У дослідженнях Л.С.Виготського, як констатує Н.Єгонська, розглядається підліткова вікова криза як цілісна зміна особистості дитини. Ним акцентовано, що ця криза має три фази: негативну(перед критичну) – фазу руйнування старих звичок, стереотипів; кульмінаційну – фазу загострення протиріч; пост критичну – фазу формування нових структур, побудови нових стосунків [3, с. 14-15].

На думку В.І.Слободчикова, анатомо-фізіологічні зміни в організмі підлітка не можуть розглядатись як основні причини психологічного розвитку. Особистісний ріст підлітка багато в чому залежатиме від того, як він буде боротись з відчуттям власної незалежності та водночас залежності від батьків й утвердженні себе в дорослому світі змінного життя.

У другій половині ХХст. інтенсивно почали розвиватися уявлення про роль середовища в розвитку підлітка. Акцент робився на вплив соціальних чинників, які визначали тривалість підліткового періоду, наявність кризи, конфліктів, характер самого переходу від дитинства до дорослості. У своїй праці Ерік Еріксон писав, що підлітковий вік найважливіший період у психосоціальному розвитку людини, який триває з 12 років до 19.

Отже, науковці-психологи і практики зробили чималий вклад у розвиток цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. Констатуємо той факт, що у підлітковому віці основним соціальним середовищем залишається школа. Виникає специфічний комплекс потреб, що виражається в прагненні знайти своє місце у групі ровесників, приєднатись до дорослого життя. Найважливішою психологічною особистістю є його почуття дорослості. Це почуття виражається втому, що підліток будую плани на майбутнє становище і при цьому ще не досяг його. Загальні закономірності підліткового віку проявляють себе неоднозначно, воно залежить не тільки від навколишнього середовища та ступеня виховання, але й від особливостей організму. Підлітковий вік характеризується допитливістю, прагнення до пізнання, бурхлива активність, надмірна енергія, ініціативність. Поведінка й діяльність багато в чому залежить від самооцінки. В більшості випадків спостерігається негативне відношення до навчання. Однією з причин є реакція підлітка на невдачі, адже це порушує його самолюбство. За таких обставин діти намагаються замаскувати справжнє відношення

до ситуації, вони роблять вигляд, що успіхи у навчанні не мають ніякого значення і взагалі вчитись ганебно. Якщо спостерігаються невдачі у навчанні, то це сприяє негативним емоціям й породжує небажання виконувати будь які завдання. А коли помітні успіхи, то ситуація змінюється, забезпечується емоційне благополуччя.

Соціальна ситуація розвитку підлітка залежить від стосунків з ровесниками, батьками та дорослими. Якщо ці стосунки протікають гармонійно, тобто враховуються усі потреби та побажання, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, підліток легко долає труднощі в спілкуванні, навчанні, формуванні стосунків. До індивідуальних розходжень у розумовій діяльності відносяться здатності учнів до самостійної роботи та самостійного набуття знань. Все пов'язано з пізнавальною діяльністю: оволодіння новими знаннями, дослідження матеріалу, виконання різних практичних завдань, встановлення взаємозв'язку нового матеріалу з раніше засвоєним [6, с. 233-259].

Для особистості підлітка увага поступово здобуває організований характер. Значно збільшується обсяг пам'яті, не тільки з боку запам'ятовування матеріалу, але і його логічного осмислення. Одні можуть запам'ятати одразу, при цьому переказати своїми словами, іншим – потрібен деякий час, щоб усвідомити почуте чи прочитане. Деякі не можуть запам'ятати через те, що просто не хочуть цього робити або не ставлять перед собою таку мету.

Як показує практика, підліток починає замислюватись над своїм майбутнім, при цьому, не завжди розуміючи, якими засобами цього треба буде досягти. Майбутні образи відрізняються тим, що вони орієнтовані вже на результат, а не на сам процес. Тобто, підліток яскраво уявляє своє майбутнє в деталях, при цьому не замислюється над тим, що потрібно для цього зробити.

Як доводить аналіз результатів досліджень, у віковій психології самовизначення в професії в більшості випадків ділять на етапи. Акцентуємо увагу на них. Перший етап – дитяча гра, під час якої дитина «приміряє» на себе різноманітні професійні ролі та «програє» окремі елементи пов'язаної з ними поведінки. Другий етап – підліткова фантазія, коли підліток бачить себе у мріях представником тієї чи іншої привабливої для нього професії. Третій етап, що охоплює весь підлітковий та більшу частину юнацького вису, – попередній вибір професії. Різні види діяльності сортуються й оцінюються спершу під кутом зору інтересів підлітка. Четвертий етап – практичне

ухвалення рішення, власне вибір професії, криє в собі два головні компоненти: визначення рівня кваліфікації майбутньої праці, обсягу й тривалості необхідної підготовки до нього; вибір конкретної спеціальності. Послідовність цих виборів може бути різною [2, с. 468].

Однією з важливих властивостей особистості, що формується під впливом суспільного оточення, є характер.

Більшість психологів стверджують, що характер – це особливі риси, які людина набуває протягом життя. Від характеру залежить поведінка підлітка та вчинки у стосунках з іншими. Якщо знати характер людини то можна передбачити, як вона буде діяти в тій чи іншій ситуації. Можна виділити провідні та другорядні риси характеру, а також визначити, які характери цільні, суперечливі, сильні, вольові чи слабкі.

Структура рис характеру в цілому виявляється у тому, як людина ставиться: до інших людей, демонструючи уважливість, принциповість, прихильність, комунікативність, лагідність, альтруїзм тощо або протилежні риси; до справ, виявляючи сумлінність, допитливість, ініціативність, рішучість та інше або протилежні риси; до речей, демонструючи при цьому бережливість, економність, акуратність, почуття смаку або протилежні риси; до себе, виявляючи розумний егоїзм, впевненість у собі, нормальне самолюбство, почуття власної гідності чи протилежні риси. Окремі риси можуть бути занадто розвинуті, і це може призвести до формування девіантної поведінки, особливо у підлітків.

Девіантна поведінка – це поведінка підлітка, що не відповідає прийнятим у суспільстві нормам і рольовим очікуванням або суперечить.

Девіація включає такі компоненти: девіант як носій девіантної поведінки; соціальна норма або соціальне очікування, що є критерієм оцінки поведінки як девіантної; соціальна група (у тому числі й суспільство в цілому), що реагує на цю девіантну поведінку [1, с. 230].

Узагальнення літературних джерел дозволяє стверджувати, що дорослішання – це процес переходу від дитячого світовідчуття до світогляду дорослого, від «Я не можу!» до «Все буде зроблено», від надії, що за тебе все зроблять – до особистої відповідальності. Це вже говорить про формування позитивних якостей особистості, перехід до дорослішання. Готовність і здатність відповідати за свої вчинки, і виконувати покладені на тебе обов'язки – один з найважливіших критеріїв дорослішання. У період дорослішання порушуються як

психологічні, так і фізіологічні процеси. Цей період прекрасний у житті людини, саме в цей період відбувається становлення особистості. Поступово вводити підлітка у світ дорослого повинні вихователі, батьки і вчителі. Якщо цього не робити, то підліток знайде способи проникнути в цей світ без допомоги дорослих. Їхнє не бажання або не вміння зрозуміти нові прагнення підлітка штовхає його в середовище товаришів, інколи несприятливе.

Висновки. Таким чином робимо висновок, що підлітковий період – надзвичайно складний етап психічного розвитку. З одного боку, за рівнем та особливостями психічного розвитку, коли ще не розпрощалися з дитинством, а з іншого – вони вже стоять на порозі дорослого життя і у поведінці реально виражається спрямованість на дорослі форми взаємин та поведінки.

Ефективна робота практиків щодо визначення проблем дорослішання, має бути спрямована на поглиблення та розширення теоретичних знань зазначеної категорії осіб щодо сучасних методів різних стресових станів, на розвиток навичок швидкого і адаптивного реагування на стресогенні впливи, на формування вмінь емоційного самоконтролю в проблемній ситуації, більшу індивідуалізацію поведінки, усунення поведінкових стереотипів і звичайних шаблонних дій, викликаних появою кризових ситуацій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки : [навч. посіб.]/ 2010. 230 с.
2. Вікова психологія: [навч. посіб.]. [Укл. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. К.: Просвіта, 2001. С. 233-259.
3. Єгонська Н. Криза підліткового періоду , 2002. К : [б. в.], – № 34 (148). С. 14-15.
4. Забродський М. М. Основи вікової психології: [Навч. посіб.]. Тернопіль, 2005. С. 91-106.
5. Павелків Р. В. Вікова психологія: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.]. Кондор, 2011. 468с.
6. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: [зб. наук. пр.]. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 125-134.

УДК 159.92

М. О. Семенишин,

доктор юридичних наук

А. М. Тришньовський,

кандидат медичних наук, доцент

В. М. Брова,

капітан поліції

(м. Маріуполь)

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКІВ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Здатність людини розуміти правила співжиття і вимоги законів та відповідно поводитися не є вродженою, вона формується під впливом спеціальних виховних заходів, є наслідком спілкування з іншими людьми, участі в різних видах діяльності [2, с. 5; 4, с. 56].

Наприкінці ХХ століття з'явилися дослідження О. Саломаткіної, Н. Яковлевої, К. Подберезького, М. Городиського, Л. Твердохліб, у яких висвітлені психолого-педагогічні проблеми формування правової культури особистості, обґрунтовано сутність поняття правової культури, принципи відбору змісту правової освіти, визначено шляхи формування правової культури в сучасних умовах [5, с.48; 8, с. 111].

Останнім часом з'явилося багато праць педагогічного, психологічного, методичного характеру з питань правового виховання. Серед них дослідження Г.П. Давидова, О.Ф. Нікітіна, В.М. Обухова, О.В. Міцкевича, Д.М. Абашидзе, Р.К. Русинова, О.В. Татаринцевої, М.М. Фіцули, в яких розкрито особливості процесу правового виховання в середній школі, його основні форми і методи, ставиться питання про необхідність теоретичних розробок концепцій правового виховання [10, с. 9].

Розвиток правового виховання має свої історичні загальнолюдські корені [1, с. 58]. Зародженню питань правового виховання у світовій педагогічній думці сприяли: формування у зростаючого покоління ціннісних уявлень про мораль та право, започаткування певних правових традицій, праці філософів стародавньої Греції (Сократа, Платона, Аристотеля), введення у древньому Римі «Законів XII таблиць», прогресивні ідеї педагогів-гуманістів епохи Відродження (Н.Макіавеллі, Т.Мора, Т.Кампанелли, Д.Прістілі), усебічна розробка та обґрунтування філософами і педагогами часів Просвітництва питань громадянського та морального виховання (Д.Локк, Ш.Монтеск'є, К.Гельвецій, Г.Гегель) [1, с. 134].

Правове виховання має свої національні корені, які виникли і розвивалися на національному ґрунті. Становлення та розвиток питань правового виховання в Україні пов'язані з розробкою перших педагогічних пам'яток Київської Русі «Руська правда», «Слово о полку Ігоревім», «Слово про Закон і Благодать» тощо), діяльністю І.Вишенського, П.Орлика, Ф.Прокоповича, Г.Сковороди. Не менш

важливе значення відіграли й морально-правові твори українських письменників (І.Котляревського, Г.Квітки-Основ'яненка) та педагогічна спадщина К.Ушинського, М.Пирогова, А.Макаренка, В.Сухомлинського. Загалом, основні зміни були спричинені необхідністю формування у населення почуття законності, розвитком суспільства взагалі та педагогічної думки зокрема [6, с. 52].

Криміналізація сучасного українського суспільства здебільшого пов'язана з духовною деградацією переважної більшості громадян, інфантилізацією, зросійщенням, деструктивним впливом засобів масової інформації, занепадом рідних національних цінностей та традицій, економічною кризою, домінуванням аморального світогляду та створенням конфліктного класового суспільства.

Розвиток соціальних мереж та їхня доступність дозволяють злочинцям, у т.ч. малолітнім, поширювати, рекламувати та узгоджувати свої правопорушення тим самим, підсилюючи загальну злочинність. Корумповані керівники держави кримінально-олігархічного походження за останні три десятиліття не переймалися вихованням підростаючого покоління, його морально-патріотичним здоров'ям, відродженням рідної духовності, фізичним та психіатричним здоров'ям, внаслідок чого ситуація погіршується.

Цілком закономірно, що така етнопсихіатрична катастрофа виникла в умовах постгеноцидного, постпенітенціарного, постколоніального соціуму, де впродовж багатьох століть колонізатори проводили цілеспрямоване знищення духовної спадщини та усіх етнокультурних, елітарних надбань українського народу та заміщували психотропними сурогатами [9, с. 197].

У цьому аспекті Донецька область займає на теренах України особливо важливе значення, адже в епоху царизму та СРСР тут були найвищі показники злочинності серед дорослого населення та підлітків, тут було розгорнуто найбільше пенітенціарних закладів. У 1987 році це число досягло свого піку і становило 27 підрозділів, до котрих входили 3 слідчі ізолятори, Маріупольська дитяча колонія для хлопців, 3 лікувально-трудова профілакторії, 23 колонії, у т.ч. одна жіноча.

Багатовікова кримінальна традиція, атмосфера насильства та свавілля згодом у 90-х роках 20 століття створила кримінально-політичний клан, який у 1994 році повністю захопив владу з регіоні, а потім прийшов до панування в Україні, що призвело до розгулу

корупції, казнокрадства, хижацької приватизації, сепаратизму та війни.

В такій аморальній, протиправній системі відбулася деформація традиційних моральних цінностей, ігнорування права та законів, культивування через засоби масової інформації, кіно та телебачення низькопробної деструктивної продукції, яка призводила до етнопсихологічних та етнопсихіатричних порушень світогляду дорослих та підлітків.

Підлітковий вік є одним із найкритичніших етапів життя. Вікові межі підліткового віку можуть знаходитись у діапазоні 11-16 років, хоча у кожної дитини може починатись і закінчуватись раніше чи пізніше вказаного віку.

Початок підліткового віку можна помітити в активних змінах фізіологічного розвитку, поведінки, смаків, поглядів дитини. Найбільш помітним є нестабільний емоційний фон, який багато в чому пояснюється активним виробленням організмом гормонів. Підліток може болісно сприймати дуже багато життєвих ситуацій та моментів.

У соціальному плані збільшується значення спілкування з однолітками та друзями, спілкування зосереджується у соціальних мережах, телефонних розмовах, зустрічах та прогулянках з друзями. Батьки, родичі та вчителі відходять на задній план. Так, підліток може нічого, або майже нічого не розповідати батькам про себе. Часто спостерігається підвищення конфліктності у стосунках із батьками та старшими. Це зумовлюється гострим проявом почуття дорослості, яке не є фактичним, оскільки підліток залежний у фінансовому та інших планах від батьківської сім'ї.

В певній мірі загострення почуття дорослості підкріплюється друзями, які часто є старшими (або повнолітними), і щоб довести свою дорослість потрібно поводитись таким чином як і решта членів групи. Залежність від думки важливої для підлітка групи може мати негативні наслідки (вживання алкоголю, тютюну чи наркотичних речовин, ранній статевий досвід тощо).

Часто, навіть маючи свою думку, підліток приймає думку групи, для того, щоб не виділятися в ній та не бути відкинутим. У цьому віці відбувається розширення самосвідомості, формування та розширення бачення власного «Я», формування ідеалів, цінностей, порівняння себе з іншими, визначення свого місця у світі, які можуть бути досить нестабільними. Особливе місце займає стурбованість стосовно

свого зовнішнього вигляду, яка може переходити у болісні переживання стосовно власної ваги, пропорційності та розмірів частин тіла, чистоти шкіри тощо.

Особливістю підліткового віку є ще одна важлива подія – поява романтичних бажань, закоханість та перші романтичні стосунки. І ця сфера є досить проблемною, адже підліток починає робити перші кроки у побудові власних стосунків. Часто в цьому віці створюються «шлюби в мініатюрі», які проявляються у надмірній залежності пари один від одного, постійна підтримка контакту із партнером.

Соціальний статус підлітка мало чим відрізняється від дитячого. Психологічно цей вік дуже суперечливий. Для нього характерні максимальні диспропорції у рівні й темпах розвитку, обумовлені значною мірою біологічно. Найважливіше психологічне новоутворення віку – почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Звідси – типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка. В цілому це період закінчення дитинства і початку «виростання» з нього.

З початком військової агресії з боку Росії посилився токсичний інформаційний вплив цієї країни – агресора на населення Донецької області, особливо на окупованих територіях, що призвело до етнічного психозу та патологічної українофобії, до травматизації психіки підлітків.

Виходячи із теорії всебічного соціального виховання, автори статті пропонують інтеграцію психології, педагогіки і права, залучення до цієї роботи вчителів, викладачів, психологів, правозахисників та поліціантів з метою широкого використання у правовому вихованні можливостей сучасної психолого-педагогічної науки стосовно формування в підлітків правових знань, ціннісного ставлення до права, переконань у доцільності й необхідності дотримання правових норм. У цьому сенсі нами розроблені унікальні спеціальні психолого-психіатричні тести для виявлення психологічних проблем дітей та підлітків на ранніх стадіях, щоби своєчасно провести психологічну корекцію або лікування. Такий науковий підхід унеможливить появу ранніх правопорушень у дітей та підлітків та переходу їх у дорослу злочинність.

За останні три роки національна поліція Донеччини у вказаному напрямку діяльності виконує найбільшу профілактичну та

реабілітаційну роботу силами поліцейських ювенальної превенції, основними завданнями яких є:

- профілактична діяльність, спрямована на запобігання вчиненню дітьми кримінальних і адміністративних правопорушень,
- виявлення причин і умов, які цьому сприяють,
- вжиття, в межах своєї компетенції, заходів для їх усунення,
- ведення профілактичного обліку дітей, схильних до вчинення правопорушень та проведення із ними заходів індивідуальної профілактики,
- вжиття першочергових заходів та участь в установленні місцезнаходження дитини в разі її безвісного зникнення чи отриманні даних для цього в межах кримінального провадження, відкритого за фактом її безвісного зникнення,
- вжиття заходів щодо запобігання та протидії домашньому насильству, вчиненому дітьми та стосовно них, а також жорсткому поводженню з дітьми,
- вжиття заходів щодо запобігання дитячій бездоглядності, у тому числі здійснення поліцейського піклування щодо неповнолітніх осіб.

Наслідком цієї масштабної правової та виховної роботи є позитивна тенденція у зниженні загальної підліткової злочинності.

Зробивши порівняльний аналіз за останні три роки (2018, 2019 та 2020) маємо наступні показники: у 2018 році зареєстровано 415 кримінальних правопорушень, учинених неповнолітніми, що *на 45 або 11% більше* ніж за аналогічний період 2017 року, у 2019 році - 393 (*на 58 або 14% менше*), у 2020 році – 335 (*на 58 або 14% менше*).

За видами злочинів:	2018	2019	2020
вбивство	2	2 (рів.)	-
крадіжки	263 (+45)	239 (-24)	173 (-66)
грабежі	37 (+16)	34 (-3)	35 (+1)
розбійні напади	10 (+3)	12 (+2)	5 (-7)
хуліганство	4	4 (рів.)	2 (-2)
заволодіння автотранспортом	12 (-4)	12 (рів.)	16 (+4)
нанесення легких тілесних ушкоджень	12 (-6)	18 (+6)	21 (+3)
нанесення середніх тілесних ушкоджень	5	4 (+1)	3 (-1)
нанесення тяжких тілесних ушкоджень	7 (+4)	4 (-3)	6 (+2)

зберігання наркотичних речовин	11 (-6)	11 (рів.)	9 (-2)
шахрайство	10 (-2)	7 (-3)	6 (+1)
незаконне зберігання зброї	4 (-4)	4 (рів.)	1 (-3)
інші злочини	61	44	49

За три роки з 2018 по 2020 включно у скоєнні злочинів приймали участь 750 неповнолітніх (2018 – 272, 2019 – 249, 2020 – 229), з них:

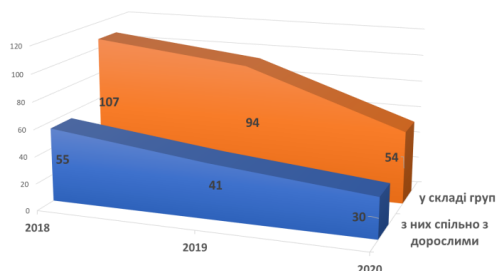
	2018	2019	2020
учнів закладів вищої освіти	114	109	116
учнів ПТУ	98	88	74
студентів технікумів або ВУЗів	10	9	7
не працюють та не навчаються	50	56	54
осіб жіночої статі	31	30	25

Кількість дітей, які скоїли злочини у стані алкогольного сп'яніння, за останні три роки зросла на 27,7 % (2018 – 24 (+6), 2019 – 18 (-6), 2020 – 41 (+23)), що свідчить про дестабілізацію ситуації, пов'язаної із неконтрольованим продажем алкогольних та слабоалкогольних напоїв дітям, не дивлячись на постійну профілактичну роботу поліцейських, спрямовану на виявлення та припинення фактів порушення працівниками підприємств (організацій) торгівлі або громадського харчування правил торгівлі пивом, алкогольними, слабоалкогольними напоями особам, які не досягли 18 років.

Важливою складовою превентивної діяльності поліції є профілактична робота з недопущення самовільного залишення дітьми місць постійного мешкання, перебування та навчальних закладів, а в разі їх зникнення – вжиття першочергових заходів з установлення місцезнаходження

протягом доби, що зменшує ризик настання тяжких наслідків.

Аналіз роботи з розшуку зниклих дітей свідчить, що за підсумками трьох останніх років



кількість заяв та повідомлень, зареєстрованих територіальними підрозділами ГУНП в Донецькій області, збільшилась на 8,6% (2018 – 711 (+123), 2019 – 934 (+223), 2020 – 799 (-135). У 94,1% випадків дітей розшуковано за «гарячими» слідами упродовж доби, що зменшує ризик учинення відносно дитини протиправних дій, до батьків, які не виконують обов'язки щодо виховання своїх дітей застосовувались заходи адміністративного впливу.

Виходячи з вказаного аналізу, слід зазначити, що серед загальної кількості скоєних дітьми злочинів, найбільшу вагу займають корисливі кримінальні правопорушення, предмети посягання у майнових злочинах в більшості випадків є мобільні пристрої, металеві вироби, непродовольчі та продовольчі товари, тощо, що свідчить про погіршення економічної ситуації у суспільстві та недостатньому матеріальному забезпеченні, які підштовхують неповнолітніх до злочинної діяльності.

З характеристики суб'єктів злочинів (неповнолітніх) варто відмітити, що у більшості випадків кримінальні правопорушення скоюють діти з неповних сімей, малим достатком, а також із родин, де батьки ведуть аморальний образ життя і не в повному обсязі виконують свої обов'язки щодо виховання дітей [5, с. 24].

Війна на сході України, незаконний обіг зброї, економічний занепад, зубожіння, безробіття, широке розповсюдження алкоголізму та наркоманії, відсутність державної програми захисту підростаючого покоління об'єктивно перешкоджають нормальному розвитку дитини, формуванню позитивної правової свідомості, високих моральних якостей, толерантної поведінки, формуванню поваги до прав і свобод людини [10, с. 65]. Це призводить до розвитку патологічного, паразитичного прошарку населення та погіршує демографічну ситуацію.

Побороти несприятливі соціально-політичні тенденції можливо лише за підтримки держави, усього громадянського суспільства та прийняття законів щодо оптимізації етногенезу [3, с. 32].

Список використаних джерел та літератури:

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки // Рідна шк. 2013. № 1/2. С. 8-14.
2. Голосніченко І. Правосвідомість і правова культура у розбудові української держави // Право України. 2005. № 4. С. 24-25.
3. Зайчук О.В. Теорія держави і права. Академ. курс. К., 2006.
4. Криштак І.В. Педагогічні складники правової культури старшокласників // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. Харків: Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2005. Вип. 23. С. 59-66.

5. Криштак І.В. Принципи правового виховання учнів: класифікація та сутність // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. Харків: Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2006. Вип. 24. Ч.1. С. 90-98.

6. Макаренко Л. О. До проблеми формування правової культури в Україні // Віче. 2007. № 18. С. 52-53.

7. Снігур І.Й. Правова культура в контексті реалізації прав громадян на участь у здійсненні державної влади // Науковий вісн. Нац. академії внутрішніх справ України. –2005. № 3. С. 55-65.

8. Стаканков А.В. Витоки правового виховання в історії педагогічної думки // Удосконалення технологій та методик професійного навчання: зб. наук. пр. Проблеми сучасного мистецтва і культури. К.: Науковий світ, 2001. С.108-113.

9. Тришньовський А.М., Тришньовська О.А. Психолого-психіатричні аспекти підліткової злочинності в умовах трансформації суспільства. Психологія ХХІ століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2020. Вип. 11. 280 с.

10. Фіцула М.М. Правове виховання учнів / М. М. Фіцула. К., 1997. 248 с.

А. В. Семенова,
магістрантка

Науковий керівник: Л. М. Джигун,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У ЗОШ

На сьогодні проблема організації психологічної служби у різних навчальних установах є дуже актуальною, не винятком є і загальноосвітні навчальні заклади. Можна сказати, що місце і роль діяльності психолога в цілісній навчально-виховній системі загальноосвітнього навчального закладу досі чітко не окреслені. Не виділені принципи, на яких повинна базуватися співпраця психолога із адміністрацією школи, педагогами, а також батьками і власне школярами. Ці принципи мали б визначати, наприклад, який характер носять рекомендації психолога педагогам – рекомендаційний чи обов’язковий, з якого приводу і в якій формі психолог може звертатись до батьків, як визначаються дні і час проведення обстежень учнів – виходячи із вільного часу між уроками чи згідно із заздалегідь складеним планом. Принципово важливим є також питання про те, як складається план роботи психолога – чи стихійно, відповідно до

наявних запитів учителів і батьків, чи згідно із заздалегідь розробленою психологом стратегією діяльності.

Проблема організації психологічної служби в цілому та у загальноосвітніх школах зокрема цікавила багатьох науковців. Свої дослідження їй присвятили М. Р. Битянова, Л. М. Карамушка, З. Кісарчук, О. Главник, Р. В. Овчарова, В. Г. Панок, І. Е. Рогов та ін.

Особливо важливим завданням в межах психологічної служби в школі М. В. Ромезо вважав розробку теорії і практики наукової організації розумової праці школярів, вплив і практичне використання можливостей психолого-педагогічних факторів, що забезпечують співвідношення характерних норм і реальної поведінки школярів.

Дослідники по-різному підходять до визначення завдань шкільної психологічної служби. Так, Н. Ф. Темезіна виділяла чотири класи завдань, у вирішення яких повинен брати участь шкільний психолог. До першого класу завдань вона відносила оцінку стану навчально-виховного процесу і рівня сформованості навчального колективу. До другого класу були віднесені корекційно-відновлювальні завдання. У третій клас виявились включені профорієнтація учнів, робота із професійної підготовленості, просвіти. Четвертий клас – консультативна робота.

В. В. Балишакова наступним чином охарактеризувала коло завдань шкільного психолога: по-перше, вивчення індивідуально-психологічних особливостей з врахуванням вікових, статевих та національних відмінностей і вивчення між особистісних взаємин учнів; по-друге, психологічне консультування батьків, психологічний аналіз шкільних виховних заходів; по-третє, вивчення індивідуально-психологічних особливостей членів педагогічного колективу і їх між особистісних взаємин; виявлення природи «психологічних бар'єрів», що виникають між учнями і вчителями; по-четверте, вивчення тих чи інших сторін пізнавальних процесів особистості, надання методичної допомоги вчителям для проведення психолого-педагогічної діагностики.

І. В. Дубровіна та А. М. Прихожан вважали, що основним завданням шкільної психологічної служби повинно бути забезпечення індивідуального підходу до учнів.

Пізніше І. В. Дубровіна уточнила основне завдання психологічної служби в школі і визначила, що це повинно бути впровадження новітніх наукових досягнень в галузі вікової, педагогічної і соціально психології у повсякденну шкільну практику.

Знання індивідуально-психологічних особливостей учнів, на її думку, повинно бути провідним принципом в діяльності шкільного психолога. Очевидно, цілком справедливо індивідуальний підхід відзначений як принцип і спосіб діяльності психологічної служби [2; 9].

Віково-психологічне консультування учнів – самостійний напрямок діяльності шкільного психолога. Ціль таких систематичних консультацій – контроль ходу психічного розвитку учнів на основі уявлень про нормативний зміст періодизації цього процесу. Основними завданнями цього типу консультування є наступні:

- орієнтація батьків, учителів та інших осіб, що беруть участь у вихованні, в проблемі вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини;
- своєчасне первинне виділення дітей з різними відхиленнями і порушеннями психічного розвитку та скерування їх до спеціалістів;
- попередження вторинних психологічних ускладнень у дітей з ослабленим соматичним чи нервово-психічним здоров'ям, рекомендації із психогігієни та психопрофілактики;
- підготовка рекомендацій із психолого-педагогічної корекції труднощів навчання, виховання і спілкування для вчителів і батьків;
- підготовка рекомендацій із виховання дітей у сім'ї;
- корекційна робота у спеціальних групах з дітьми, батьками, педагогами;
- психолого-педагогічна просвіта населення [4; 49].

Р. В. Овчарова пропонує такий алгоритм консультування:

1. Аналіз інформації, отриманої в ході первинної бесіди з батьками, педагогами, спеціалістами, встановлення контакту з дитиною.

2. Бесіда з батьками, спрямована на отримання інформації про попередні етапи розвитку дитини, про стосунки у сім'ї та обставини соціального плану.

3. Збір інформації з інших установ про стан здоров'я (при необхідності).

4. Спостереження за дитиною в природних умовах.

5. Експериментально-психологічне дослідження дитини.

6. Обробка даних, казуальний аналіз результатів.

7. Психологічний діагноз дитини.

8. Психолого-педагогічні рекомендації.

9. Контроль, повторне консультування.

Результати консультування резюмуються у психологічному діагнозі, у якому відбито рівень актуального розвитку дитини і визначається її прогноз [4; 49-50].

Як і будь-яка інша жива і здатна до функціонування й розвитку організаційна система, шкільна практична діяльність психолога передбачає наявність деяких базових, центральних аспектів роботи, на які як на основу можуть бути нанизані всі інші види діяльності. М. Р. Битянова вважає, що такою базою можна вважати психолого-педагогічний консилиум [1; 62]. Саме у змісті і формах його організації максимально реалізуються найважливіші теоретичні основи парадигми супроводу. А саме:

- його учасниками є основні суб'єкти навчально-виховного процесу в школі (педагоги, адміністрація, психолог, медичний працівник) і обмін інформацією між ними дає змогу отримати досить цілісне уявлення про шкільний статус дитини;
- у процесі рівноправної співпраці на консилиумі розробляється загальна стратегія супроводу кожного учня в основних сферах його шкільної життєдіяльності: предметному навчанню і спілкуванню, моральному, інтелектуальному, фізичному розвитку і т. п.
- реалізація завдань консилиуму дозволяє шкільному психологу досягти основної цілі своєї практичної діяльності — створити оптимальні психологічні умови для навчання і розвитку школярів;
- організація консилиуму і реалізація його рішень потребує «підключення» практично усіх видів практичної діяльності шкільного психолога.

Зупинімося на останньому положенні детально і розглянемо підготовку, проведення консилиуму і реалізацію його рішень як безперервний процес, що складається із декількох основних етапів (за М. Р. Битяною).

1-й етап – постановка проблеми. Відправними точками для організації консилиуму можуть слугувати дві поширені у школі ситуації: запит до психолога з боку педагога чи батьків стосовно проблем у навчанні чи поведінці, іноді – психічного стану конкретного учня, і заплановане обстеження школярів певної паралелі за програмою діагностичного мінімуму. І в першому, і в другому випадку мова йде саме про постановку проблеми. За результатами діагностичного мінімуму уся досліджена група школярів умовно ділиться на дві підгрупи: психологічно благополучних і школярів із певними труднощами у навчанні та розвитку. Оскільки суть цих

труднощів і їх походження не завжди є очевидними на цьому етапі роботи з дитиною, відносно другої підгрупи можна зробити тільки деякі припущення стосовно природи і змісту виявлених проблем і окреслити коло подальшої діагностичної роботи. Запит, отриманий від педагогів і батьків, (іноді – від самого підлітка), також має пройти певну психологічну обробку, перевірку на достовірність, перш ніж він перетвориться у психологічну гіпотезу відносно природи проблем школяра. Обидва ці положення і є основою для планування і проведення поглибленого психологічного дослідження дитини.

2-й етап – уточнення проблеми – починається саме з проведення поглибленої діагностики. Оскільки її проведенню передувала серйозна аналітична робота психолога, у переважній більшості випадків немає сенсу проводити загальне поглиблене обстеження психічних особливостей дитини, а можна обмежитись реалізацією певної психодіагностичної схеми.

Крім власне індивідуальної діагностичної роботи з дитиною, на цьому етапі передбачено збір додаткової інформації від педагогів, класного керівника, батьків, необхідної для уточнення психологічного діагнозу.

Синтез і узагальнення усієї інформації про дитину (умовно кажучи, «збір» цілісного шкільного статусу) здійснюється на консилиумі, який знаходиться “на стику” другого та третього етапу. Нагадаємо, що під час консилиуму вирішуються основні завдання: отримання всієї необхідної для успішного супроводу інформації про шкільний статус дитини (1 завдання), і розробка цілісної стратегії психолого-педагогічного супроводу (2 завдання). Вирішення першого завдання стосується другого етапу роботи. Під час спільного обговорення даних про педагогічні, психологічні та медичні особливості шкільного статусу дитини педагог та психолог отримують унікальну можливість розглянути кожну дитину як цілісну особистість, врахувати більшість факторів, що впливають на її навчання та розвиток.

3-й етап – вирішення проблеми. Під час цього етапу розгортається і робота психолого-педагогічного консилиуму (вирішення другого завдання), і діяльність кожного учасника консилиуму з реалізації його рішень. На консилиумі формується певне уявлення про актуальний стан дитини і перспективи її найближчого розвитку, розробляються конкретні кроки і методи супроводу учня на даному етапі навчального процесу. Визначаються також конкретні

завдання для кожного суб'єкта супроводу відносно конкретної дитини чи конкретної учнівської групи. В роботу психолога з реалізації рішень консиліуму входить реалізація наступних напрямків роботи:

1. Робота, спрямована на загальний розвиток усіх школярів даного навчального закладу. 2. Спеціальна розвиваюча чи консультаційна робота стосовно учнів із виявленими психологічними проблемами навчання та розвитку. 3. Консультування педагогів і батьків з питань навчання і розвитку конкретних учнів і учнівських груп. 4. Консультування шкільної адміністрації за результатами діагностичного мінімуму і консиліуму. 5. Соціально-диспетчерська діяльність відносно дітей, батьків та педагогів, що потребують спеціалізованої соціально-психологічної допомоги [1; 63-65].

Залежно від спеціалізації навчального закладу та моделі психологічної служби психолог може обирати пріоритетні напрями своєї діяльності. Разом з тим існує кілька основних напрямів, що їх має забезпечити психолог:

- підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу. Ця найважливіша робота здійснюється з учнями, вчителями, батьками. Вона може відбуватися у формі лекцій, читання факультативних курсів, проведення психологічних консультацій з учителями, семінарів для вчителів та батьків;

- психологічна профілактика й корекція – визначення осіб, що схильні до девіантної поведінки і відставання в навчанні; робота з дітьми "групи ризику" (такими, що мають проблеми в навчанні, емоційні розлади); допомога дітям у кризових ситуаціях; здійснення психологічно-педагогічних заходів з усунення відставань, девіацій та конфліктів; запобігання конфліктів між учасниками навчально-виховного процесу; превентивне виховання, метою якого є формування в учнів орієнтації на здоровіший спосіб життя та захист психологічного здоров'я; профілактика адиктивної поведінки (алкоголізму, наркоманії, СНІДу і злочинності серед неповнолітніх);

- соціально-психологічне обстеження учасників педагогічного процесу з метою покращення педагогічного процесу з метою підвищення навчання й виховання учнів [5; 234].

Законом України «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» визначено такі напрями діяльності працівників психологічної служби:

діагностика – виявлення причин труднощів у навчанні, інтелектуальному розвитку, соціально-психологічній адаптації;

вивчення та визначення індивідуальних особливостей динаміки розвитку особистості, потенційних можливостей в освітньому процесі, професійному самовизначенні;

профілактика – своєчасне попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі;

корекція – усунення виявлених труднощів соціально-психічного розвитку здобувачів освіти, зниження ризиків проблем адаптації до освітнього середовища, схильності до залежностей та правопорушень, різних форм девіантної поведінки;

навчальна діяльність – форма активного співробітництва, направлена на удосконалення, розвиток, формування особистості;

консультування – багатофункціональний вид індивідуальної та групової роботи, спрямований на вирішення запитів, з якими звертаються учасники освітнього процесу;

зв'язки з громадськістю – діяльність, спрямована на досягнення взаєморозуміння, співпрацю між окремими особами, колективами, соціальними групами, організаціями, державними органами управління;

просвіта – формування психологічної та соціальної компетентності учасників освітнього процесу [3].

Практичний психолог та соціальний педагог здійснюють діяльність як у закладі освіти (психологічна просвіта, діагностична, консультативна, освітня діяльність, обробка результатів досліджень тощо), так і за його межами (підготовка до проведення заходів, оформлення робочої документації, планування, звітність, робота у навчально-методичних та наукових центрах, громадських організаціях тощо).

Працівник психологічної служби зобов'язаний:

знати чинне законодавство щодо діяльності психологічної служби у системі освіти та інші нормативно-правові акти, пов'язані з його діяльністю;

будувати свою діяльність на основі доброзичливості, довіри, у тісній співпраці з усіма учасниками освітнього процесу;

застосовувати у роботі психологічний і соціологічний інструментарій, рекомендований для використання;

бути компетентним і постійно збагачувати знання у межах своєї компетенції;

надавати психологічну допомогу за запитами учасників освітнього процесу;

уникати будь-яких неофіційних взаємин з учасниками освітнього процесу;

інформувати учасників освітнього процесу про результати проведених психологічних обстежень, їх значення і можливості подальшого використання (за винятком особистої інформації), про свою діяльність на основі об'єктивних і точних даних таким чином, щоб не зашкодити професії;

здійснювати індивідуальну діагностику, корекцію за запитом учасників освітнього процесу, отримавши письмову згоду батьків (законних представників). Зазначена згода може бути відкликана у будь-який момент;

виконувати функції та надавати оцінювальні судження щодо учасників освітнього процесу, зокрема щодо їх поведінки, особистих рис, відповідності соціальним нормам, з неупередженістю;

використовувати науково обґрунтовані методи і технології професійної діяльності;

поважати професійну компетентність своїх колег та представників суміжних професій;

популяризувати соціально-психологічні знання;

поважати гідність здобувачів освіти;

виконувати свої посадові обов'язки в межах своїх повноважень;

нести особисту відповідальність за результати і наслідки своєї професійної діяльності;

пропагувати здоровий спосіб життя, підвищувати рівень психологічних знань педагогічних працівників і батьків (законних представників);

постійно підвищувати свій професійний рівень;

знати вимоги державних стандартів щодо забезпечення освітнього процесу, основні напрями і перспективи розвитку освіти, психолого-педагогічної науки [3].

Отже бачимо, що велика кількість і різноманітність завдань, що вирішуються шкільним психологом, вимагають від нього психологічної готовності до роботи, компетентності у різних галузях психологічних знань, серйозного особистісного і професійного ресурсу для того, щоб реалізувати психологічну роботу в її цілісній та послідовній формі. Проте виникає маса запитань стосовно того, як шкільному психологу правильно організувати свою діяльність у

взаємодії зі всією шкільною системою, які потребують як теоретичного, так і практичного вирішення на психологічному і педагогічному рівнях.

Список використаних джерел та літератури:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. Москва: Совершенство, 1997. 299 с. 2. Дубровіна І. В. Організація методичної роботи в освітніх установах з розвитку творчого потенціалу педагогів-вихователів/ І. В. Дубровіна, А. В. Мельніченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2018. Вип. 30. С. 7-11. 3. Закон України “Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України” від 22.05.2018. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>. 4. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, Учеб. лит., 1996. 352 с. 5. Психологічна служба: підручник / За ред. В. Г. Панка. Київ: Ніка-центр, 2016. 362 с.

І. Й. Старовойт,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Сучасний стан підготовки майбутніх вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах диктує необхідність пошуку нових шляхів підвищення якості їхньої теоретичної підготовки, здатності до самостійної творчої праці, професійного саморозвитку, а головне – засобів і методів підготовки випускника вузу до професійної діяльності. Наразі існують протиріччя між програмними вимогами і реальною підготовкою майбутніх учителів. Неготовність студентів до використання набутих знань, невміння поєднувати рідні види фахової діяльності та абстрактне уявлення про майбутню роботу є нагальними проблемами педагогічної науки, що потребують вдосконалення.

У психолого-педагогічній літературі прийоми, способи, методи проведення занять, які сприяють активації навчально-пізнавальної діяльності, прийнято називати методами активного навчання. Їхнє застосування дозволяє організувати творчу самостійну роботу студентів, пропонуючи завдання пізнавально-пошукового характеру, які б викликали пізнавальний інтерес, вели до певних інтелектуальних ускладнень, створюючи умови для активного й самостійного

засвоєння нових знань, стимулюючи мотивацію до професійної діяльності. Використання активних методів навчання змінює стереотип традиційного освітнього процесу, коли студент лише відтворює те, про що повідомляється в лекціях, при цьому не виникає установки на активну самостійну роботу, в результаті студенти, вивчивши теорію, не вміють застосувати свої знання на практиці [11].

Традиційні методи навчання, розраховані на відносно стабільну навчальну інформацію, на сучасному етапі є малоефективними для розвитку мотивації. Обсяг інформації настільки швидко змінюється як за кількістю, так і за насиченістю, що узагальнити його на лекціях і повністю засвоїти таким чином неможливо.

У зв'язку з цим перед викладачами постає гостра проблема – взяти на озброєння сучасні методи пошуку нових виробничих рішень, розробити психологічно обґрунтовані прийоми навчання й створення «атмосфери» колективної (групової) творчості. Формування особистості майбутнього фахівця не може відбуватися стихійно, цей процес вимагає цілеспрямованої та наполегливої праці всього педагогічного колективу. Успіх забезпечується точним знанням постановлених цілей та завдань виховання, врахуванням закономірностей, що обумовлюють формування поглядів, переконань, культурних цінностей особистості, а також вибором ефективних методів і засобів виховання.

Питання активізації діяльності особистості в процесі навчання має давню історію, яка триває від Сократа й Демокрита, продовжена Коменським у XVII ст., Песталоцці й Дістервегом на початку XIX-го століття. Великий внесок у розвиток методів вузівського навчання внесли М. Ломоносов, М. Лобачевский, А. Мінаков, М. Остроградський та ін.

В наш час питаннями активізації навчальної діяльності займається чисельний загін учених, дослідження яких пов'язані з розробкою та впровадженням нових технологій навчання.

Так, впровадження в навчальний процес методів активного навчання розглянуто А.А. Вербицьким, Ю.М. Ємельяновим, І.Я. Лернером, А.М. Матюшкіним, М.І. Махмутовим, В.А. Рибальським, А.М. Смолкіним, П.М. Щербанем та ін.

Широке використання методів активного навчання є одним із шляхів удосконалення навчального процесу. Це обумовлено тим, що традиційні (пояснювальні, ілюстративні, репродуктивні) методи не забезпечують належного творчого розвитку здібностей студентів.

Як свідчить Н. Проторова: «...в пам'яті людини закарбовується 10% почутого, 50% побаченого й почутого. Зроблене ж самою людиною закарбовується в пам'яті на 90%» [8].

Л. Подоляк під активізацією процесу навчання розуміє цілеспрямовану діяльність викладача, скеровану на розробку й використання такого змісту, форм, методів і прийомів, засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок використання їх на практиці [7].

Застосування в навчальному процесі методів активного навчання – проблема не нова, але в сучасних умовах дуже актуальна, тому що таке навчання сприяє розвитку особистості студента й викладача, забезпечує високий рівень знань і вмінь, створює простір для новаторства, ініціативи та педагогічного експерименту. При використанні методів активного навчання поряд із предметною підготовкою фахівців враховуються і психолого-педагогічні цілі навчання.

Активні методи навчання припускають використання такої системи методів, що спрямована головним чином не на виклад викладачем готових знань і їхнє відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знань у процесі активної пізнавальної діяльності.

В основі активних методів лежить діалогічне спілкування як між викладачем і студентами, так і між самими студентами. А в процесі діалогу розвиваються комунікативні здатності, уміння вирішувати проблеми колективно, й головне – розвивається мова студентів.

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела, ми дійшли висновку, що до класифікації активних методів навчання існують різні підходи.

Найчастіше використовують класифікацію А. Смолкіна [10], а саме – за характером навчально-пізнавальної та ігрової діяльності. Відповідно до цієї класифікації методи активного навчання поділяють на:

1. *Імітаційні методи*, які базуються на імітації професійної діяльності. Вони в свою чергу поділяються на:

а) *ігрові методи*:

– ігрові процедури і прийоми – засоби реалізації окремих, одиничних принципів, в першу чергу, різні форми активізації лекцій і

інших традиційних форм навчання, ігрові педагогічні прийоми, окремі засоби активізації. Наприклад, ті засоби, що реалізують принцип проблемної лекції з використанням методу аналізу конкретних ситуацій у вигляді ілюстрації, здійснюваної викладачем, лекція із запланованими помилками, лекція удвох, проблемна лекція, творче завдання, лекція прес-конференція, лекція-дискусія, лекція-бесіда (принцип діалогового спілкування) тощо;

– ігрові ситуації, прикладом яких можна вважати дискусійні заняття, що проводяться у вигляді незапланованих виступів, коли заздалегідь невідомо хто й у якому статусі (доповідача, критика, провокатора) братиме участь в обговоренні. Також ігрові ситуації використовують для рольових, театралізованих ігор, спрощених управлінських тренінгів тощо;

– дидактична або навчальна гра – в основі якої використовується ігрова ситуація, але діяльність учасників формалізована, тобто є правила, жорстка система оцінювання, передбачений порядок дій, регламент тощо;

– ділові ігри – методи, що реалізують всю сукупність елементів, а, отже, й усьє комплекс принципів активізації, характерних для методів активного навчання;

б) *неігрові методи* – аналіз виробничих ситуацій, аналіз конфліктів, аналіз проблемних ситуацій, аукціон ідей, імітаційні вправи, диспути, мозкова атака, опорні сигнали, взаємоопитування, аналіз конкретних ситуацій, розбір ділової пошти керівника, дії по інструкції тощо.

2. *Неімітаційні методи* – стажування на робочому місці, програмоване навчання, проблемна лекція, випускна робота. За призначенням виділяють неімітаційні методи: мотивації пізнавальної діяльності; повідомлення навчальної інформації; формування і вдосконалення професійних умінь і навичок; освоєння передового досвіду, контролю за результатами навчання [10].

За типом діяльності учасників при пошуку вирішення завдань науковці розглядають методи, побудовані на:

- ранжируванні за різними ознаками предметів або дій;
- оптимізації процесів і структур;
- проектуванні й конструюванні об'єктів;
- виборі тактики дій в управлінні;
- спілкуванні й конфліктних ситуаціях;

– вирішенні інженерно-конструкторських, дослідницьких, управлінських або соціально-психологічних задач та завдань;

– демонстрації та тренінгу навичок уваги, вигадки, оригінальності, швидкості мислення та інші.

За кількістю учасників виділяють: індивідуальні методи, групові, колективні та методи, що передбачають роботу учасників в діадах і тріадах.

За місцем проведення розрізняють методи: аудиторні, поза аудиторні, виїзdnі та екскурсійні.

За принципом використання обчислювальної техніки методи поділяються на: ручні (без використання техніки); комп'ютерні (ігри на ЕОМ); ігри з комп'ютерним забезпеченням.

При виборі методу навчання треба спочатку проаналізувати зміст навчального матеріалу й використовувати методи активного навчання там, де найбільш доцільно, тобто де найбільш дієво можуть проявитися творче мислення, пізнавальні здібності студентів.

Проаналізуємо окремі методи активного навчання.

Проблемна лекція. Сучасна лекція розширює рамки традиціоналізму й спонукає студентів здійснити перехід від прослуховування навчального матеріалу до активного його засвоєння.

Проблемна лекція ставить за мету розвинути творчі здібності студента, спрямувати його в напрямі здобуття нових знань через власну ініціативу та активність у навчанні.

Прочитана проблемна лекція може бути з навчальної дисципліни та певної теми, яка має не суто інформаційний, а пошуковий характер. Особливістю такої лекції є те, що викладач визначає проблему, яка потребує дослідження та її вирішення на цій лекції. При цьому лектор не тільки ставить проблему, а організовує процес її розв'язання, активізує студентів, залучає їх до обговорення, висловлення думок і прийняття рішення. Читання проблемної лекції орієнтує викладача й студентів на спільну роботу в тандемі “лектор – слухач”, унаслідок якого останні здійснюють активні дії щодо здобуття знань. Інакше кажучи, студенти набувають знання через дію, активне мислення, спільну працю над розв'язанням поставленої проблеми. Викладач, з свого боку, спрямовує розумову діяльність студентів у заданому напрямі. Така спеціально організована діяльність передбачає співробітництво, співтворчість, ґрунтується на відносинах довіри між викладачем і студентом, що не може не вплинути на розвиток позитивної мотивації студентів [3].

Лекція удвох представляє собою роботу в аудиторії двох викладачів за однією темою, які взаємодіють на проблемно-організованому матеріалі як між собою, так і зі студентами, тобто це лекція, в якій реалізуються принципи проблемності й діалогічного спілкування. Діалогічне спілкування двох викладачів і студентів протікає у вигляді як зовнішнього діалогу, так і внутрішнього, а “здібності до внутрішнього діалогу (самостійне мислення), як слушно зауважує О. Вербицький, формуються тільки при наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу, живого мовного спілкування” [1].

Лекцію-прес-конференцію слід застосовувати після вивчення розділів курсу з метою підбиття підсумків лекційної роботи, визначення перспектив розвитку засвоєного змісту в подальших розділах. Досвід участі в лекціях-прес-конференціях дозволяє викладачу й студентам формувати уміння задавати питання й відповідати на них, використовувати різні форми спілкування, виходити з важких комунікативних ситуацій, виховувати в собі якості полеміста, формувати навички доказу й спростувань, урахувати позиції людини, яка задає питання [5].

Використання *лекцій із заздалегідь запланованими помилками* спонукає студентів протягом усього заняття перебувати в творчому пошуку помилки й, таким чином, стимулює їх пізнавальну активність, зокрема ініціативу, самостійність, вияв повноти та мобільності знань. Лекція із заздалегідь запланованими помилками створює атмосферу довіри, особистісного включення обох сторін (викладача й студентів) у навчальний процес, підвищує емоційний фон, активізує пізнавальну діяльність студентів. Така лекція здатна виконувати не тільки стимулюючі, але й контрольні функції. Викладач має змогу оцінити рівень попередньої підготовки з навчального предмета, а студенти – перевірити себе й продемонструвати ступінь своєї орієнтації в навчальному матеріалі [9].

Лекції-консультації можна проводити за різними сценаріями. Перший варіант здійснюється за схемою “питання – відповіді”. Викладач протягом лекційного заняття відповідає на запитання студентів із певних розділів або з усього курсу. Другий варіант такої лекції проводиться за схемою “питання – відповіді – дискусія”: виклад нової навчальної інформації лектором, постановка питань студентами й організація дискусії для пошуку відповідей на поставлені питання [6].

Ділова гра. В діловій грі студент виконує професійну діяльність, яка несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Засвоєння знань, формування вмінь і навичок ніби накладається на канву професійної діяльності в її предметному й соціальному аспектах. Ці знання засвоюються студентами не про запас, не для майбутнього застосування, не абстрактно, а в реальному для учасника процесу інформаційного забезпечення його ігрових дій, у динаміці розвитку сюжету ділової гри, в формуванні цілісного образу професійної ситуації. Крім того, в діловій грі в умовах спільної роботи кожний студент набуває навичок соціальної взаємодії, колективістської спрямованості, ціннісні орієнтації та настанови, які необхідні майбутньому фахівцю. Мотивація, інтерес і емоційний статус учасників ділової гри обумовлюються широкими можливостями для діалогічного спілкування й взаємодії на проблемному матеріалі ділової гри й для формування професійного творчого мислення [4].

Одним із продуктивних різновидів занять в ігровій формі є *рольові ігри* (метод інсценування), оскільки вони викликають сильні почуття в студентів, відповідно впливають на емоційно-вольову сферу особистості й тим самим забезпечують умови максимального наближення дидактичного процесу до дійсності. В рольовій грі учасникам пропонується “зіграти” іншу людину, яка існує в реальній ситуації або “розіграти” певну проблемну ситуацію, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності й потребує вирішення. На початку заняття студентам повідомляється інформація стосовно конкретної професійної ситуації, після чого розподіляються ролі між учасниками інсценування. Викладач знайомить студентів із ситуацією й пропонує розподілити між собою ролі її учасників. При цьому може практикуватись дві форми організації занять: ролі розподіляються між окремими студентами, а інша частина групи, що не отримала ролей, виконує роль активного глядача; студенти поділяються на мікрогрупи, кожна з яких бере на себе роль окремого учасника ситуації. Спочатку вони активно дискутують у цих групах над розв’язанням дидактичної проблеми, після чого представники груп пропонують усім студентам для дискусійного обговорювання свій варіант [2].

Після розподілу ролей кожному учаснику інсценування, крім загального опису ситуації, видається інструкція щодо його ролі. В ній описується позиція, яку в цій ситуації займає даний учасник, його оцінка проблеми, інтереси й цілі. З основним змістом ситуації, як і з

інформацією, виданою учасникам гри, знайомляться й усі інші члени групи [2].

Педагог повинен уміло підійти до вибору конкретної ситуації: по-перше, її необхідно брати з практики; по-друге, вона має входити до кола майбутніх обов'язків студента; по-третє, бути цікавою за змістом і нестандартною за характером вирішення. Тільки в цьому випадку метод буде ефективним і сприятиме розвитку професійної мотивації.

Гру не можна вважати універсальним методом навчання, однак вона характеризується значним мотиваційним потенціалом, суттєво стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Дискусія (від лат. Discussio – дослідження, розгляд) – це всебічне обговорення спірного питання в публічних зборах, в приватній бесіді, суперечці [12]. Іншими словами, дискусія полягає в колективному обговоренні якогось питання, проблеми або зіставленні інформації, ідей, поглядів, пропозицій. Цілі проведення дискусії можуть бути дуже різноманітними: навчання, тренінг, діагностика, зміна установок, стимулювання творчості тощо.

При організації дискусії в навчальному процесі зазвичай ставляться відразу кілька навчальних цілей, як чисто пізнавальних, так і комунікативних. При цьому цілі дискусії, звичайно, тісно пов'язані з її темою. Якщо тема велика, містить великий обсяг інформації, в результаті дискусії можуть бути досягнуті тільки такі цілі, як збір та впорядкування інформації, пошук альтернатив, їх теоретична інтерпретація і методологічне обґрунтування. Якщо тема дискусії вузька, то дискусія може завершитися прийняттям рішення.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що активні методи навчання, перш за все, спрямовані на перебудову й удосконалення навчально-виховного процесу та підготовку фахівців до професійної діяльності. Вони створюють необхідні умови: для формування й закріплення професійних знань, умінь та навичок; для розвитку вмінь самостійного мислення, орієнтуватися в новій ситуації; знаходити підходи до вирішення проблеми; встановлення ділових контактів із аудиторією, що визначає професійні якості майбутнього фахівця. Їх використання впливає на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності.

Застосування викладачами активних методів у навчальному процесі вищого навчального закладу сприятиме подоланню

стереотипів, виробленню нових підходів до професійної ситуації, розвитку творчого мислення студентів.

Таким чином, запровадження активних методів у навчальний процес надасть можливість:

1. Пов'язати прогресивні теоретичні розробки й конкретну виробничу практику, забезпечити активну пізнавальну діяльність студентів.

2. Викликати усвідомлену зацікавлену розумову діяльність студентів, активне сприйняття теоретичного матеріалу в навчальному процесі, розвиток умінь та навичок самостійного вироблення рішень із проблемних питань.

3. Підвищити емоційний відгук студентів на процес пізнання, посилити мотивацію навчальної діяльності, інтерес до оволодіння новими знаннями, вміннями та практичному їх використанню.

4. Сприяти розвитку творчих здібностей студентів і усного мовлення.

5. Формувати вміння формулювати, обґрунтовувати й висловлювати власну точку зору, активізувати пізнавальні психічні процеси, якості та властивості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный анализ. Москва. 1993. 215 с. 2. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2007. 28 с. 3. Гіль С. І. До питання мотивації вивчення російської мови іноземними студентами підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2011_19/st19/11gildop.pdf.
4. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Київ.: Центр учб. літ., 2007. 232 с. 5. Наконечна Л. Й. Інноваційна лекція як засіб розвитку пізнавальної самостійності студентів. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_3/Nakonechna%20L...pdf.
6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Київ.: ТОВ "Філ-студія", 2006. 320 с. 7. Провоторова Н. В. Система професійної та управлінської мотивації державних службовців як представників соціономічних професій: дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.05. Луганськ, 2010. 215 с. 8. Слюсар Л. І. Специфіка використання лекції як активної форми навчання у вищих закладах освіти // Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 27-28 бер. 2008 р. Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. С. 91-92.
9. Стрітьєвич Т. М. Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва URL:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N129/N129p125-130.pdf.

10. Сучасний тлумачний психологічний словник: близько 2500 термінів. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

В. В. Стецюк,
вчитель української мови та літератури
(м. Хмельницький)

РОЛЬ СІМ'Ї У ПРОФЕСІЙНОМУ ВИЗНАЧЕННІ ПІДЛІТКІВ

Вибір майбутньої професії завжди був і залишається найважливішим кроком ужитті кожної людини. Особливо гостро це питання постає в сучасних соціокультурних контекстах, коли відбувається глобалізація світу праці, а інформатизація суспільства висуває нові, підвищені вимоги до людини, яка стає на шлях професійного самовизначення. Безумовно, професійне самовизначення молодोї людини – це перш за все копітка і наполеглива праця.

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язані з ним переживання й інтереси. Усе це є підставою для виокремлення підлітків в особливу соціально-психологічну, демографічну групу з характерними для неї настановами, цінностями, нормами і манерами поведінки, які утворюють специфічну субкультуру.

Підлітковий вік охоплює період від 11–12 до 14–15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5–9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким,

критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини. Відбуваються вони за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру. Майже завжди ці зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів. Ускладнюється і його виховання, оскільки підліток не підкоряється ефективним щодо молодшого школяра впливам дорослих, у різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм, замкненість). Підлітковий вік називають перехідним і тому, що у цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості. Вже більше століття ведеться дискусія про те, якими факторами зумовлений психічний та особистісний розвиток підлітка: біологічними чи соціальними. Проблема біологічного чинника пов'язана з тим, що саме на цей вік припадають кардинальні зміни в організмі дитини, розгортається процес статевого дозрівання. Підлітковий вік характеризується швидким, нерівномірним ростом і розвитком організму. Відбувається ствердіння скелета, вдосконалюється м'язова система. Однак нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилена діяльність залоз внутрішньої секреції часто спричиняють тимчасові розлади кровообігу, підвищення тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості дітей, що виражається у нервозності, швидкій втомі, запамороченнях і підвищеному серцебитті. Нервова система підлітка ще не зовсім готова витримати сильні, тривалі подразники, часто перебуває під їх впливом у стані загальмованості або сильного збудження. У намаганнях пояснити суттєві анатомо-фізіологічні зміни в організмі підлітка сформувалися різноманітні теорії про біологічну зумовленість його особливостей. Автор першої фундаментальної праці про підлітковий період, американський психолог Гренвіл-Стенлі Холл (1844–1924), осмислюючи багатий і різноманітний матеріал спостережень, висунув теорію рекапітуляції, згідно з якою розвиток індивіда схематично відтворює та повторює історію людського роду, виявляючись у генетично запрограмованій послідовній зміні спадково зумовлених форм поведінки, почуттів і соціальних інстинктів. Особливості підліткового віку С. Холл асоціював із бурхливою

перехідною епохою, «коли наші пращури вели кочове життя, билися, полювали, доглядали вогнище, блукали на волі, шукали пригод» [4; 328]. Психологічні особливості підлітків науковці пояснювали фактом статевого дозрівання, яке є домінантою розвитку в цьому віці, вважаючи кризи неминучими, біогенетично зумовленими. За таких умов найраціональнішими, за переконаннями С. Холла, є методи пасивної педагогіки, оскільки втручання в розвиток підлітка для того, щоб змінити, виправити його, є недоцільними і шкідливими, бо не можна змінити природу.

Зважаючи на економічну ситуацію на ринку праці України на сьогоднішній день, перед молоддю в суспільстві відкрито багато шляхів. Для реалізації своїх власних ідей та життєвих планів, молоді люди повинні – як у процесі вибору професії, так і в процесі працевлаштування – бути активними, проявляти ініціативу, отримувати відповідну кваліфікацію.

В такій ситуації орієнтація у виборі професії набуває особливого значення: чим раніше молода людина розвине свою (професійну) перспективу, тим раніш вона зможе зайняти відповідне місце в світі професій завдяки відповідному закінченню школи, додатковій кваліфікації та своїй діяльності (в тому числі і на громадських засадах). Ознайомлення з основами різних теорій орієнтації у виборі професії допоможе усвідомити соціокультурні фактори впливу та зрозуміти спеціальні прийоми, методи та способи планування. Ці знання допоможуть прийти до додаткових ідей на навчальних заняттях або на семінарах з питань вибору професії та водночас визначити відповідні дії.

Фахівці Центру зайнятості населення проводять комп'ютерне профорієнтаційне тестування. Тести на профорієнтацію допоможуть визначити провідну сферу діяльності, здібності і характер школяра.

Самим головним фактором у виборі професії підлітками, є позиція старших членів сім'ї (батьків і найближчих родичів). Сім'я – це простір, де формується ставлення дитини до роботи, до професійної діяльності в цілому і до свого майбутнього вибору професії зокрема. Це об'єднання людей, що ґрунтується на шлюбі або кровній спорідненості, пов'язане спільністю побуту та взаємною відповідальністю. Сімейна атмосфера має важливу роль у створенні правильного світосприйняття та професійної орієнтації підлітка. У кожній сім'ї панує особливий тип взаємодії між батьками і дитиною [7; 102]. Як і кожен соціальний інститут, сім'я має чітку структуру, певні

взаємопов'язані підрозділи та компоненти. Усі вони постійно змінюються, віддзеркалюючи соціально-економічні умови та розвиток суспільства загалом. І це цілком природно, якщо мати на увазі тісний зв'язок сім'ї із суспільством, із усіма соціальними інститутами. Саме тому сім'я має важливу роль у професійній орієнтації учня. Такі чинники, як устрій сім'ї, обов'язки, які беруть на себе всі члени сім'ї, взаємовідносини між ними, система цінностей і відносин, які є запорукою поведінки, впливають на вибір майбутньої професії та розвиток особистості [6; 268]. У цій ситуації важливо, щоб батьки розділили відповідальність вибору між собою і своєю дитиною.

Існує різниця між тим, яку участь беруть обидва батьки у процесі профорієнтації: доведено, що саме матері належить більш активна участь у професійному розвитку дитини. Вплив матері на підлітка є більшим, ніж вплив батька та шкільного самоврядування, яке займається профорієнтацією учнів [3; 364]. Усім батькам хочеться забезпечити майбутнє своїм дітям, щоб вони отримали гідну, надійну, високооплачувану професію. У дорослих також є певні уявлення про характер і нахили своїх дітей, тому батьки вважають, що найбільш правильний шлях – самим вирішити, яка професія буде для сина або дочки оптимальною. Однак у цьому батьківському рішенні є негативна сторона: вибір має на увазі відповідальність за його наслідки. Хто вибирає, той і відповідає. І якщо підлітку здається, що професію він обрав не сам, значить, і вчиться він не для себе, а для батьків. Навчання його обтяжує, він сприймає її як нудний обов'язок. Батьки, які активно беруть участь у профорієнтації дитини, зазвичай толерантні, люблячі, стимулюють процес становлення особистості. У таких сім'ях батьки частіше підтверджують свою відданість через взаємовідносини, вони довіряють вибору своєї дитини, сприяють її становленню як особистості та успішного професіонала [1; 245].

У підлітка має бути відчуття, що вибір професії – це його самостійне рішення, його «професійне самовизначення», що значно стимулює його до просуванню на шляху професійного розвитку.

Разом з тим, повна самостійність теж ускладнює професійне самовизначення. Життєвий досвід підлітка обмежений, його уявлення про професійну діяльність часто мають неповний або нереалістичний характер. Наприклад, багато старшокласників стверджують, що збираються стати менеджерами, але на питання про те, що це за робота, чітко відповісти не можуть, або хочуть отримати «модну» професію актора, співака, топ-моделі, але не мають для цього даних.

Дуже важливо, щоб батьки були в ролі радника. Вони можуть виступити як експерти і поділитися тією інформацією, якої самі володіють: розповісти, що являє собою та чи інша професія, які вимоги пред'являються до працівника, де можна знайти роботу та ін. Стриманий контроль і любов найбільш сприяють соціальному, емоційному й інтелектуальному розвитку особистості.

Слід подавати інформацію про професії в нейтральній формі, щоб підліток зробив висновки самостійно. Особливо цінно для хлопців, коли дорослі діляться з ними власним досвідом самовизначення, переживаннями і сумнівами свого батьківства. Подібні розповіді, як правило, справляють на підлітків велике враження.

Також важливо розглянути наявність запасного варіанту в професійному виборі підлітка. Це дозволить знизити його напругу і тривогу за своє майбутнє. Що буде робити молода людина, якщо з яких-небудь причин не вдасться реалізувати намічені плани? Батькам важливо самим розуміти і зуміти пояснити своїй дитині, що вибір, який він робить зараз, не є остаточним. Ніхто не знає, як зміниться життя через 10 років, яка буде ситуація на ринку праці. Той вибір, який він робить на даному етапі, відображає його нинішні інтереси і потреби.

Можливо, обрана професія завжди буде йому цікава, а може, через деякий час його переваги зміняться. У будь-якому випадку залишається можливість щось змінити, почати заново. І це говорить не про те, що вибір професії був зроблений невдало, а, навпаки, про прагнення людини найбільш повно реалізувати свої можливості у професійній діяльності.

Дуже важливо надати дитині можливість спробувати себе в тій чи іншій сфері діяльності. Для того, щоб спробувати свої сили в різних сферах діяльності, рекомендується відвідування різних спеціалізованих гуртків та секцій.

Дізнатися про розмаїття світу професій можна з профорієнтаційних тренінгів і методик, при відвідуванні освітніх установ на днях відкритих дверей, екскурсійні відвідування підприємств і спеціалістів, які на місцях вже здійснюють професійну діяльність. Мета завершальної профконсультації – надання допомоги у виборі професії відповідно до інтересів, схильностей і психофізіологічних здібностей учня. Цю діяльність у класах старшої школи проводять профконсультанти, практичні психологи, досвідчені

методисти, майстри виробничого навчання спільно з учителями школи [2; 19].

Перебуваючи в ситуації вибору, діти часто відчувають розгубленість і потребують підтримки дорослих. Для них дуже важливо, що по важкому шляху самовизначення вони йдуть не одні, що поруч знаходиться доросла, рідна людина, яка підтримає і допоможе в будь-якій ситуації. Це надає підліткам впевненість у своїх силах і спонукає до досягнень, тепер вже не навчальним, а професійним.

Підлітки, які мають підтримку батьків, відкриті та впевнені у собі, вони готові до вивчення навколишнього світу, наявних можливостей, ці учні мають позитивно орієнтовані сподівання щодо результатів своїх дій, водночас як стурбовані старшокласники уникають активних дій, спілкування та стають замкненими у собі [7; 102]. Цей факт пояснює, чому невпевнені підлітки не відкриті для співпраці. На жаль, у таких випадках учні не пізнають ситуацій успіху, через це втрачають самоповагу, яка впливає на подальшу особистісну здатність до пізнання підлітком своїх можливостей.

У процесі вибору професії сім'я надає підтримку та є стабільним елементом для підлітка, тому що успіх професійного розвитку вимагає активного збору інформації про різні типи професій (що вони містять у собі, які вимоги постають, щоб опанувати їх, тощо). Сімейний капітал є матеріальною і фінансовою підтримкою, яка надає підлітку доступ до ресурсів та інформації, змогу розвиватися, навчатися, обирати та здобувати професію, що є запорукою успішної кар'єри. А кар'єра, своєю чергою, визначає соціальний статус людини, бо це професійний шлях до успіху по службових сходах до становища в суспільстві [5; 419].

Людський капітал – сукупність знань, здібностей, умінь, навичок і властивостей, які людина (батьки) здобула завдяки освіті, професійній підготовці, практичному досвіду (використовуючи при цьому свої природні здібності) та згідно з якими вона може надавати цінні виробничі послуги (поради та підтримку) іншим людям (своїм дітям), які сприяють створенню особистого, соціального й економічного добробуту. Цим капіталом володіють батьки та використовують для надання підтримки дитині. Також соціальний капітал визначається відносинами і взаємодією між дитиною і батьками, соціальною підтримкою сім'ї, наданням сприятливих умов для розвитку академічних і навчальних здібностей. Спрямування

підлітка на конкретну професію, якщо у сім'ї існують традиції і більшість членів сім'ї працюють в одній галузі (наприклад, медицина, педагогіка чи юриспруденція тощо). Знання, вподобання, переконання та уявлення про роботу взагалі й окремі професії, які опанували батьки та родичі, супроводжуються спостереженнями підлітка та є важливим джерелом професійних пізнань [8; 149-175].

Зазначимо, що різні аспекти впливу сімейного оточення на майбутній вибір старшокласника відображені у працях І. Беха, В. Доротюк, Д. Закатнова, Г. Костюка, Г. Левченка, Н. Побірченко, М. Тименка, Б. Федоришина, С. Чистякової та ін.

Висновки. Саме сімейній атмосфері у процесі розвитку підлітка як особистості належить значна роль у створенні оточення, багатого на продуктивні взаємовідносини та інтелектуальну мотивацію. Фінансовий, людський і соціальний капітал сім'ї (матеріальна, моральна та професіональна підтримка) надає можливості та вибір.

Таким чином, ми визначили, яку роль відіграє сім'я у процесі вибору підлітком майбутньої професії: атмосфера, яка панує у сім'ї; капітал (сімейний, людський і соціальний), який мають батьки; тип взаємодії між батьками та дитиною.

Професійна орієнтація є важливим рішенням для особистості. Спираючись на факт, що профорієнтація починається в ранньому віці, вибір дитини моделюється впливом батьків. На відміну від батька, мати бере більш активну участь у цьому процесі, докладаючи зусиль і надаючи психологічну підтримку. Толерантні та турботливі батьки більш детально поринають у процес професійного розвитку старшокласника, створюючи позитивну сімейну атмосферу для формування професійного інтересу.

Ми виявили особливості впливу сімейного виховання на формування особистості учня та його професійне визначення:

співпраця та зацікавленість у житті та інтересах дитини формують успішну особистість (підбадьорювання, схвалення; стриманий контроль і любов; зацікавленість батьків); негативні реакції та взаємодії між дітьми та батьками дають небажаний результат (недбале ставлення до дитини; апатичне ставлення; нестриманий контроль; брак теплих відносин між батьками та дитиною). Перспективним напрямом подальшої роботи є виявлення типів сімейного виховання та їх впливу на учнів старшої школи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. К. : Либідь, 2003.
2. Дворніченко Л. Л. Професійна орієнтація у суспільстві ризику: тенденції

самореалізації особистості у світі праці : автореф. дис. на зд. наук. ст. канд. філос. н.,/Л. Л. Дворніченко. Харків, 2011. 3. Дорожко І. І. Родинне виховання у сучасних соціокультурних контекстах: філософсько-освітній аспект : монографія / І. І. Дорожко. Х. : ФОП Бровін О. В., 2013. 4. Клепко С. Ф. Філософія освіти у європейському контексті / С. Ф. Клепко. Полтава : ПОППО, 2006. 5. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко; М-во освіти і науки України, АПН України, Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. Полтава : ПОППО, 2007. 6. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді : метод. посіб. / за ред. Тименка М. П. К. : 1996. 7. Чистякова С. М. Професійне самовизначення і професійна кар'єра молоді / С. М. Чистякова, А. Я. Журкіна. М. : Академия, 1993. 8. Bryant, B. Parenting in relation to child and adolescent vocational development / Bryant B., Zvonkovic K., Reynolds A.M. – Journal of Vocational behavior, 2006.

О. Б. Столяренко,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Кам'янець-Подільський)

СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ У РЕАЛІЯХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

У сучасному українському суспільстві порушення процесу соціалізації підростаючої особистості стало досить поширеним явищем. З одного боку, революційні зміни у суспільстві та науково-технічний прогрес налаштовують молодь на розширення світогляду, передбачають розвиток нових вмінь і навичок, а з іншого боку усі ці фактори ускладнюють процес становлення юної особистості і створюють проблеми у сфері міжособистісних взаємин. Для розуміння особливостей соціальної ситуації розвитку сучасних підлітків виникає потреба у додатковому дослідженні соціальних аспектів їх розвитку, виховання та освіти.

Проблему становлення особистості в підлітковому віці досліджували такі вітчизняні та зарубіжні психологи, як Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, А. Кронік, Дж. Мід, Г. Салліван; соціальну функцію сім'ї та її роль у створенні основ свідомості та системи взаємин підлітка вивчали Б. Ананьєв, Г. Андреева, А. Валлон, Е. Еріксон, І. Кон, В. М'ясищев; особливості взаємин підлітка з дорослими та однолітками висвітлено у працях А. Алексюка, Л. Зюбіна, О. Киричука, А. Фурмана; особливості впливу

неформального оточення досліджували С. Белічева, К. Лаврова, Л. Новікова, Ю. Яковенко.

Вченими встановлено [1; 3; 6], що соціальна ситуація розвитку підлітка суттєво відрізняється від ситуацій розвитку в дитинстві. Розбіжність пов'язана не лише із зовнішніми обставинами, а також із внутрішніми чинниками. Підліток продовжує жити в сім'ї, вчитись у школі, він оточений переважно тими ж однолітками. Однак, у його свідомості соціальна ситуація видозмінюється. Для підлітка відбуваються зрушення в шкалі цінностей. підліток починає інтенсивно рефлексувати, сім'я, школа, однолітки набувають нового значення. Порівняння себе з дорослими і молодшими дітьми приводить підлітка до висновку, що він вже не дитина, а скоріше дорослий: він починає почувати себе дорослим, прагне до визнання оточуючими його самостійності і значущості.

На думку О. Андреевої [1, с. 13], суть соціальної ситуації розвитку у цьому віковому періоді полягає в тому, що підліток включається до нової системи відносин з однолітками і дорослими, при цьому найбільший вплив на підлітка здійснює група однолітків. У дитинстві сімейна група сприймається як данина. Однак, набуваючи досвіду життя, підліток відкриває для себе різноманітні сімейні стосунки, які відрізняються від батьківської сім'ї. Він відчуває потребу в більш універсальній, широкій ідентичності, в уособленні свого «Я» від сімейного «Ми». Підліток починає критично ставитися до сімейних традицій і цінностей.

З погляду О. Іванова [8, с. 67], своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у необхідності перебудови системи взаємин з батьками і формуванні особистісної автономії, включенні в нову систему взаємин, освоєнні нових соціальних функцій. На цьому етапі одним із центральних компонентів у структурі соціальної ситуації розвитку є взаємини з батьками, які повністю трансформуються за ініціативою самих підлітків.

В. Москаленко [10, с. 311] у своїх працях також підкреслює активну роль підлітків у проектуванні та перетворенні дитячо-батьківських взаємин.

Як вважають Л. Джигун та Т. Дерепка [5], вступ у життя дорослих підліток розуміє як отримання нових можливостей. Зазвичай вважається, що в підлітковому віці відбувається дистанціювання і відчуження від дорослих. Насправді ж ставлення підлітка до дорослого двоєке: підліток, з одного боку, наполягає на

визнанні рівноправності з дорослими, з іншого боку, як і раніше, потребує допомоги і захисту. Дорослі значимі для підлітка, але збереження у їх ставленні «дитячих» форм контролю викликають у підлітка протест у формі неслухняності, грубості, впертості, агресивності. Ці прояви були присутні і в попередніх вікових кризах. Проте, у підлітковому віці вони мають особливо яскравий і глибокий характер.

Зміни у взаєминах підлітка з батьками, вважає О. Андрєєва [1, с. 9], викликають процеси фізичного та психологічного дорослішання. Думка батьків починає конкурувати з точкою зору ровесників, однак базові ціннісні орієнтації підлітка, розуміння ним соціальних проблем, моральні оцінки подій і вчинків залежать в першу чергу від позиції батьків. Дитяча безоціночна любов до батьків змінюється у підлітка на аналіз та критику батьківських якостей, тобто має місце ефект «зняття з п'єдесталу».

Окремі автори (Л. Божович, В. Давидов, М. Лісіна, Д. Ельконін, Д. Фельдштейн) переконані, що велике значення в цей період мають єдині вимоги до підлітка в сім'ї. Підліток найчастіше домагається певних прав, а не прагне брати на себе обов'язки. Просте нав'язування дорослими певних вимог, як правило, ігнорується. Вимоги потрібно аргументувати, обговорити з підлітком його бажання, можливості та умови дотримання. Зміна взаємин підлітків з батьками часто супроводжується конфліктами, їх типовими причинами є батьківський контроль за поведінкою, навчанням підлітка, його вибором друзів, одягу, зачіски. Частота розгортання та характер розв'язання конфліктів підлітків та батьків суттєво залежать від стилю батьківського виховання.

За теорією Е. Еріксона, впродовж дитинства та отрочтва найбільш важливими є два вектори виховного впливу родини – батьківське прийняття (чуйність) та батьківська вимогливість (контроль). Хоча повністю уникнути конфліктів підлітків з батьками неможливо, проте зменшити їх кількість та гармонізувати шляхи розв'язання конфліктів цілком реально.

В. Москаленко [10, с. 412], зауважує, що проблеми у взаємостосунках з батьками, конфлікти з учителями – типове явище для підліткового віку. Сила і частота їх проявів багато в чому залежать від уміння дорослих з повагою ставитися до проблем підлітка, більше йому довіряти, розширити сферу співробітництва.

Вчені [3; 5; 6] однастайні у тому, що змінюються також і взаємини підлітків з учителями. На зміну беззаперечному авторитету педагогів приходить диференційоване ставлення до них. Характер спілкування учнів з учителями і ставлення до них протягом підліткового віку ускладнюються. Провідними мотивами спілкування молодших підлітків є прагнення отримати підтримку і схвалення вчителя. Старші підлітки очікують особистісного спілкування на рівних, визнання вчителем їх дорослості.

О. Гребенніковою [4, с. 99] помічено, що ставлення підлітків до навчального предмету залежить від ставлення до вчителя. У взаєминах учнів основної школи з учителями вперше виникає конфлікт поколінь. Якої форми набуде цей конфлікт: конструктивної дискусії чи антагоністичного конфліктного протистояння - першочергово залежить від позиції педагога.

На початку підліткового віку, на думку Н. Лукіної [9, с. 284], складається парадоксальна ситуація у системах «підліток – дорослі» і «підліток - однолітки». У стосунках з дорослими підліток знаходиться у положенні підлеглого, яке вимагає слухняності, у стосунках з однолітками він знаходиться в положенні рівності. Інтимно-особисте спілкування з однолітками - провідна діяльність віку, під час якої відбувається практичне засвоєння моральних норм і цінностей суспільства.

У сферу сучасних взаємин підлітка (підліток – батьки, підліток – однолітки) С. Буреніна [2, с. 18] включає додаткову ланку – гроші, оскільки в житті сучасних підлітків матеріальний стимул починає відігравати важливу роль. Сам факт розшарування сімей за ознакою «бідність – багатство» дає змогу припустити, що дитині з малозабезпеченої сім'ї недоступні платні послуги у сферах освіти, культури. У такому випадку якість соціалізації як процесу входження в світ цінностей може бути значно знижена. Вчена вважає, що під час дослідження соціальної ситуації розвитку підростаючого покоління потрібно враховувати матеріальне становище їх сімей, яке у сучасних умовах нестабільності та соціального розшарування є особливо суттєвим фактором соціалізації підростаючої особистості.

Вченими помічено [3; 5; 6; 10], що у підлітковому віці з'являється «кодекс дружби» – набір значимих якостей, якими повинен володіти друг: щирість, вірність, чесність, відданість. Друзі разом проводять час, мають подібну манеру одягатися та поводитися, читають однакові книги, слухають однакову музику. Підлітки

позитивно оцінюють своїх друзів, наділяючи їх такими якостями як розум, веселість, щирість. Усі негативні висловлювання дорослих щодо друзів заперечуються та не мають жодного впливу. Водночас, для підлітка важливе значення має оцінка друзями його особистісних якостей. Друзі краще, ніж дорослі виявляють співчуття, адекватне сприйняття радощів і негараздів один одного. Як показують дослідження, у підлітковому віці близькі друзі, як правило, – ровесники однієї статі, навчаються в одному класі і належать до одного соціального середовища. Вони схожі між собою за рівнем розумового розвитку, соціальної поведінки та успіхам у навчанні.

Слід зазначити, що останнім часом помітно збільшився потік інформації що формує у підлітка специфічність ціннісно-нормативних уявлень, переконань, ціннісних орієнтацій, установок. Зростання міжособистісного спілкування підлітків в Інтернет-середовищі є принципово новим способом побудови взаємин. Специфіка цього середовища активно вивчається багатьма зарубіжними та вітчизняними психологами (О. Арестова, Ю. Бабаєва, Дж. Барлоу, Д. Фостер, П. Хілс, К. Янг).

У сучасній соціологічній та психолого-педагогічній літературі всебічно досліджуються особливі фактори соціальної ситуації, які дестабілізуюче впливають на становище підлітка в суспільстві:

- розшарування населення на бідних і багатих, а звідси – поляризація дитячої спільноти за матеріальною ознакою;
- безробіття, що здійснює небажаний вплив на функції сім'ї та на її можливості задовольнити нагальні потреби дітей;
- наявність організованого та неорганізованого бізнесу, криміналізація суспільства. Злочинність росте, зокрема й організована, до неї посилено втягаються молодь і підлітки;
- соціально-економічна криза суспільного розвитку, посилення впливу грошей на міжособистісні взаємини у сфері сім'ї й у середовищі підлітків.

Зрозуміло, що становище підлітків, їхній життєві цінності та орієнтації багато в чому пов'язані із загальним становищем суспільства: економічними та політичними реформами, умовами життєдіяльності сім'ї та школи. Соціально-економічну кризу підлітки сприймають як реальність, до якої необхідно пристосуватися. Якщо раніше у процесі соціалізації підлітки могли спиратися на досвід попередніх поколінь, то зараз вони змушені освоювати новий соціальний досвід, покладаючись, насамперед, власне на себе. Разом

із цим, аналіз тенденцій в розвитку культури нашого суспільства показує, що у молоді відбувається зростання духовних цінностей і орієнтація на цінності загальнолюдського порядку: життя, волю, істину, добро, щастя, світ.

Сучасна суспільна ситуація якісно змінює процеси залучення підлітка також і до трудової діяльності. Соціально-психологічний аспект вивчення сутності цієї проблеми акцентує увагу на таких основних питаннях: вікові характеристики та мотивація праці в сучасних умовах (Н. Меркулова); види праці, що є найбільш привабливими для підлітків (Г. Іващенко, М. Плоткін, В. Ширінський).

За даними сучасних дослідників [1; 2; 4; 6], у наш час основними мотивами праці підлітків є допомога батькам і прагнення до економічної самостійності; бажання бути підприємцями. Відроджуються традиції сімейного бізнесу. Дитяча праця може бути примусовою (наприклад, примушують працювати батьки) та добровільною, а також може бути нелегітимною, якщо знаходиться поза законом. Найбільш привабливими для підлітків є такі професії: економіст, юрист, лікар, менеджер, програміст.

Отже, розвиток особистості підлітка здійснюється в процесі його взаємодії з іншими людьми (сім'єю, соціальними інститутами, однолітками). Сукупність цих взаємодій, за Л. Виготським [3, с. 114], є змістом соціальної ситуації розвитку, яка є специфічною для підліткового віку і на основі якої виникають новоутворення, тобто якості і властивості, яких не було раніше.

Набуття підлітком нових соціальних форм спілкування і взаємодії, включення його в нові соціальні інститути виховання і освіти ускладнює структуру соціальної ситуації розвитку і передбачає більш глибоке вивчення вікової специфіки впливу цих детермінант на формування особистості підлітка у реаліях сучасного життя, зокрема, таких новоутворень як «відчуття дорослості», а також відчуття самосвідомості, інтересу до себе як до особистості, до своїх можливостей та здібностей, а також центрального утворення «Я концепції» – самооцінки.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка пов'язана з активним формуванням і фундаментальними змінами у сфері його самосвідомості і полягає у необхідності перебудови системи взаємин з батьками, формуванні особистісної автономії, включенні в нову систему взаємин, освоєнні нових соціальних функцій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреева Е. Б. Социально-психологические факторы восприятия нормативных ситуаций учащимися колледжей: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология». Москва, 2011. 20 с. 2. Буренина С. Ю. Влияние денег на процессы социализации современных подростков: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.05 «Социальная психология». СПб., 2010. 160 с. 3. Выготский Л. С. Проблемы возраста: собр. соч. Москва : Педагогика, 2004. Т. 4. 620 с. 4. Гребенникова О. В. Особенности представлений современных подростков // Вестник Московского университета. Серия «Психология». 2015. № 1. С. 97-99. 5. Джигун Л. М., Дерепя Т. М. Соціально-психологічні особливості взаємодії батьків та дітей підліткового віку // Психологія ХХІ століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л.Г.Білий. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2020. Вип. 12. С. 44-50. 6. Джигун Л. М., Дорожкіна Р.Л. Розвиток та корекція міжособистісних стосунків підлітків в колективі ровесників // Психологія ХХІ століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л.Г.Білий. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2020. Вип. 12. С. 50-57. 7. Емельянова Т. П. Социальные представления, понятия и концепция последнего десятилетия // Психологический журн. 2011. № 6. Т. 22. С. 39-47. 8. Иванова А. В. Особенности социальной ситуации развития подростка // Вестник Московского университета. Серия «Психология». 2005. № 1. С. 66-70. 9. Лукина Н. А. Специфика межличностных отношений в процессе общения в Интернет-среде // Личность и группа в условиях социальных изменений. 2019. С. 280-284. 10. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підруч. Київ : Центр навч. літ-ри, 2018. 688 с.

О. В. Стрихарчук,
магістрантка
(м. Хмельницький)

АУТОАГРЕСІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Вивчення причинно-наслідкового зв'язку агресії людини є проблемою всіх соціальних наук. Одні зосередили увагу на загальноприйнятих причинах боротьби (наприклад, історія та політологія), інші, навпаки, сконцентрували на індивідуальній агресії (наприклад, соціальна психологія).

З огляду літератури, а також з емпіричних спостережень можна висловити часті помилки щодо двох понять: агресії та насильства. Це явище зумовлене великою кількістю термінів, що використовуються в цій тематичній галузі: агресія, насильство, девіантна поведінка. В літературі є навіть кілька концепцій, які лише

збільшують плутанину: агресія, агресивність, мобінг, знущання, насильство тощо. Тому ми вважали необхідною процедуру концептуального розмежування.

Таким чином, після аналізу позиції фахівців щодо визначення двох понять, можна стверджувати, що агресія передбачає намір заподіяти шкоду одному/декільком людям, а іноді намір є етично прийнятним: подолання перешкод, вирішення проблеми – це потенціал людини, яка може лежати в основі насильницької поведінки, хоча не кожен агресивний вчинок повинен стати насильницьким, і він має ширшу область, але з меншою кількістю інтенсивності проявів, ніж насильство. Агресія вважається «деструктивною та насильницькою поведінкою, спрямованою на людей, предмети або себе». Більшість авторів наголошують на навмисності при визначенні агресії. Баррон визначає агресію як «будь-який вчинок, який має на меті створити упередження цілі» [1].

Етологи стверджують, що агресія є рисою, яка присутня у світі тварин по всій його еволюційній драбині. Вони зазначають, що у випадку людини, яка не приносить користі для успіху дії, агресія перетворилась із вродженого почуття реакції, щоб пристосуватися до такої, що стосується «деструктивної та насильницької поведінки, спрямованої на людей, об'єкти або Я» [2]. Таким чином, спектр людської агресії стає ширшим, як стверджував етолог І. Ейбл-Ейбесфельдт, починаючи від прямого прояву предмета чи істоти (ударом, словесною образою чи іронією) до непрямого (поганим висловленням когось або відмовою спілкуватися чи соціальним контактом). Одним з питань, яке інтенсивно обговорюється, є те, що стосується природи вродженої або набутої агресії. Іншими словами, особа народжується агресивною або змушеною оточенням позиції. Іншими словами, людина народжується агресивною або вимушеною обставинами.

Прихильники теорії вродженого характеру агресивності говорять про «інстинкт агресії». Цю позицію підтримують психоаналітики та етологи. Прихильники отриманого характеру агресивності стверджують, що вона виникає в контексті і є реакцією індивіда на умови навколишнього середовища. У цьому відношенні найпопулярніша теорія сформульована американським дослідником у Єльському університеті Доллард, який пояснює природу агресивної поведінки, висувуючи гіпотези «фрустрація-агресія». Що стосується агресії, насильство вважається «жорстоким і тривалим порушенням

особистого, колективна та соціальна система, і це перетворюється на втрату цілісності, яка може бути фізичною, психічною чи фізичною. Це порушення може спричинити агресію, застосування сили, свідомо чи несвідомо, але насильством може існувати лише з точки зору жертви, без зловмисника, який не має наміру заподіяти шкоду». Хоча агресія означає перехід від потенціалу до належного акту, це дія визначається як поведінка з ціллю частково або повно знищення предмета чи людини. Поняття насильства відноситься до агресивного акту, що характеризується використанням фізичної жорстокої сили як одного з основних способів прояв агресивності. Агресивність знаходиться на рівні диспозицій, що є напругою, яка приводить організм в дію, доки мотивація поведінки не зменшиться або не буде задоволена [5].

На основі результатів дослідження фрустрації/агресії стосунків, що мали місце з часом, дослідники вважають, що в цих стосунках «повинні враховувати зрілість/емоційну та моральну незрілість осіб та ступінь толерантності до розладів, що визначається, серед іншого, характером та вдачею, освітою та життєвим досвідом» [4].

Серед причин агресивної поведінки можна назвати наявні у суб'єкта деякі темпераментні риси, індивідуальні, що належать до одного з типів вдач. Темпераментні риси є основою для агресивної поведінки, прийнятої негайно. Тому знання темпераменту може стати відправною точкою для управління імпульсами та агресивною поведінкою. Він встановив чіткий зв'язок між рівнем самооцінки та агресивними тенденціями, тобто, чим нижча самооцінка, впевненість у собі та можливості, тим сильніша агресивна складова. Поняття самооцінки пов'язане з почуттям відповідальності та усвідомленням власних цінностей.

Особи з низькою самооцінкою, зазвичай, зосереджуються, щоб справити враження на інших, мають низьку впевненість у собі, сумніваються щодо своєї цінності та соціального сприйняття, не ризикують та намагаються уникати невдач, шукайте підтвердження своїх власних цінностей, своїх власних рішень перед іншими, і на них легко вплинути.

Автоагресія – це прояв руйнівної діяльності, яка спрямована людиною безпосередньо на себе. Деструктивна діяльність відноситься до спроб самогубств, травм, зловживання алкоголем, наркоманії, самовивини та принизливих висловлювань про себе. Причини

автоагресивної поведінки, обернення вектора агресії всередину, в основному соціальні.

Коли неможливо висловити власний гнів безпосереднім об'єктом досвіду, агресія перенаправляється або на доступний або безпечний інший об'єкт, або на нього самого. Така неможливість безпосереднього подання власної агресії може бути пов'язана з недоступністю об'єкта, засудженням агресивних дій оточуючими людьми або у випадках залежності самої людини від об'єкта наслідку агресії. Ця передача відбувається найчастіше несвідомо і емоційно вигідніше, ніж визнання факту наявності неприємних, руйнівних почуттів та введення відкритого протистояння.

У психології аутоагресія є досить широким поняттям, що охоплює як педіатричну, так і патопсихологічну галузі, і причини її виникнення виділяють цілий ряд. Найчастіше автоагресія проявляється в осіб, схильних до неврозів та депресій, схильних до інтроверту та демонстративної поведінки. У багатьох дослідженнях простежується зв'язок між виникненням аутоагресії та заниженим рівнем самооцінки, мазохістською акцентуацією характеру.

Аутоагресія у дорослих може розвиватися з нестійкою та чутливою психікою, підвищена емоційність, схильність до емпатії, а також у людей з високою здатністю до співпереживання. Автоагресія притаманна людям, які не надто комунікабельні, схильні ідеалізувати інших та знецінювати себе.

Зовнішніми факторами, що сприяють появі автоагресії, є травматичні ситуації, порушення процесу соціалізації, фізичні та психологічне насильство. Таким чином, розвитку автоагресії з дитинства сприяють неспокійна ситуація в сім'ї, часті сварки батьків, часті фізичні та психологічні покарання дитини, приниження та глузування, ігнорування потреб та відсутність проявів любові, ніжності, догляд [5].

У дітей автоагресія виникає через звинувачення у проблемах та поганому настрої дорослих як метод маніпулювання та привернення бажаної уваги.

Автоагресія у дорослих може з'явитися на тлі вступу до релігійної громади, де реалізація необхідних стандартів поведінки може бути надзвичайно складною або, зіткнувшись із внутрішнім протестом, може спричинити багато напруженості.

Існують також виключно біологічні причини аутоагресії. У цих випадках дії автоагресії можуть бути спровоковані психічними

захворюваннями, наявністю слухових та зорових галюцинацій та завищеними ідеями. У цьому випадку допоможе лише термінова госпіталізація, оскільки людина, яка перебуває під впливом «голосів», скоріше слухатиме їх, а не інші. У тяжкохворих є прагнення до самогубства, і це пов'язано з бажанням врятувати страждання від себе та своїх близьких [3].

Причини того, що автоагресія у дорослих все частіше зустрічається в суспільстві, це його своєрідна прибутковість. З його допомогою ви можете випустити нестерпні почуття або, навпаки, змусити відчувати хоч щось, відволіктися від нестерпної ситуації або відчувати контроль над нею, залишаючись при цьому на тій самій масці доброзичливості, спокою та благополуччя.

Що таке автоагресія? Прямими ознаками автоагресії, коли вам потрібно бити тривогу, є: спроби самогубства, відмова від їжі, заподіяння собі тілесних ушкоджень (порізи, опіки, побиття). У цих критичних проявах автоагресії слід негайно звернутися за допомогою до професіоналів (психіатрів, психотерапевтів або психологів), щоб запобігти негативному результату ситуації. Більше того, ініціатором візиту до лікаря або виклику психіатричної бригади повинен бути один із тих, хто помітив, що відбувається, оскільки людина в цьому стані не може критично оцінити ситуацію і не буде звертатися за допомогою [4].

У суспільстві існують відносно підтримувані форми автоагресії, які є досить поширеними як способи зняття стресу. Вони можуть виражатися у вживанні наркотиків, алкоголю та тютюну в стресових ситуаціях; прихильність до екстремальних видів спорту та дозвілля, вибір небезпечної сфери діяльності; незначні деструктивні поведінкові реакції (відривання кірок від загоєння ран, погризання нігтів і губ до крові тощо). При цих проявах також можлива профілактика аутоагресії, але не пряме її лікування.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гура Е.І. Психічні чинники розладів поведінки та емоцій у підлітків, позбавлених батьківського піклування / Е.І. Гура // Укр. вісн. Психоневрології. 2007. Т. 15, вип. 1(50). С. 67-71.
2. Марута Н. О. Предиктори суїцидальної поведінки при невротичних розладах / Н. О. Марута, І. О. Явдак // Український вісник психоневрології. 2006. Т. 14, вип. 1 (47). С. 59-63.
3. Мясичев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В. Н. Мясичев // Психология личности. М.: Бахрах, 2008. С. 34-38.
4. Тормосина Н. Г. Психологическая профилактика аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... к. психол. н.: 19.00.07

/ Тормосина Наталья Геннадиевна; ФГАОУВПО «Северо-Кавказский фед. ун-т». Ставрополь, 2014. 23 с. 5. Joiner T. Why people die by suicide / T. Joiner. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2005. 276 p.

О. М. Чайковська,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Кам'янець-Подільський)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКА

У статті проаналізовано проблему соціальної адаптації підлітків у теоретичному контексті як соціально-психологічну проблему. Розглянуто питання сутності і причини виникнення явища соціальної адаптації підлітків.

Ключові слова: *соціальна адаптація, підлітки, психологічні чинники, цінності, соціальна дезадаптація.*

Постановка проблеми. Соціальна адаптація особистості є постійним предметом особливої уваги зі сторони суспільства. Адже те, що український соціум перебуває у перехідному періоді свого розвитку, зумовлює виникнення низки негативних явищ, які ускладнюють процес соціальної адаптації особистості та викликають його порушення – соціальну дезадаптацію. Особистість перехідного періоду – це індивід, який частково втратив орієнтири у принципах побудови своїх взаємовідносин з іншими людьми, групою і суспільством. Такі негативні тенденції проявляють себе у підлітковому віці, який є критичним з точки зору онтогенетичних психофізіологічних змін. Тому однією із нагальних проблем індивіда і соціуму є пошук ефективних шляхів соціалізації підлітка та подолання соціальної дезадаптації і самоорганізації підлітка, а також тих чинників, які детермінують виникнення цього феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлення проблеми соціальної адаптації знайшло відображення у працях Т. Азарової, Н. Альошиної, М. Антропової, М. Битянової, Ю. Волошкової, О. Власової, М. Галагузова, В. Гурова, Б. Єрасова, А. Коваленко, С. Козлової, М. Кольцової, Л. Корель, А. Кравченко, Л.

Мардахаєва, В. Маркова, А. Мудрик та ін.

Зокрема, проблема адаптації особистості в процесі шкільного навчання висвітлюється у працях сучасних вчених, які розглядають:

- педагогічний аспект виникнення адаптаційних порушень (Г. Кумаріна, С. Лупаніна, О. Чиркова та ін.);

- зв'язок адаптації з проблемою важковиховуваності учнів (М. Алієв, Н. Максимова, К. Мілютіна тощо);

- соціально-психологічний аспект шкільної адаптації (В. Бойчук, І. Булах, Л. Дзюбко, Г. Хомич і ін.);

- значення сімейного виховання в адаптаційному процесі дітей (В. Постовий, Л. Шипіцина тощо);

- зв'язок адаптації із проблемою тривожності учнів (Г. Прихожан, І. Розіна та ін.). Ці та інші дослідження здійснювалися переважно на етапі вступу дитини до навчального закладу й у зв'язку з проблемою підліткової дезадаптації. Разом з тим проблема соціальної адаптації має певні труднощі й потребує подальшого вивчення.

Актуальність обраної теми дослідження посилюється через зростання у сучасних умовах кількості учнів підліткового віку, схильних до соціальної дезадаптації, недостатнім дослідженням у науковій літературі поняття «соціальна дезадаптація підлітків», необхідністю вивчення означеної проблеми та її аналізу, з'ясування зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (психологічних) передумов виникнення цього феномену, виокремлення оптимальних психолого-педагогічних напрямів корекції та профілактики соціальної дезадаптації.

Наразі не існує єдиного підходу до визначення сутності поняття «адаптація». Залишаються невизначеними структурні компоненти соціальної адаптації підлітків, критерії вимірювання рівнів адаптованості і чинники, які на них впливають.

Виклад основного матеріалу. Адаптація є процесом розвитку особистості, що ґрунтується на задоволенні її актуальних соціальних потреб і спрямований на встановлення оптимально комфортної її взаємодії з довкіллям. Адаптованість – це результат адаптації особистості до нових умов життєдіяльності. Поняття «адаптація» трактується як самодетермінований процес розвитку адаптивних можливостей учнів. Він включає когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий компоненти. Шкільна адаптованість визначається рівнем розвитку стану адаптації учнів до нових умов

навчання. Труднощі шкільної адаптації особливо яскраво проявляються при переході учнів із початкової до основної школи, що пов'язано як із зовнішніми чинниками (суттєвими змінами в організації освітнього процесу, що провокує порушення як психологічної адаптації, так і соціальної, оскільки відбувається зміна уже засвоєних умов навчання), так і внутрішніми (початок підліткового періоду, який сам по собі є кризовим). Це зумовлює появу шкільної дезадаптації [5].

Процес адаптації особистості відображає входження індивіда у соціум та інтеграції його у нього. Г. Сельє ототожнював процес адаптації із життям. Сам процес адаптації реалізується у всіх випадках, якщо в системі «людина–середовище» виникають важливі зміни, що призводять до порушення адекватності їх стосунків. Оскільки людина і середовище завжди знаходяться в динамічній рівновазі, їх співвідношення постійно змінюється, також постійно здійснюється і процес адаптації [9]. А. Леонтьєв зазначав, що «урівноваження в одній системі організму або особистості веде до порушення рівноваги в іншій, а рівновага в цій – до порушення її в третій і так нескінченно» [4].

Є. Белінська виділяє в процесі адаптації наступні стадії:

1) початкова адаптація генотипічно різних особистостей до нормативного примусу за допомогою навмисної соціалізації;

2) вторинна адаптація індивідуальних особистостей до нормативного оточення за допомогою вибору соціальної поведінки. Особистісний генотип людини є постійним джерелом її імпульсів, бажань, ідей, які створюють непланові варіації поведінки з точки зору виконання суб'єктом тієї чи іншої ролі. Якщо індивід у своєму нормативно сформованому образі (який є центральним у його фенотипічному соціальному характері) має певну систему критеріїв для вибору серед цих генотипових імпульсів, то кожен роль чи іншу екологічну нішу він приймає на основі припущення про властиву йому критеріями оцінювання та санкцій за поведінку, що має різну ступінь сумісності з його генотиповою диспозицією. Діючи всередині меж цієї системи за допомогою власного (може бути, тимчасово) стабілізованого образу себе, він відшукує необхідні характеристики стосовно свого мікрооточення, і відчуваючи при цьому заохочення або покарання за поведінку, пов'язану з його генотипом, вибирає найбільш відповідні.

3) Адаптація сукупності особистісних характеристик популяції до нормативної поведінки індивіда за допомогою тиску соціальних санкцій. Деякі люди мають особистісні риси, які сприятливі нормативному оточенню, в якому вони функціонують; як наслідок вони проявляють великі таланти, майстерність, гармонійність у виконанні ролі і здатні досягти великих успіхів і соціального заохочення. Інші люди, хоч і здатні прийняти нормативно санкціоновані риси характеру за допомогою соціалізації та вторинної адаптації, з великими труднощами виконують соціальну роль, оскільки їх генотипова диспозиція менш відповідає вимогам їх оточення; як наслідок, вони менш здатні досягти успіху і соціального заохочення, і більше схильні до девіантної поведінки. Тому, родина, як в ранньому віці, так і впродовж усього життя, є одним із найважливіших факторів соціалізації та соціально-психологічної адаптації людини [1].

Як і всякий інший, процес соціально-психологічної адаптації може бути описаним з використанням низки динамічних характеристик, на підставі яких прийнято виділяти такі типи адаптації: нормальну, девіантну і патологічну. Аналіз схеми соціально-психологічної адаптації на індивідуальному рівні є досить складним. Розглядаючи адаптацію з точки зору психологічних механізмів її здійснення, можна визначити її як індивідуальні типи реагування на порушення збалансованості в системі «людина – середовище», зумовлені посиленням або послабленням тих чи інших особистісних рис і поведінкових реакцій.

Дослідник Ф. Березін визначає психічну адаптацію як «процес установаження оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, який дозволяє індивіду задовільняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значимі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища» [2]. Дослідник вважає, що у вказаному процесі вирішальну роль відіграє власне психічна адаптація, яка значною мірою впливає на адаптаційні процеси, що здійснюються на інших рівнях. Науковець розглядав психологічний як стан, в якому задовільняється вся система вроджених і набутих потреб. При цьому, очевидно, що будь-які зміни такого балансу призводять до зміни психологічного стану індивіда і

можуть характеризуватися в поняттях «стрес», «фрустрація» і «конфлікт», загальним проявом яких є тривога [2].

Соціально-психологічна адаптація тісно пов'язана зі структурою цінних переваг людини. Цінності, з одного боку, традиційно розглядаються як регулятор поведінки, що задає вектор розвитку, реалізації адаптаційного процесу, з іншого боку, на нашу думку, сам характер ціннісних переваг відображає успішність соціально-психологічної адаптації. У зв'язку з цим доречною стає концепція Р. Інглхарта, послідовника А. Маслоу.

Дослідник Р. Інглхарт поділяє «матеріалістичні» (фізіологічні) і «постматеріалістичні» (соціальні та самоактуалізуючі) цінності, переважання яких в тому чи іншому суспільстві відображає, по суті, стадію його загального економічного і соціального розвитку [6]. При цьому постматеріалістичні цінності у Р. Інглхарта практично розпадаються на дві групи: соціальні та цінності самоактуалізації.

Н. Наумова (1988) розподіляє цінності на чотири групи, що розрізняються за ступенем їх пріоритетності в ціннісній структурі цілепокладання індивіда:

1) фундаментальні цінності – це цінності, які наводяться найчастіше. Ця група слабо диференціює людей, але в той же час розглядається ними як об'єктивно необхідний фундамент, передумова для побудови ними своєї системи цінностей;

2) центр, «ядро» системи цінностей – досить жорстко організована і пов'язана сукупність цінностей представляє собою цінності-уподобання;

3) периферія – цінності розташовані навколо, біля «ядра», центра системи цінностей індивіда. Для них характерними є слабкіші зв'язки і менш виражена організація, оскільки індивід, як правило, не відчуває потреби і, відповідно, не прагне, її упорядкувати. Цінності, що входять до периферії, – це цінності резерву, причому резерву «першого ешелону». Саме ці цінності переміщуються в центр при зміні об'єктивних і суб'єктивних умов цілепокладання;

4) формування ціннісного резерву. Оскільки ці цінності вкрай рідко пересуваються в центр системи цінностей індивіда і являють собою не стільки резерв, скільки ті цінності, які, швидше за все, за жодних обставин не потраплять у систему його цінностей-пріоритетів [8, с.132].

У кризові моменти в будь-якому співтоваристві виникають порушення, що призводять до порушення вподобаного порядку, так

звані аномії, що призводять до збільшення соціальних відхилень. Вивчаючи аномію, Р. Мертон (1957) розробив системну класифікацію поведінки, що відхиляється в залежності від того, чи визнаються люди пануючі в суспільстві цінності і чи дотримуються правил досягнень ціннісних благ. Дослідником виділено п'ять моделей соціальної адаптації особистості для вироблення в суспільстві культурних норм. Конформна (приспосовування) модель адаптації використовується індивідом в тому випадку, якщо він поділяє цілі такої культури та суспільства і прагне здійснювати їх легального, рекомендованими засобами. Інноваційна модель адаптації особистості реалізується тоді, коли індивід приймає цілі спільноти, але прагне їх здійснити незвичайними, невизнаними і, можливо навіть, несхвалюваними засобами (іншими словами коли «мета виправдовує засоби») [7].

Однак, як було показано нами раніше на прикладі фізіологічної адаптації, механізми адаптації можуть включатися послідовно. При цьому сама послідовність являє собою адаптаційну стратегію. Отже, можна стверджувати, що зміст процесу адаптації та його ефективність визначається не стільки психологічним механізмом (або механізмами) домінуючим на такій стадії адаптації, а послідовністю їх включення – індивідуальної адаптаційної стратегії. Очевидно, що при цьому, на відміну від механізмів інтрапсихічної адаптації індивіда, його адаптаційна стратегія не може бути віднесена до неусвідомлюваних автоматизованих, оскільки особистість, будучи істотою свідомою і самостійною здатна вирішувати внутрішні і зовнішні конфлікти, боротися з тривогою і напругою не тільки несвідомо, але і керуючись спеціально сформульованою програмою.

Для позначення свідомих зусиль особистості, які здійснюються в ситуації психологічної загрози, науковцями використовується поняття «копінг-стратегії» поведінки, що розуміються як усвідомлення стратегії поведінки особистості, спрямованої на боротьбу зі стресом або іншими причинами, що породжують тривогу.

Висновки. Отже, в реалізації адаптаційного процесу беруть участь автоматизовані та усвідомлені компоненти: механізми інтрапсихічної адаптації і програма їх підключення. Вважаємо, що неусвідомлювані компоненти поведінки індивіда є первинними, а на основі їх результатів, що визначаються тими чи іншими факторами, формується її індивідуальна стратегія адаптації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белинская Е.П. Социальная психология личности. М, 2001. 89 с. 2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая интеграция.

Новочеркасск, 1994. 200 с. 3. Гошовський Я. Особливості ресоціалізації депривованої людини в сучасній Україні. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / за ред. Максименка С.Д. К. : 2004, Т.VI, вип. 3. С.114-121. 4. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997. 365 с. 5. Максименко С., Максименко К., Главник К. Адаптація дитини до школи. Київ : Мікро-СВС, 2003. 111 с. 6. Маслоу А. Мотивация и личность. Теория человеческой мотивации. СПб. : Евразия, 1999. С. 77-105. 7. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура (фрагменты) Киев : Абрис, 1996. 109 с. 8. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М., 1988. С. 129-134. 9. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме . М., 1960. 254 с. 10. Собкин В. С. Структурные компоненты «Я-концепции» подростка: на материале восприятия мира. М., 2008. С. 44-53.

П. Д. Черкасова-Лиса,
здобувачка вищої освіти
Науковий керівник: Т. М. Черкасова,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТУ ДЛЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПСИХОЛОГІЇ

В наш час в умовах карантину особливо важливим є питання застосування можливостей мережі Інтернет в різних галузях науки та практики, в тому числі й в психологічних дослідженнях. Нині це є нагальною потребою, хоча і після закінчення карантину застосування Інтернету для пошуку інформації, опитування широкого кола респондентів, тестування великих груп людей, отримання та оцінки величезних масивів статистичних даних (Big Data) не втратить своєї актуальності.

Як стверджують фахівці, сучасна людина за місяць отримує та обробляє стільки інформації, скільки людина XVII ст. отримувала за все своє життя. Щомісяця в мережі Facebook викладається у відкритому доступі 30 млрд нових джерел інформації, у середньому кожну хвилину через Інтернет відправляється 200 млн електронних листів (хоча більшість з них – спам), а такий пошуковий гігант, як Google, за цей же час обробляє понад 3,6 млн пошукових запитів по всьому світу [5].

За даними компанії International Data Corporation (IDC), що спеціалізується в галузі інформаційних технологій, у 2011 р. світовий

обсяг інформації, який був розміщений в інтернет-просторі, досяг рівня в понад 1,8 зетабайт (1,8 трлн Гб). Кількість інформації на планеті подвоюється як мінімум кожні два роки, хоча лише 35% з усього масиву інформації являє суспільну цінність [6]. Тим не менше за умов правильного підходу до пошуку та оцінки даних Інтернет є дуже важливим ресурсом.

Будь-яке, в тому числі і психологічне, дослідження має розпочинатися з пошуку інформації. Іноді це досить тривалий та трудомісткий процес. А в умовах карантину ще й виникають перешкоди у вигляді заборони відвідування бібліотек. Наявність альтернативної можливості пошуку потрібних даних дистанційно є досить вдалим вирішенням цих проблем.

Проте постає питання про якість отриманої інформації, якщо її джерело не є офіційним. З другого боку, сучасні бібліотеки представляють деякі свої ресурси у мережі Інтернет, однак, за звичай повна робота при цьому не публікується, оскільки може порушуватись закон про авторське право. Але у відвідувачів таких сайтів та каталогів є можливість скористатися картотеками, анотаціями і замовити книгу або статтю з потрібної тематики.

За допомогою інтернет-крамниць можна придбати наукову літературу – в друкованому вигляді або електронний варіант. Це спрощує пошук рідкісних джерел, а в деяких випадках здешевлює книгу. З іншого боку, можливість безкоштовного перегляду деяких робіт також існує.

Інтернет може також знадобитись для посилення на певні нормативні акти. Вони зазвичай публікуються на спеціальних сайтах і доступ до них безкоштовний. Пошук законів, наказів, різноманітної документації державних інституцій можна здійснювати за допомогою спеціалізованих інформаційно-пошукових систем: НАУ-онлайн або сайту Верховної ради України.

Нещодавно відомий сервіс «Google Scholar» почав надавати послуги українською мовою, отримавши назву «Google Академія». Як зазначають розробники: «Google Академія дозволяє легко здійснювати розширений пошук академічної літератури. З одного місця можна здійснювати пошук серед багатьох дисциплін та джерел, включаючи рецензовані статті, дисертації, книги, анотації та статті академічних видань, а також професійні асоціації, сховища попередніх варіантів робіт, вищі навчальні заклади та освітні організації. «Google Академія» дозволяє знайти дослідження, яке найбільш відповідає

вашому запиту, серед великої кількості академічних дослідницьких робіт» [2]. Зокрема, база електронних версій авторефератів Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського також проіндексована цим сервісом.

«Google Академія» використовує традиційний для Google синтаксис пошукових запитів, розширюючи його додатковими можливостями. Сервіс зручний для користування і призначений як для студентів, так і для викладачів.

Досить корисним є введення індексу цитування для публікацій. У точних науках такий індекс запропонований у 1955 р. Юджіном Гарфілдом (Eugene Garfield) та реалізований у 1960 р. Інститутом наукової інформації (Institute for Scientific Information) [2]. Пізніше цю ідею взяли на озброєння інші установи, а з 2006 р. аналогічну розробку запровадив Google Scholar. Цей індекс вказує кількість посилань на певну статтю та дозволяє ранжувати публікації за популярністю.

Недоліком цього сервісу є відсутність повної інформації щодо переліку наукових джерел, які аналізуються, частоти їх оновлення та потрапляння до списку наукових суто публіцистичних видань.

Необхідно зауважити, що інтернет-джерела мають низку недоліків. Зокрема, інформація, опублікована у них, може бути не завжди точною та правильною. Помилки внесені операторами, застарілі дані, свідоме викривлення фактів – все це може спотворити результати дослідження. Також існує проблема достовірності інформації, отриманої з ненадійних джерел. Численні блоги, комерційні сайти, портали ентузіастів не несуть відповідальність за публікації, тому можуть не приділяти достатньої уваги перевірці фактів, що значно знижує їх надійність. Це, в свою чергу, може призвести до повторення науковцями чужих помилок. Інформація, помилково потрапивши в одне з видань, входить у науковий обіг та певний час може публікуватися з посиланнями на джерела у різних журналах, авторефератах, дисертаціях, статтях тощо [2].

З іншого боку, не можна заперечувати і користь Інтернету. Адже це надзвичайно потужне та об'ємне джерело інформації. Сучасні засоби комунікації в мережах дозволяють студентам та викладачам при підготовці наукового дослідження швидко і зручно отримати велику кількість наукової інформації не виходячи з дому та не порушуючи режиму карантину, проаналізувати її обговорити з зацікавленими особами, обрати шляхи для подальшого наукового

пошуку. При цьому варто пам'ятати, що Інтернет – це лише інструмент і автор наукової роботи сам несе відповідальність за неї, в тому числі і за використання даних з певних джерел інформації.

Крім того, потужним джерелом сучасної цікавої інформації є наукові конференції. Їх можна відвідувати онлайн або переглядати записи і друковані матеріали, якщо це передбачається форматом проведення міроприємства. Зазвичай серйозні наукові конференції мають такі записи але доступ до них зазвичай відкритий тільки для їх учасників та організаторів. Іноді можна отримати платний доступ до матеріалів конференції або саміту, іноді відеозаписи та окремі виступи викладаються в мережі Інтернет безкоштовно з дозволу авторів та ведучих. Нові ідеї можуть надихнути на науковий пошук в певному напрямку, але користувачам потрібно пам'ятати про повагу до авторського права та уникнення плагіату при прослуховуванні та перегляді представлених матеріалів.

Одним з найпростіших і найменш витратних способів дослідження є проведення онлайн-опитування, з використанням простих, безкоштовних програм, які можуть надати результати вже за кілька годин після початку їх застосування. Таким чином онлайн-опитування – це чудовий спосіб зібрати інформацію [9].

Такі дослідження швидко організувати і з їх допомогою легко зібрати та згрупувати результати. Вони забезпечують негайний зворотний зв'язок і є ресурсоефективними – оскільки респонденти вводять відповіді самостійно, а дослідник економить свій час. Крім того використання подібних можливостей Інтернету полегшує та пришвидшує аналіз отриманих даних. При цьому варто звернути увагу на те, що бажано робити анонімні інтернет-опитування, тому що так аудиторія дасть більш чесні відповіді. І найголовніша перевага більшості таких сервісів те, що вони є безкоштовними і тому доступними для широкого кола користувачів, в тому числі молодих науковців – школярів та студентів.

Онлайн-опитування мають і ряд недоліків: вони залежать від респондентів, які мають доступ до Інтернету. Це звужує коло опитуваних груп й дає не такі об'єктивні результати (тобто іноді не відображує генеральну сукупність); також і технічні проблеми такі, як збій роботи операційної системи чи повільна швидкість завантаження, можуть вплинути на процес опитування; проходження опитування ускладнюється для людей з вадами зору або інвалідністю [9].

І все ж таки інтернет-опитування не поганий спосіб отримати з певних питань хоча б попередні результати, щоб зорієнтуватись в якому напрямку рухатись далі в науковому дослідженні або з якого боку краще розглядати певне явище.

Що ж стосується програм, які можна використати, то Інтернет буквально рясніє посиланнями на різні сервіси, що дозволяють безкоштовно провести анкетування або просто отримати відповідь на низку питань. Але така економія зумовлює й певні обмеження, серед яких: кількість опитувань, які ви можете створити; кількість питань в опитуванні; кількість можливих відповідей; способи контролю перебігу опитування [9].

Спектр сервісів для онлайн досліджень досить широкий, що дозволяє вибрати саме той, який в найкраще відповідатиме саме вашим потребам, побажанням та можливостям. Але для того, щоб скористатись можливостями такого дослідження доречно врахувати наступні рекомендації.

Потрібно скомпонувати невеличкий вступ, в якому розповідається про тему опитування, чому ви прагнете залучити людей до участі в ньому, скільки часу займає цей процес та куди будуть спрямовані всі отримані дані, і включити його до емейл-розсилок та інших анонсів цієї події.

Потрібно визначити часові рамки дослідження. Зазвичай, доступ до опитування лишається відкритим тиждень, максимум – два, більше не потрібно. Існує тенденція, що люди або проходять опитування одразу ж після перевірки поштової скриньки, або взагалі ігнорують.

Також потрібно визначте умови завершення опитування. Один з варіантів – можливість закрити анкету і повернутись до неї пізніше, інший варіант – одноразовий доступ [9].

Важливо упевнітись, що опитування охоплює саме вашу аудиторію. тобто відповідає умовам дослідження щодо віку респондентів, статі, професії або іншим параметрам вибірки. Інакше можна отримати не валідні результати і не дійти правильних висновків.

Застосування анкет (опитувальників) допомагає збирати фактичний матеріал, що стосується характеру, змісту та спрямованості думок, оцінок, настроїв людей. Недоліком цього методу є певний суб'єктивізм, неможливість контролювати щирість респондентів (тих, хто відповідає на запитання анкети). Для підвищення рівня

вірогідності результатів опитування доцільно додатково застосовувати інші методи [4].

Так у психологічній науковій практиці для стандартизованого вимірювання індивідуальних відмінностей особистості використовують метод тестування.

Тестування – більш стандартизований метод. Так, тестові методики повинні відповідати наступним вимогам: мати однозначно сформульовані цілі, предмет і галузь застосування методики; процедура проведення повинна бути задана у вигляді однозначного алгоритму, зрозумілого учасникам дослідження; процедура оброблення має охоплювати статистично обґрунтовані методи підрахунку і стандартизації тестових балів, а висновки – супроводжуватися вказівкою на імовірнісний рівень статистичної достовірності; тестові шкали перевіряють на репрезентативність, надійність і валідність у заданій сфері застосування [7].

В наш час існують тести загальних і спеціальних здібностей, властивостей структури особистості, мотивації, психологічних станів, ставлень та ін. Більшість з них є в друкованому вигляді в мережі Інтернет, а деякі можна пройти в онлайн-режимі та отримати результати з їх інтерпретацією. Правильне використання тестів може дати більш обґрунтовану, точну та структуровану інформацію, ніж інтернет-опитування.

Тест складається із завдань або запитань, що добираються за критеріями валідності (відповідності психічній якості, котра виявляється за його допомогою), надійності (сталості результатів вимірювання), стандартизованості (налагодженості в процесі перевірки на великій кількості піддослідних з визначенням достатнього рівня чутливості) тощо. Тому для створення та апробації нового тесту часто потрібно багато років.

В мережі Інтернет є досить солідна база відомих тестових методик. Їх застосування у психологічних дослідженнях не тільки допомагає не витратити час на обробку результатів, але й надає можливість продіагностувати велику кількість респондентів для отримання достатньої кількості даних, щоб зробити обґрунтовані висновки про ті чи інші закономірності та тенденції.

Проте при використанні тестів з мережі Інтернет важливо підбирати саме відомі статистично перевірені методики. Вони також мають відповідати особливостям тої вибірки, яку потрібно дослідити за віковими та іншими важливими параметрами.

Коротких, маловідомих, популярних і не достатньо обґрунтованих методик краще уникати, оскільки є вірогідність того, що вони не пройшли відповідні випробовування щодо їх валідності, надійності й доцільності застосування для певних категорій респондентів. Тому вони можуть вимірювати не той параметр на який націлені, або не в «чистому вигляді» (тобто існує вплив додаткових чинників) або бути суто ситуативними і щоразу показувати інший результат.

Особливої уваги потребує застосування проєктивних та інтродективних методик онлайн. Зазвичай використання таких методів потребує широкої теоретичної підготовки психолога та наявності практичного досвіду з їх реалізації [7]. В Інтернеті видається певний стандартизований результат, якій може відповідати дійсності, а може й ні – в залежності від того, чи закріплені певні значення за конкретними символами, малюнками. Зображеннями, кольорами, образами, чи ні. Наприклад, тест Сонді, тест Люшера мають такі закріплені значення і можуть бути використані онлайн, що спрощує отримання кінцевого результату. Проте навіть для вірної інтерпретації цього результату потрібно мати психологічну освіту. Тому дослідження з використанням психологічних методик з Інтернету має проводити виключно фахівець цієї галузі.

Ще одна можливість застосування Інтернету в наукових дослідженнях – це використання статистичних даних Big Data в психології. По суті, мова йде про управління дуже великими обсягами інформації в цифрах, а також їх відповідний аналіз.

Сам термін Big Data (великі дані) з'явився відносно недавно. Згідно з даними сервісу Google Trends, активне зростання популярності терміна припадає на кінець 2011 року [1]. Визначальною характеристикою для Big Data є не тільки обсяг, але також і інші категорії, що характеризують трудомісткі процеси обробки і аналізу даних.

В якості вихідних змінних для обробки можуть виступати, наприклад: логи поведінки інтернет-користувачів; замовлення через Інтернет речей; соціальні медіа; метеорологічні дані; оцифровані книги найбільших бібліотек; GPS-сигнали з транспортних засобів; інформація про транзакції клієнтів банків; дані про місцезнаходження абонентів мобільних мереж; інформація про покупки в великих ритейл-мережах і т. д. [1].

Згодом обсяги даних і кількість їх джерел безперервно зростає, а на цьому тлі з'являються нові і удосконалюються вже наявні методи обробки інформації.

Основними принципами Big Data є: горизонтальна масштабованість – масиви даних можуть бути величезними і це означає, що система обробки великих даних повинна динамічно розширюватися при збільшенні їх обсягів; відмовостійкість – навіть при збої деяких елементів обладнання, вся система повинна залишатися працездатною; локальність даних. У великих розподілених системах дані зазвичай розподіляються по значній кількості машин. Однак у міру можливості і в цілях економії ресурсів дані часто обробляються на тому ж сервері, що і зберігаються [1].

Основні проблеми використання Big Data. Крім високої вартості, одним з головних чинників, що гальмують впровадження Big Data в різні сфери, є проблема вибору оброблюваних даних: тобто визначення того, які дані необхідно отримувати, зберігати і аналізувати, а які – не брати до уваги.

Ще одна проблема Big Data носить етичний характер. Іншими словами виникає закономірне питання: чи можна подібний збір даних (особливо без відома користувача) вважати порушенням меж приватного життя?

Не секрет, що інформація, що зберігається в пошукових системах Google, дозволяє ІТ-гігантам постійно допрацьовувати свої сервіси, робити їх зручними для користувачів і створювати нові інтерактивні додатки. Для цього пошуковики збирають призначені для користувача дані про активність користувачів в інтернеті, IP-адреси, дані про геолокації, інтересах і онлайн-покупках, особисті дані, поштові повідомлення і т. д. Тобто за замовчуванням в Big Data збирається все, що потім буде зберігатися на серверах даних сайтів [1].

З цього випливає наступна важлива проблема, що стосується забезпечення безпеки зберігання та використання даних. Наприклад, безпечна та чи інша аналітична платформа, якій споживачі в автоматичному режимі передають свої дані?

В психологічних дослідженнях Big Data використовується не так давно. Зокрема, вже було проведено дослідження з AnalyzeWords, що є одним з останніх творінь Джеймса Пеннебейкера, психолога з Техаського університету. Це програма, яка вивчає, як мова співвідноситься з благополуччям і особливостями особистості. Одним

з найвідоміших проєктів Пеннебейкера є комп'ютерна програма під назвою Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC), яка перевіряє, які слова ми вживаємо, з якою частотою і в якому контексті, і використовує цю інформацію для вимірювання нашого психологічного стану і різних аспектів нашого характеру.

З моменту створення LIWC в 1993 році дослідження з використанням цієї програми показали тісний зв'язок між нашою мовою, нашим душевним станом і нашою поведінкою. Вони довели, наприклад, що слова, які використовуються під час швидких побачень, можуть передбачити взаємний романтичний інтерес і бажаний майбутній контакт; що вибір слів людиною може показати її місце в соціальній або професійній ієрархії; і що використання різних слів-заповнювачів («я маю на увазі», «ви знаєте») може вказувати на те, чи є той, хто говорить чоловіком, чи жінкою, молодшим чи старшим за віком. Навіть способи, якими ми використовуємо такі слова, як «і», «під» або «той», можуть бути пов'язані з депресією, реакцією на стрес, соціальним статусом, культурними нормами, статтю і віком. «Слова, які ми використовуємо на рідній мові, відображають наші думки і почуття часто непередбачуваним чином», – стверджували Пеннебейкер і його колега Сінді Чанг [8].

Соціальні мережі ніби створені для того, щоб вивести подібний мовний аналіз на новий рівень. Вже не потрібно просити зразки листа або щоденникові записи – все це є в мережі: твітах, повідомленнях в Tumblr і навіть у підписах в Instagram, що надає дослідникам безпрецедентний доступ до слів, які використовують люди. Але світ аналізу мови соціальних мереж також сповнений труднощів. «Найбільша проблема з цим підходом – встановлення причинно-наслідкового зв'язку», – казав Пеннебейкер [8].

Психолог Йоханнес Ейхштадт і його колеги з Пенсільванського університету проаналізували вісімсот двадцять шість мільйонів твітів в чотирнадцяти сотнях американських округів. Потім, використовуючи списки слів (одні з яких були розроблені Пеннебейкером, а інші – командою Ейхштадта), які можна надійно зв'язати з гнівом, тривогою, соціальної залученості, різними позитивними і негативними почуттями, вони дали кожному округу емоційний портрет і поставили запитання: чи можуть ці профілі допомогти визначити, в яких округах буде більше смертей від серцевих захворювань.

Виявилось, що відповідь позитивна. У графствах, де в твітах жителів містилися слова, пов'язані з ворожістю, агресією, ненавистю і втомою – такі як «мудак», «ревнивий» і «нудьгуючий», – були значно вищі показники смертності від атеросклеротичної хвороби серця, включаючи серцеві напади і удари. І навпаки, там, де твіти людей відображали більше позитивних емоцій і соціальної залученості, серцеві захворювання зустрічалися менше. Модель, заснована на аналізі твітів, навіть мала велику передбачувану силу, ніж інші моделі, засновані на традиційних дослідженнях демографічних, соціально-економічних факторів і факторів ризику для здоров'я.

Таким чином можна відмітити серйозну користь наукових досліджень, що базуються на використанні ресурсів Інтернету, зокрема Big Data.

Як констатує В. Горовий, усі ресурси, що становлять глобальний інформаційний простір, впливають на темп перетворень в інформаційній сфері кожної нації та держави, а також на формування «загальноцивілізаційної інформаційної бази, що посилює свій комплексний вплив на всі сторони життя людей у планетарному вимірі» [3, с. 7].

Отже, правильне використання Інтернет-простору є важливим завданням сучасних науковців та практиків як в галузі психології, так і в інших галузях суспільного життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Big Data та блокчейн – прорив в області аналізу даних [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://busines.in.ua/big-data-ta-blokchejn-proryv-v-oblasti-analizu-danyh>.
2. Використання засобів мережі інтернет в процесі пошуку ... [Електронний ресурс]. Режим доступу: file:///C:/Users/Notik/Desktop/Downloads/ppsv_2011_3_21.pdf.
3. Горовий В. Національні інформаційні ресурси в контексті посилення глобальних інформаційних впливів / В. Горовий // Наук. пр. нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Асоц. б-к України. К., 2013. Вип. 36. С. 7-21.
4. Методи наукової психології: загальна характеристика [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/29061/>.
5. Постолатий В. BigData шагает по планете [Электронный ресурс]. Режим доступу: <http://www.rg.ru/2013/05/14/infa-site.html>.
6. Проблема достовірності інформації Інтернет [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1059:met-odika-vidboru-internet-informatsiji-vpliv-suchasnikh-internet-tehnologij&catid=127&Itemid=460.
7. Тестування в диференціально-психологічних дослідженнях [Електронний ресурс]. Режим доступу:

https://pidru4niki.com/12810419/psihologiya/testuvannya_diferentsialno-psihologichnih_doslidzhennyah. 8. Целебный эффект письма - BBC News Україна [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.bbc.com/ukrainian/magazine-russian-40177406>. 9. Як розробити і використати онлайн-опитування [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.prostir.ua/?kb=yak-i-dlya-choho-rozroblyaty-onlajn-opytuvannya-nuo>.

Т. М. Черкасова,
старший викладач
(м. Хмельницький)

СПОСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ СТРЕСУ В СУЧАСНІЙ ПОЗИТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

В умовах сьогодення важко переоцінити роль уміння справлятися із надмірним напруженням, а ще більше попереджувати виникнення його негативних наслідків. Одним з провідних напрямків в сучасній психології, який займається попередженням стресів, депресій та суїцидальних проявів є позитивна психологія, розроблена Мартіном Селігманом – доктором філософії, професором психології Пенсільванського університету та його колегами.

Зважаючи на те, що в сучасному світі існує епідемія депресії, яка зокрема в Америці вражає 30% всіх дітей, науковці розробили зокрема програму захисту дітей від депресії й підвищення їх стресостійкості «Оптимістична дитина» [2; 5; 6].

Мартін Селігман, автор бестселера «Навчений оптимізм», і його колеги пропонують батькам і викладачам методику, яка, як клінічно доведено, знижує ризик розвитку депресій вдвічі. За допомогою розробленого позитивного підходу можна, наприклад, навчити дітей застосовувати навички набутого оптимізму, які допоможуть приборкати депресивні схильності, підвищити успішність у школі і поліпшити фізичне здоров'я. Ці навички також надають особистості стійкості, необхідної, щоб з упевненістю наблизитися до підліткового і дорослого віку та успішно вирішувати різні життєві завдання [2; 5]. Також розроблені методи та прийоми були випробувані та адаптовані для роботи з дорослими особами.

Що ж таке стресостійкість? Дослідники цього питання зазвичай визначають її як здатність відскочити від негативних емоційних

переживань і гнучку адаптацією до мінливих вимог стресового досвіду [5]. Вони зауважують, що стійкість – можливо, найважливіший інгредієнт щасливого, здорового життя. Це те, що визначає, наскільки ми піднімаємося над тим, що загрожує нас виснажити і подолати.

Науковці з Пенсильванського університету вважають, що стійкість – це не тільки здатність відскочити від негараздів, але й зростати від викликів. Наразі вони впевнені, що людям необхідні навички, які допоможуть розвиватися і рости від стресорів і проблем, з якими вони стикаються [5].

Що ж є змінними, які сприяють стійкості людини? Одна група змінних, пов'язаних з можливістю впоратись із стресом – це біологічні фактори, роль спадковості у проявах витривалості. Способи якісного впливу на них « на пряму» поки що не винайдені, проте вони в свою чергу залежать від інших факторів, що піддаються впливу, зокрема емоційних та когнітивних.

Також є і психосоціальні аспекти життестійкості, які визначаються особистістю людини. Це змінні, які стосуються самоусвідомлення. А під важливою частиною самосвідомості маються на увазі відповіді на ряд питань: «Як часто ви натискаєте кнопку паузи, всього на секунду, щоб запитати себе, що відбувається всередині? Як часто ви помічаєте, які ваші думки? І чи допомагають ці думки вам в ситуації, або може виявитися на вашому шляху?» Це група змінних розумової спритності та гнучкості, а саме здатності дивитися на речі з різних боків.

Ще одна частина самосвідомості – відслідковування своїх емоцій. Це позитивні відповіді на питання: «Чи можете ви визначити, що ви відчуваєте в даний момент часу? І чи є у вас широка лексика для опису ваших емоцій?»

Наступна частина самосвідомості – це відстеження власних поведінкових реакцій. Це відповіді на питання: «Що ви зазвичай робите в тій чи іншій ситуації? Як реагуєте на подразники прямо зараз? Чи ваша поведінка, ваші реакції допомагають вам, чи завдають шкоди?»

Також важливою частиною самоусвідомлення, що допомагає в саморегуляції, є знання переваг та недоліків свого характеру. Це глибоке усвідомлення особистістю, якими є її сильні сторони і як використовувати їх для подолання поточних проблем, якими є слабкості і як виправити їх або компенсувати, щоб отримати кращі

результати. Це знання власних талантів і віра в те, що можна успішно освоїти своє середовище.

Інше важлива змінна – власне саморегуляція. Це здібності, які відносяться до здатності, не просто помічати думки і особисті реакції, власну фізіологію, але й здатність змінювати свої думки, емоції, фізіологію, коли вони не допомагають в даній життєвій ситуації. Саме вони тісно пов'язані з оптимізмом – вірою в позитивне майбутнє. Оптимізм може бути свого роду двигуном стійкості. Він дає людині сили продовжувати рухатись вперед, коли обставини складаються не найкращим чином.

Додаткова група змінних – змінні зв'язку. Відомо з досліджень зокрема американських вчених, що діти, які мають сильну прихильність до своїх батьків чи опікунів та відчують себе в безпеці з ними, в більшості випадків будуть демонструвати стійкість і пізніше в житті. Тому важливий чинник стійкості та опірності – це наявність близьких людей у соціальному оточенні індивіда. Це навіть може бути, тільки одна людина на яку можна покластися і отримати підтримку, коли стає важко.

Ще один аспект, який здається дуже важливим для опору негативу, є те, що називають духовністю. Це віра. Це приєднання до чогось більшого, ніж сама людина, це місія, мета, ідея – те, за що варто боротися.

Й останню групу змінних можна охарактеризувати як позитивні соціальні інститути: будь то інститут сім'ї, або певне співтовариство, або робота, які підтримують і допомагають людині рости, або послаблюють її з плином часу. Для стресостійкості має значення відповідь на питання чи перебуває людина в співтоваристві, де вона в безпеці, чи в такому, де відчуває загрозу кожен день [5].

Також Мартін Селігман і його колеги виявили, що коли щось погане або хороше, відбувається з нами, наш мозок автоматично генерує відповідь на питання: «Чим це викликано?» і ми можемо оцінити наші відповіді на це запитання уздовж трьох вимірів [5; 6].

Перший вимір – внутрішнє і зовнішнє. Так іноді наш мозок фокусується на внутрішньому поясненні того, чому сталося щось погане. Це думки, що саме ми є причиною поганої події, або міркування, що причиною є зовнішні фактори, інші люди або обставини. Для розуміння того, де кожен з нас знаходиться вздовж цього континууму необхідно відповісти на питання : «Чи вважаєте Ви, що причини проблем, з якими ви стикаєтеся, пов'язані з Вами, Ви

основна причина всього? Або Ви вважаєте, що це зовнішні чинники привели до поганих результатів?» Можна опинитись в певний момент життя в будь-якому місці спектра внутрішнє-зовнішнє.

Другий вимір – це постійне-тимчасове. Це відповіді на питання : «Коли відбувається щось погане, Ваш мозок схильний фокусуватися на сталих причини проблеми? Це речі незмінні, постійні, з якими ви нічого не можете зробити? Чи Ваш мозок схильний сприймати причини проблеми як тимчасові, скороминущими і такі, над якими ви можете здійснювати певний контроль? В другому вимірі ви можете бути де завгодно уздовж континууму постійне-тимчасове.

Третій вимір – це глобальне і специфічне. Це наступні питання: «Коли у житті відбувається щось погане, Ваш мозок фокусується на причинах проблеми, які в свою чергу призведуть до безлічі інших проблем? Чи вважаєте Ви, що дана ситуація має нашкодити в багатьох інших областях вашого життя? Чи можливо Ви пояснюєте причини ваших невдач як дуже конкретні причини? Так, це призвело до негативного результату, але це не призведе до негативних результатів у всіх аспектах мого життя». Це вимір глобального в порівнянні з конкретним, і кожен можете бути де завгодно на цьому континуумі в даний період [5].

Отже, є три виміри пояснювального стилю, який розкривається при діагностиці у відповідях на ряд питань:

1. Коли трапляються погані речі, чи вважаєте Ви, що причина цього поганого була внутрішньою (це із-за Вас), або зовнішньою (вплинули інші люди або обставини).

2. Ви вважаєте, що негаразди є незмінними, постійними? Чи Ви вважаєте, що на проблему ви можете вплинути і щось змінити?

3. Чи вірите Ви, що те, що викликало проблему, є глобальним, і це негативно вплине на все ваше життя в різних напрямках? Чи Ви вважаєте, що те, що викликало проблему, є специфічним, і це тільки невеличкий локальний негативний результат? [5].

М.Селигман вважає, що оптимізм – це тенденція пояснювати погані події як зовнішні (це не все Ваша вина), непостійні (все, що викликало погану подію – міне, і Ви можете цим керувати) та конкретні (всі причини, що викликали подію та її негативні наслідки – локальні і не вплинуть на всі сфери Вашого життя) [5;6].

Таким чином, оптимізм є специфічним способом пояснення невдач як зовнішніх, нестабільних і локальних. Тоді як песимізм – це

пояснення негативних ситуацій навпаки – як чого внутрішнього, глобального, некерованого та абсолютно незмінного [5].

Оптимізм необхідно підтримувати в собі за допомогою оптимістичного мислення та підкріплення й якісного проживання позитивних емоцій.

Професора Пенсільванського університету Карен Рейвіч і Ендрю Шатто вважають, що стійкість до стресу – це звичка розуму. Їх дослідження показали, що стиль мислення визначає стресостійкість людини. Отже можна підвищити стійкість, змінивши ставлення особистості до негараздів.

Дослідники стверджують, що почуття, які виникають в певних випадках – це результат розумової оцінки того, що відбувається. Отже, змінюючи спосіб мислення, можна контролювати і емоційні реакції на стресові ситуації [1;5]. Вони запропонували список навичок і прийомів, які необхідні для спостереження і корекції мислення з метою збільшення стресостійкості:

1. «Вивчення абетки». Зіткнувшись з проблемою або викликом, дивувалися ви, як ви реагуєте а них? Чи хотіли б відповісти по-іншому? Які думки, виникають у Вашій голові, коли Ви стикаєтесь з негараздами? – Якщо помилкові, то Ваша здатність ефективно реагувати на ці негаразди буде серйозно підірвана. Потрібно навчитися «слухати» свої думки, визначати, що Ви говорите собі, коли стикаєтесь з проблемою, і розуміти, як думки впливають на Ваші почуття і поведінку.

2. «Уникнення розумових пасток». Це відповіді на питання: «Коли щось йде не так, чи Ви автоматично звинувачуйте себе? Чи звинувачуєте інших? Чи робите поспішні висновки? Чи Ви вважаєте, що знаєте, про що думає інша людина?». Необхідно визначати ті помилки, які Ви робите зазвичай, і їх виправляти.

Взагалі існує п'ять розповсюджених пасток мислення: читання думок, лише я, це все вони, катастрофічне мислення і безпорадність.

Читання думок – це хибне уявлення про те, що ви точно знаєте, що думають інші або що інші мають здогадатись про що думаєте Ви.

Лише я – це хибне уявлення, що причиною всіх негараздів є саме Ви, це гіпервідповідальність і гіперпровина.

Це все вони – хибне уявлення про те, що Ваше благополуччя залежить від інших і що вони можуть негативно впливати на Ваше життя без вашого дозволу.

Катастрофічне мислення – хибне уявлення про те, що навіть мілкі негаразди мають перетворитись для Вас на справжню катастрофу і вплинуть на все ваше подальше життя.

Безпорадність – недооцінення власних сил і можливостей щодо подолання існуючих труднощів в житті.

3. «Виявлення айсбергів». Практично у всіх є глибокі переконання про те, як повинні діяти люди і світ, ким вони є і ким хочуть бути. Ці переконання науковці називають «айсбергом», тому що вони часто «плавають» під поверхнею нашої свідомості, і ми навіть не усвідомлюємо їх. Часто ці переконання спонукають нас вести себе у відповідності з нашими цінностями. Однак, іноді ці глибокі переконання заважають нашій здатності жити тим життям, яким ми хочемо, і вони пояснюють, чому ми дуже гостро реагуємо на те, що здавалось би незначними проблемами або з підозрою приймаємо те, що можна досягти простими рішеннями. Тому потрібно вивчити свої глибокі переконання і визначати, коли вони працюють на Вас, а коли працюють проти Вас.

4. «Протиріччя переконанням». Ключовий компонент стійкості – здатність вирішувати проблеми. Саме стиль мислення часто призводить людини до невірної тлумачення причин негараздів, а потім і до пошуку невірних рішень. Тут варто відповісти на ряд наступних запитань: «Наскільки ефективно Ви вирішуєте проблеми, з якими стикаєтеся день у день? Ви витрачаєте час на пошук рішень, які не працюють? Ви відчуваєте себе безпорадним, не можете змінити ситуацію? Ви наполягаєте на одному шляху вирішення проблеми, навіть коли бачите, що він не приведе Вас туди, де Ви хочете бути?» Пропонується проаналізувати відповіді на дані питання і змінити переконання, які заважають діяти ефективно.

5. «Перспектива». Іноді людина потрапляє в пастку мислення «що якщо», перетворюючи кожную невдачу або проблему в катастрофу. З цим пов'язане питання: «Чи Ви витрачаєте дорогоцінний час і енергію, доводячи себе до стану паралізуючої тривоги з приводу подій, які навіть не відбулися?». Необхідно дивитись більш широко на ситуацію із розумінням того, що більшість побоювань скоріш за все не виправдається і заздалегідь підшукати конкретні відповіді на можливі виклики з боку життя.

6. «Заспокоєння і фокусування». Питання: «Чи Ви відчуваєте себе пригніченим стресом? Ваші емоції іноді виникають так швидко і

зненацька, що здається, що Ви не можете ясно міркувати? Чи заважають Вам думки «не по ділу» сконцентруватися?»

Заспокоєння і фокусування – це навичка зберігати спокій і зосередженість, коли Вас переповнюють емоції або стрес.

7. «Стійкість в реальному часі». Питання: «Чи бувають у Вас моменти, коли через непродуктивні думки Вам важко залишатися залученим у щось в даний момент? Чи мають тенденцію повторюватися певні негативні міркування знову і знову? Стійкість в реальному часі дозволяє зосередитись на поточних завданнях і йти «невеличкими кроками вперед», досягаючи успіхів тут і зара, що дозволяє змінити свої контрпродуктивні думки на більш стійкі та актуальні з негайними практичними результатами» [1].

Науковці вважають, що необов'язково використовувати всі навички кожен день, щоб підвищити свою стресостійкість. Фактично, багато досліджуваних виявляють різкі зміни в своїй стійкості після оволодіння двома або трьома з них [1].

Для легшого переживання життєвих негараздів також важлива і концентрація на позитивних емоціях, таких як радість, щастя, захват, захоплення, вдячність, натхненність, закоханість, розчулення, душевна гармонія, спокій, гордість.

Вчений Барбара Фредріксон передбачає, що зміна співвідношення між позитивними і негативними емоціями для збільшення відсотка позитивних емоцій може стати ключем до нашого благополуччя. Вона радить посилювати позитивні емоції, щоб вони врівноважили або переважили негативні. З цією метою був розроблений список стратегій для посилення смаку життя: 1. Насолодження приємними передчуттями. Позитивні очікування від майбутнього. 2. Смакування моменту. Радість без особливої причини в сьогоденні. 3. Позитивні спогади з минулого.

Для використання цих стратегій необхідно розрізняти власні емоційні стани, сприймати їх у собі і інших та ефективно управляти ними – це як раз і визначає емоційний інтелект особистості.

Зокрема Фред Брайант і Джозеф Верофф провели велике дослідження покращення якості життя через його «смакування» – процесів концентрації уваги на приємному, оцінки і поліпшення позитивного досвіду [2; 5].

Вони зауважили, що застосовуючи емоційний інтелект, потрібно вміти розрізняти опанування ситуації (як ми можемо реагувати, коли щось йде не так, щоб виправити нашу ситуацію) і смакування (як ми

можемо реагувати, коли все йде добре, щоб поглибити і розширити наш позитивний досвід). А насолоджуватися ми можемо минулим, сьогоденням і майбутнім.

Ще один важливий момент попередження негативних наслідків стресу – розвиток сильних сторін особистості. Кріс Пітерсон і Мартін Селигман у співпраці з Фондом Майерсона і з командою дослідників створили класифікацію сильних сторін людини. Мета цієї класифікації полягала в тому, щоб допомогти у визначенні, вивченні і культивуванні хорошого характеру [3;5].

Класифікація містить 24 сильних сторони, що варіюються в межах 6 різних чеснот – це: мудрість, мужність, людяність, справедливість, помірність і трансцендентність [4; 5; 7].

Перша категорія в класифікації – сильні сторони мудрості і знання. Вони фокусуються на когнітивних аспектах хорошого характеру, на тому, як ми можемо отримати і ефективно використовувати інформацію для підтримки благополуччя. У цій категорії є п'ять сильних сторін: творчість, допитливість, любов до навчання, відкритість новому досвіду, перспективне сприйняття. Друга категорія в класифікації – сильні сторони мужності. Ці сильні сторони підкреслюють зусилля, коли справи складні. Це власне мужність, справжність (вміння залишатися собою завжди), наполегливість та хист. Третьою категорією в класифікації – людяність. Ці сильні сторони можна побачити в добрих відносинах з іншими людьми. Це: доброта, любов, і соціальний інтелект (знання того, як вписуватися в соціальні ситуації). Четверта категорія правосуддя включають відносини між індивідом і групою або спільнотою. Сюди входять: справедливість, лідерство, командна робота. Прояви п'ятої категорії – помірності допомагають нам з рівновагою в нашому житті, утримуючи нас від шкідливих крайнощів. Це прощення, смиренність, обачність, саморегулювання.

Остання – шоста категорія – трансцендентність, допомагає нам з'єднатися з навколишнім світом, і знайти сенс в цьому. Є п'ять сильних сторін в цій категорії: визнання краси та досконалості, подяку, надія, почуття гумору і духовність. Це почуття вищої мети і сенсу у Всесвіті, і вміння жити згідно з цією більшою реальністю [4 ;5; 7].

Пітерсон і його колеги стверджують, що хороший характер не обов'язково означає, що ми повинні бути зразками кожної з сильних сторін, мова йде лише про наявність сильних сторін у всіх шести чеснотах [5; 7].

Таким чином в сучасній позитивній психології пропонується широкий спектр підходів, методів та прийомів для розвитку стресостійкості і попередження негативних наслідків переживання різних неприємних, стресуючих та фруструючих життєвих ситуацій. Особисте використання та запровадження у практичну діяльність фахівців-психологів даних напрацювань допоможе попередити або знизити кількість психосоматичних захворювань, депресій, суїцидів та інш. і покращити якість життя нашого суспільства в цілому.

Список використаних джерел та літератури:

1. Amazon Web Services (AWS) – Сервисы облачных... // Карен Рейвич, Эндрю Шатте. Фактор устойчивости. Обзор Amazon.com Из изд. в твердом переплете [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://aws.amazon.com>. 2. Authentic Happiness – University of Pennsylvani [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu>. 3. Character Strength Research into Positive Psychology Study... [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.viacharacter.org>. 4. Find Your 24 Character Strengths – VIA Character Strengths [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.viacharacter.org>. 5. POSITIVE PSYCHOLOGY CENTER [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ppc.sas.upenn.edu/learn-more/readings-and-videos/video-lectures-leading-scholars>. 6. Questionnaire Center | Authentic Happiness (upenn.edu) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu>. 7. VIA Character Strengths Survey & Character Reports|VIA... [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.viacharacter.org>.

Н. В. Чорна,

*кандидат психологічних наук, доцент
(м. Хмельницький)*

ФЕНОМЕН СЕКСУАЛЬНОСТІ: ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Вивчення питань сексуальності людини і сексуальних стосунків приваблює фахівців різних наукових напрямків не тільки закритістю тематики, своєю забороненістю протягом багатьох років під тиском суспільства і моралі, а в першу чергу – різноманітністю й індивідуальністю особливостей проявів.

Наукові дослідження проводяться по трьох основних наукових напрямках: соціокультурному, психологічному і біологічно-медичному. Вони не тільки конкурують між собою, а й доповнюють один одного.

Завдяки цьому люди мають можливість більш повно, цілком розуміти особливості сексуальних проявів. Саме розглядаючи основні аспекти цих напрямків, можна показати їх єдність і особливість [3].

Питання сексуальності є об'єктом і предметом дослідників різних галузей наук. Передусім це пояснюється тим, що це вроджена потреба і функція людського організму, яка супроводжує людину від народження й до смерті. Так, психологи зокрема досліджують особливості психологічної сфери і проявів сексуальності впродовж усієї життєдіяльності людини, науковці соціокультурного напрямку вивчають сексуальність чоловіка і жінки з позиції поглядів норм і правил, моральних чинників соціуму, громади, мікросоціуму. Медичний напрям фокусує свою увагу на репродуктивній сфері особистості. Педагогічні аспекти феномену сексуальності зосереджені на вихованні та сексуальній просвіті підростаючого покоління.

Тематику людської сексуальності досліджували такі вчені сучасності, як С.В. Діденко «Психологія сексуальності і сексуальних стосунків» (2003 р.) [3], Л.Н. Акімова «Психологія сексуальності» (2005 р.) [1], С.В. Діденко та О.С. Козлова «Психологія сексуальності» (2009 р.) [4], В.А. Гупаловська та О.І. Володимирець «Психологічні особливості сексуальності чоловіків» (2012 р.), В.А. Гупаловська та Н.О. Стрілець «Психологічні особливості сексуальних установок молоді» (2013 р.) [2], А.В. Шиделко та Л.Г. Вільчук «Сутність й особливості кіберсексуальної залежності» (2019 р.). В науковій праці «Індивідуально-психологічні особливості жіночої сексуальності» (2011 р.) Н.О. Смахтіна зазначає, що комунітарна парадигма усе більше реалізується як культура близькості, інтимності та тілесності (Д. Мак-Нілі, О.Ш. Тхостов), дефіцити яких відрефлексовано в різних концептуалізаціях: страх психологічної інтимності (Т. Scheffler), симптомокомплекс емоційного холоду (Т.С. Асланян, О.С. Кочарян, Н.М. Терещенко), токсична (І.І. Гуртова, Є.В. Фролова, Р. Melody) та залежна любов (А. Бродські, Г.О. Коцюба, С. Піл, Б. Уайнхольд, Дж. Уайнхольд), самотність (О.В. Неумоева, В.Г. Сіляєва) тощо. Отже близькість та намагання розділити долю іншого становить собою важливий вектор вирішення проблем людського існування (М. Бубер, Е. Левінас тощо) [6, с.3]. З аналізу сучасних наукових розвідок випливає, що тема чоловічої та жіночої сексуальності досліджується різногранно [7].

Соціокультурний науковий напрямок дослідження сексуальності виник у кінці XIX століття. Його розвиток був пов'язаний з великим

впливом поглядів Фрейда та "психологічної антропології", тому що багато положень психоаналізу підкріплювалося посиланнями на етнографічні дані. Статистичного дослідження в цей час зазнали форми статевого розподілу праці, різниця в засобах соціалізації і в поведінці хлопчиків та дівчаток, ініціації та обряди вікового переходу, пов'язаного зі статевим дозріванням підлітків, норми дошлюбних та позашлюбних зв'язків, відношення сексуальних настановлень та поведінки та ін.

У будь-якому з існуючих до теперішнього часу людських суспільств є прояви розподілу праці між статтю, специфічні для чоловіків та жінок, види діяльності і соціальних функцій. У суспільних науках існує декілька теорій, які пояснюють диференціацію соціостатевих ролей і причини їх виникнення. За теорією американських соціологів Т. Пірсона та Р. Бейлса, диференціація чоловічих і жіночих ролей у сім'ї та суспільновиробничому житті не усунена, так як заснована на природному взаємодоповненні статі і має позитивну ознаку, тому що сприяє нормальному функціонуванню родини. Чоловіче життя у своїй основі «інструментальне» – підтримка зв'язків між родиною і зовнішнім світом, матеріальне забезпечення родини, а жіноче – «експресивне» – регулювання взаємовідносин у родині, турбота й емоційна підтримка. При чому роль дружини в цій теорії виводиться із здатності жінки народжувати дітей й опікуватися ними, а оскільки чоловік не може народжувати, він бере на себе інструментальну роль. Ця теорія у свій час мала своє значення і визнавалася правильною, але на сучасному етапі не все за її положеннями можна пояснити, і ще, до того ж, вона відстає від нових реалій життя. Це пояснюється тим, що, по-перше, домінуючою в наш час стала одностаттєва або двостаттєва родина, внаслідок чого у жінки не весь час витрачається на виховання дітей і лишаються довготривалі життєві періоди, коли вона виконує якісь інші функції. По-друге, саме такий розподіл ролей далеко не завжди обов'язковий у сучасній родині. Р. Коллінз розробив іншу теорію, яка пояснює диференціацію так званих тендерних ролей. Він вважає, що сексуальна нерівність зумовлена конфліктом між домінуючою групою (чоловіками) і залежною групою (жінками). При чому, виникнення цієї нерівності він пов'язує з тим чинником, що чоловіки були крупніші, сильніші за жінок і створювали на них сексуальний тиск [5, с. 81].

Феномен сексуальності є яскравим прикладом у дослідженнях етнографів та філологів, збираючи й описуючи обряди та ритуали, завдяки яким суспільство оформляло настання статевої та соціальної зрілості підлітків. Сексуальні властивості, соматичні та поведінкові - важливі й універсальні ознаки статевої належності як на рівні культури, так і на рівні буденного усвідомлення. Стать і сексуальність складають невід'ємну частину символічної культури людства.

У людському суспільстві виникає сексуальна культура, яка обмежена, з одного боку, природою людини, а з другого – внутрішньою послідовністю за логікою культури як цілого. Найзагальніший принцип класифікації культур за типом їх статевої моралі, який прийнятий у етнографічній літературі – це поділ її на антисексуальну (репресивну) і просексуальну (пермісивну). Прикладом репресивної антисексуальної моралі є представники середньовічного християнства, при якому сексуальність людини визначається як гріх. Інші представники цього напрямку – це мікронезійці, які не вважають секс гріхом, але визнають, що статеве життя робить чоловіка фізично слабким, сприйнятливим до небезпечних захворювань. Регулюючи мотиваційно-ціннісні аспекти сексуального потягу, культура не може ігнорувати його соціальні форми. Відношення шлюбних, дошлюбних та позашлюбних зв'язків – одна з головних проблем порівняльно-історичної соціології сексуальної поведінки [3].

Соціально-психологічні дослідження феномену сексуальності, вивчають психологічні механізми виникнення кохання, вибір шлюбних партнерів, різні аспекти статевого кохання у теперішніх умовах. Серед більшості людей прийнято вважати, що «статеві особливості» однозначні та міцно пов'язані із статтю індивіда. Але це не так. Чоловіки та жінки взаємодіють між собою у конкретних соціальних ролях, і характер такої взаємодії в одній сфері діяльності (у праці) не такий, як у іншій – (у вихованні дітей). У психологічному аспекті важливими за все при встановленні різниці між чоловіками і жінками є прояви їх комунікативних та емоційних якостей [2]. У наш час, коли нормативні установки і реальні відмінності у сексуальній поведінці чоловіків і жінок значно зменшились, ще залишається дуже великий показник у цій різниці. Психологічні розбіжності в поведінці, в інтересах і схильностях чоловіків і жінок спостерігаються з дитинства. Вже в ранньому віці виникає значна характерна різниця при вихованні дівчинки, яке пов'язане з безліччю

дрібних турбот і занепокоєнь, чого, як правило, немає при вихованні хлопчика.

У центрі уваги й інтересів жінки, починаючи з раннього її віку, знаходиться людина і сфера її безпосереднього побуту – сама людина, взаємини між людьми, предмети споживання, одяг, тварини. Простір, що представляє для жінки інтерес, невеликий, однак він ретельно, до дріб'язку промислений, актуальне відбите у свідомості. Навпаки, у чоловіків простір, у якому знаходяться об'єкти, що їх цікавлять, практично не обмежений. Звідси, зокрема, інтерес до засобів транспорту (літаки, пароплави, машини й інша техніка) або захоплення різними видами колекціонування [1]. Разом з тим багато чого з безпосереднього оточення вислизає від уваги чоловіка, недостатньо відбито в його свідомості і часто в домашніх справах, у побуті він безпомічний, хоча і цікавиться польотами в космос, подорожами та останніми світовими новинами. Зрозуміло, тут багато чого залежить і від виховання: жінку змалку частіше залучають до домашнього господарства, однак це робиться не всупереч її схильностям, інтересам. Хлопчики ж, у більшості випадків, як правило, менше виявляють інтересу до домашніх справ. Жінка, відповідно до природного призначення, схильна до піклувальної діяльності – доглядати, нянчити, виявляти турботу і т. ін. [5, с. 86]

Сексуальність – це площина людського життя, де, зважаючи на стать, гендерні особливості, сексуальну просвіту та статеве виховання, сексуальну орієнтацію, репродуктивну функцію та інше, особистість проявляє себе у розрізі поведінкового, емоційного та ціннісно-сміслового аспектів, які наповнені психологічними складовими: інстинктами, потягами, бажаннями, мріями, фантазіями, вподобаннями, уявленнями, емоціями, еротизмом, задоволенням, спрямованістю тощо. Численні психологічні праці доводять факт наявності значної кількості відмінностей чоловічої та жіночої сексуальності. Ці відмінності, передусім, пов'язані з репродуктивною функцією.

В основу сучасного загальноприйнятого розуміння сексуальності та сексуальної сфери існування людини загалом покладено такі домінантні переконання (стереотипи):

– світ та явища в ньому доступні пізнанню і встановленню їх природи. Сексуальність можна пізнати, вичерпно дослідивши її прояви;

– секс є природним явищем та належить до базових потреб людини;

– пусковим механізмом сексуальної активності є інстинкт розмноження;

– джерелом сексуальних інтенцій, бажань та смаків є підсвідоме і, відповідно, лібідо;

– людина владна, принаймні більшою мірою, над своїми потягами і бажаннями, може довільно регулювати (переглядати, змінювати) власну поведінку;

– внутрішня напруга людини виникає внаслідок невдоволення сексуальних бажань або конфронтації поміж бажанням і заборонаю його реалізувати;

– людина і її прояви, у т.ч. потяг та (сексуальні) смаки є саме такими, як вона їх розуміє, саме розуміє, а не відчуває чи схоплює в образах;

– любов або кохання, будучи синонімічними поняттями, позначають одне й теж явище, на рівні з пристрастю, що породжується «хімією» – біологічними процесами в організмі;

– психологічна прив'язаність як певна потреба у контрольованій присутності найчастіше ідентифікується як кохання або як любов, зокрема під тиском романтичних навіювань, накладених на схильність людини «жити» ілюзіями;

– сексуальність та сексапільність є синонімічними поняттями, що розкривають властивість людини бути об'єктом (насправді, винятково суб'єктом), що викликає потяг до себе з боку інших суб'єктів [8].

Сексуальна мотивація зосереджує свою увагу на активності особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх умов, яка спрямована на задоволення сексуальних потреб. Біологічна (продовження роду), психологічна (отримання задоволення), соціальна (міжособистісне спілкування) складові впливають на внутрішню психологічну залежність особистості і зумовлюють тісний зв'язок між ними. Проте, зважаючи, що у кінцевому результаті чоловіча сексуальність забезпечує продовження роду, вона соціально пов'язана з репродукцією набагато слабше, ніж жіноча. Легітимація зумовлена цінностями та значущими орієнтаціями щодо сексуальних проявів відповідно до норм і правил суспільства, у якому проживає особистість [7].

Порівнюючи, кому віддають перевагу чоловіки та жінки при виборі партнера, можна відмітити стійку розбіжність поглядів. Чоловіки у більшості випадків віддають перевагу фізично привабливим, красивим, домовитим, хазяйновитим жінкам, тоді як жінки у чоловіків більш цінять розум, освіченість, працьовитість і т. ін. Все це походить своїм корінням від різного репродуктивного вкладу чоловіків та жінок. Сексуально-еротичні та естетичні бажання щільно пов'язані з еволюційною біологією та історією взаємин між статтю.

Соціальне і психологічне благополуччя, в т.ч. і сексуальне, чоловіка і жінки залежить зовсім не від того, наскільки він або вона відповідають абстрактному нормативу, а від того, наскільки соматичні і поведінкові властивості індивіда співпадають з його самосвідомістю і системою цінностей, і від того, чи пощастить індивіду знайти людину відповідної статі, яка потребує саме такого типу особистості, щоб вони змогли утворити пару [5, с. 93].

Корінна відмінність між непохитним наміром або й наміром взагалі та стражданням полягає у особливостях прояву волі людини – суто персонального статусу людини, котрий до певної міри можна вважати еквівалентом енергетичного потенціалу. Непохитний намір неможливий без твердої волі. Однак відсутність волі якраз компенсується стражданнями. Специфіку існування індивіда можна представити як своєрідну екзистенційну дихотомію: індивід реалізує або умовно власні проекти відповідно до покликання, або умовно проекти стосовно його оточення чи системи.

Отже, сексуальність є ключовим феноменом у соціальному бутті людини, атрибутом її існування. Проте сексуальність, будучи феноменом, не є властивістю природи людини, себто людина можлива як асексуальна істота, щоправда соціальній істоті, очевидно, принципово невідомий відповідний стан буття. Сучасна людина переживає себе уже завжди як зумовлену істоту, а ключовим зумовлюючим началом якраз і є сексуальність – феномен, який сприяє набуттю людиною стану соціальності – потреби у присутності собі подібних, аби відбутися як людина, якою вона себе знає [8].

Таким чином, сексуальність є причиною, що призводить до усвідомлення таких компонентів людини: виокремлення індивідуального та колективного начала у самій людині. А далі, колективне та індивідуальне можна відображається у внутрішньому конфлікті між тим, як себе відчуває конкретна людина, і як вона себе розуміє або вимушена розуміти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Акимова Л.Н. Психология сексуальности. Одесса, 2005. 198 с.
2. Гупаловська В.А., Стрілець Н.О. Психологічні особливості сексуальних установок молоді. Наук. вісн. Миколаївського держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2013. Т. 2. Вип. 10(91). С. 89–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_19.
3. Діденко С.В. Психологія сексуальності і сексуальних стосунків. Київ, 2003. 164 с.
4. Діденко С.В., Козлова О.С. Психологія сексуальності: підруч. Київ, 2009. 304 с.
5. Психологічні основи сексуальності: матеріали для самопідготовки до семінарських занять для студентів спеціальності «Психологія» / Редагув. та упорядкув. О.В.Федик. Івано-Франківськ: Плай, 2010. 163 с.
6. Смахтіна Н.О. Індивідуально-психологічні особливості жіночої сексуальності: автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.01. Харків, 2011. 22 с.
7. Шиделко А. В., Калька Н. М. Особливості чоловічої сексуальності: психологічний аспект URL: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/>
8. Kaluha V. Sexuality as a phenomenon of (social) being of a person and subject of educational discourse URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/553>.

М. І. Яремчук,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: Н. В. Чорна,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

МОВА І НАЦІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Останні дослідження психологів, етнографів, науковців доводить, що саме мовне питання в контексті нації потребує особливої уваги. Саме мова вирізняє нас проміж інших, саме мова поєднує нас, саме мова є «символічним ключем до національної культури». Розглянута проблема належить до царини найскладніших питань. Мова є стрижневим елементом на кожному з етапів виникнення та розвитку нації. Становлення народу тісно пов'язане з формуванням його мови. Жодна нація, на якому б рівні вона не була, не може існувати без мови. Це стосується всіх народів, усіх верств і прошарків суспільства й кожної окремої людини. Оскільки мова – явище суспільне, то не лише загибель суспільства призводить до зникнення мови, а й умирання мови спричиняє зникнення нації, яка не вберегла своєї мови.

Мовна система обслуговує всі сфери нашого життя, унормовує та структурує парадигму відносин нації загалом і кожного з її

представників зокрема. Вона є об'єктом уваги мовознавців з огляду на мовну політику, яку провадить певна нація.

Загальне розуміння поняття мовної ситуації досліджували такі мовознавці як: П. Кононенко, Л. Скуратівський, Г. Шевхова, Л. Масенко, В. Русанівський, О. Мельничук, І. Білодід, О. Тараненко, І. Усаченко, М. Степаненко, О. Ткаченко та ін. Вони розглядали весь комплекс особливостей мови й різних сторін духовної культури нації, мовну політику в історичному аспекті розвитку українського суспільства, мову як ознаку державності; специфіку співвідношення компонентів культури з мовою, їх рівнями; перспективи розвитку та функціонування української мови в Україні, яка є свідченням розвитку людства [6].

Над дослідженням мовної політики з питань значення культурних і мовних чинників для збереження національної ідентифікації працювали Л. Ковач, В. Отрешко, І. Ісаченко. Шляхи удосконалення державної мовної політики розглядала Г. Євсеєва. Білінгвальну комунікативність як лінгвоекологічну проблему досліджували О. Бондар, В. Іванишина, Ю. Ковалів, Ю. Римаренко, Г. Ковальчук та багато інших дослідників. Підвищенню рівня мовної і мовленнєвої культури присвятили праці вчені-лінгвісти Н. Бабиш, Д. Ганиш, М. Жовтобрюх, І. Ковалик, А. Коваль, М. Пентилюк, М. Пилинський, С. Єрмоленко та інші [2].

Психологічні аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення у працях Л. Айдарової, Д. Богоявленського, Л. Виготського, М. Жинкіна, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, І. Синиці та ін. На думку цих учених, суть теорії мовленнєвої діяльності полягає в тому, що будь-який мовленнєвий акт визначається як специфічний вид діяльності (комунікативної), який починається мотивом і завершується результатом, досягненням поставленої мети. Особливе значення мають дослідження мовленнєвої діяльності І. Синиці, у яких розкриваються закономірності мовленнєвої комунікації, зміст і завдання словникової роботи.

Психологія мовної особистості у комунікації стала об'єктом вивчення для В. фон Гумбольдта (учення про духовну енергію мови, Х. Штейнтала та К. Бюлера (етнопсихологічні розвитку), В. Вундта (експериментальна психологія мови), Л.С. Виготського (концепція фазово-ступеневого формування мовлення на основі превербальної роботи мислення), Л. Блумфілда, Е. Сепіра, Б. Скіннера, К. Халла, Ч. Осгуда та ін. (біхевіористсько-емпіричний підхід до мовленнєвої

поведінки). Значний науково-теоретичний та практично-експериментальний здобуток у галузі психолінгвістики залишила лінгвістика радянського періоду. Зокрема, це Т. Акутіна, І. Горелова, В. Звєгінцев (проблеми породження мовлення); О. Леонтьєв, М. Жинкін, В. Петренко, В. Панхілов, О. Брудний, О. Залевська, Б. Норман, Ю. Апросян, Ю. Караулов, Л. Сахарний (дослідження моделей мовленнєвої діяльності, внутрішнього слова, значення); С. Кримський, І. Зимняя, М. Попович (сприймання мовлення), О. Потебні (про зв'язок думки та мовлення) та ін. [9].

Значний внесок у розвиток досліджень мови і мислення вніс видатний український і російський учений О. Потебня. Згідно з його концепцією дослідження мови відкриває єдині принципи усвідомлення людиною об'єктивного світу в самій мові, психіці, мисленні і художній творчості. Мислення еволюціонує в тісному зв'язку з мовою за певними семантичними закономірностями.

Також про суть єдності мови і мислення говорив ще В. фон Гумбольдт. Вона полягає в тому, щоб досліджувати функціонування мови у її найширшому обсязі – не просто у його відношенні до мови і до її безпосереднього продукту, набору лексичних елементів, але у його відношенні до діяльності мислення і чуттєвого сприйняття [5].

Мовознавці А. Мецлер і В. Скиба, зазначають, що «мова і мислення невіддільні одне від одного, як у своєму виникненні, так і в своєму існуванні. Мислення людини формується на основі практичної діяльності індивіда і необхідності суспільного обміну результатами пізнання» [6].

Проте «питання мови не сходить виключно на внутрішній розвиток мови, – як стверджує Ю. Шевельов, – воно охоплює набагато ширше коло проблем, а насамперед проблему вживання мови, як засобу писемного і усного спілкування: хто її вживає, в якій функції, які є юридичні, політичні та суспільні можливості чи обмеження того вжитку» [9].

Педагогічні та методичні основи роботи над збагаченням і розвитком словникового запасу, підвищення культури мовлення студентів розроблялися Я. Коменським, К. Ушинським, Ф. Буслаєвим, І. Срезневським. Великого значення роботі над словом надавали С. Чавдаров, В. Сухомлинський, М. Стельмахович та ін.

Щодо історії дослідження явища нації налічує не один десяток років. Ще наприкінці XIX – на початку XX ст. спостерігалися перші спроби теоретичного осмислення та дослідження цього явища в бутті

суспільства, що було пов'язано з політичною, економічною та ідеологічною кон'юктурою того часу та певного народу. Націологія, загалом інтерес щодо проблем нації в Україні має свою дуже поважну історію. Варто згадати В. Липинського, Д. Донцова, В. Старосольського, О. Бочковського, Л. Ребета, які створили цікаві теорії та дефініції цього явища. За радянських часів теоретичне дослідження нації було в рамках панівної комуністичної ідеології, що означало спотворення та фальшування історії, політику злиття нації та нівелювання усього достоту національного. І лише з прийняттям незалежності українське суспільство змогло повноцінно досліджувати, трактувати, переосмислювати це явище.

Сьогодні існує безліч дефініцій та теорій нації, але немає жодного визначення, яке було б науково усталеним, загальнообов'язковим, універсальним. Це можна пояснити тим, що нація є надто складним суспільним явищем і будьякі спроби її пояснити та визначити завжди будуть суперечливими та суб'єктивними. Витворити універсальну дефініцію нації неможливо ще й тому, що в реальності не існує ідеальної нації у вигляді абсолютного феномену, який можна було б узяти за взірець у науковому дослідженні. Адже кожна нація – це окремий феномен, який витворюється по-своєму, за певних історичних умов та суспільних обставин. А ще, як зазначив Л. Ребет, процес творення нації надзвичайно змінний і плинний, що майже ніде не досягає закінчених і викристалізованих форм [4; 5]. Подібними були й міркування Д. Донцова, який перефразувавши відомий вислів Хосе Ортегі-і-Гасета, сказав, що нація ніколи не буває готовою [4]. Вона може перебувати або в розбудові, або в розкладі, третього її стану немає, і з цим неможливо не погодитися.

Отже, ми все ще живемо в добу становлення нації. Найпоширенішим, хоча дещо поверховим, радше навіть умовним розумінням нації є її визначення як найвищої форми організації суспільства, яку можна розглядати в різних аспектах. Приміром, з філософського боку нація – це спільнота в єдності її мови, культури, спільного історичного минулого, традицій. А з психологічного – спільнота, витворена людською волею, національною свідомістю, внутрішнім бажанням єдності і почуттям спільності. А мова є в цьому контексті є незаперечним фактором творення нації. Адже саме з мов почали формуватися нації у середньовіччі, з мов у XIX столітті пробуджувалися і поставали до життя нації бездержавні, поневолені.

Протягом століть українська мова забезпечувала етнічні кордони народу, зберігала цілісність нації, оберігала її від етнічної смерті. Відомий український етнограф Вадим Щербаківський якось сказав: «Народ треба пізнавати, як людину». Людину ми пізнаємо завдяки спілкуванню, саме через її мову, оскільки в мові – її внутрішній світ, почування, мислення, інтелект, сутність. Так само через мову можна пізнати народ, оскільки вона розкриває сутність тих, хто є її носіями [2].

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

Національна мова нею є не тому, що визнана гарною чи мелодійною, а тому, що дає своїм членам найкращі традиційні формули психологічного життя і всій нації служить як зрозуміла форма духовного контакту» [1].

Таким чином, мова – основний виразник національної психології і рушій духовного життя нації. Якщо розглядати явище нації у психологічному аспекті, то її витворює воля спільноти існувати разом і творити національну дійсність. Важливу роль при цьому відіграє національна свідомість.

Національна свідомість розглядається в психології як усвідомлення особистістю себе певною частиною національної спільноти та оцінка себе як носія національних цінностей, які сформувалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності [1].

Прихильники психоволонтаристичної теорії нації, якими були в Україні Д. Донцов, В. Кучабський, В. Старосольський та О. Бочковський, заперечували об'єктивні ознаки нації як націотворчі чинники і доводили, що головним рушієм нації є саме національна свідомість і воля. Захопившись волонтаристичними ідеями Ніцше та Шопенгауера, Д. Донцов, наприклад, доводив, що найголовнішу роль у всіх суспільних процесах відіграє лише воля, сліпа воля, воля без раціональної мети як імпульс до самооб'єктивізації, до існування [3].

Але слушно зазначав з цього приводу О. Бочковський, що в усіх суспільних процесах найменша роль відводилася розумові. Обсяг його впливу завжди охоплював радше спільку, а не спільноту. І саме виключення розумового чинника з націогенезу є, на думку Бочковського, великою помилкою [1].

Адже в явищі становлення нації критика чистого розуму є вкрай потрібною, бо лише ставши на ґрунт здорового глузду, можна розв'язати складні національні проблеми. Безумовно, в націогенезі такі масові психологічні процеси, як воля і національна свідомість відіграють величезну роль. Але воля в модерній суспільній генезі не може бути сліпою та ірраціональною в донцовському розумінні. Такою вона могла бути в первісні часи людства. У період модерного націогенезу вона є цілком усвідомлюваною, мотивованою, та зрозумілою. Ще потрібно сказати, що воля і національна свідомість ніколи не виникають на порожньому місці. Їх мусить щось зумовити, вмотивувати. В нації масові психологічні прояви, що їх спричинив культ однакових спільних вартостей і витворила історія, передаються традицією як зв'язок з минулим і предками.

Національна свідомість та воля постають завдяки тим характерним чинникам нації, які плекають почуття свого, рідного, спільного, якими є любов до рідної землі – Батьківщини, культура, мова, пошанування історії, народніх звичаїв, традицій... Національна свідомість – це внутрішнє відчуття національних вартостей та потреба в них. Саме з тих національних вартостей та духовних потреб з'являється оте найглибше і найінтимніше усвідомлення свого національного «я» – «Я – українець».

Психологічні явища воля і національна свідомість є формотворчою силою, яка покликана об'єднувати, консолідувати, інтегрувати національну спільноту і водночас бути її основою та прогресивним рушієм. Найголовнішу роль у плеканні національної свідомості відіграє, знову ж таки, мова. Безперечно, людина, яка не знає своєї рідної мови, не може мати здорового відчуття своєї національної приналежності.

Отже, розглядаючи вище згадані питання, можна прийти до висновку, що з усвідомленням мови виникає усвідомлення своєї національності. Адже мовна свідомість є однією з форм суспільної свідомості, їх основою і складовою частиною водночас. Саме ті психологічні (інакше кажучи – суб'єктивні) чинники – національна свідомість, воля, прагнення єдності, що їх плекають вартості і,

зокрема, найголовніша ознака й чинник спільноти – мова – в комплексі з іншими об’єктивними ознаками витворюють те складне прогресивне явище – націю, забезпечуючи її цілісність, зберігаючи у всіх її цінностях та надбаннях, змагаючи до єдиної своєї мети – незалежної держави з політичною та економічною програмою на майбутнє.

Список використаних джерел та літератури:

1. Азарова Л. Є. Мова, як генетичний код нації. Записки з українського мовознавства. Українська ментальність. Діалог світил. Одеса: Астропринт, 2003. Вип. 12. С. 154-161. 2. Азарова Л. Є. Двомовність: причини й наслідки Рідний край: Альманах Полтав. пед. ун-ту. Полтава. 2015. № 2 (33). С. 71-74. 3. Азарова Л. Є. *Мова як визначальний чинник ідентичності української нації*. Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки. 2018. Вип. 292. С. 24-32. 4. Донцов Д. Що таке нація? Преса боротьби та ідеї. Львів, 1998. 5. Касьянов Г. Теорії нації і націоналізму. Київ, 1999. 6. Куць О.М. Мовна політика в державотворчих процесах України: Навч. посіб. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2004. 275 с. 7. Лингвистический энциклопедический словарь Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд., доп. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 2002. С. 481-482. 8. Сайко О. Мова і нація: Філософський та психологічний аспекти. URL: http://old.journ.lnu.edu.ua/publications/visnyk25/Visnyk25_P3_19_Sayko.pdf.

М. В. Ярова,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми. Формування особистості є складним і багатозначним процесом, на який впливають внутрішні й зовнішні суспільні умови. Це взаємозв’язок розумового й фізичного розвитку, моральної чистоти й естетичного ставлення до життя й мистецтва. В результаті спілкування з музикою, підліткові передаються її настрій і почуття: радість, смуток, тривога й співчуття, рішучість і ніжність. У цьому сила психологічного впливу музики, завдяки їй розвивається сприйнятливість і чутливість. Саме музика, на нашу думку, може стати емоційно-оцінним стрижнем, що дозволяє формувати в підлітка естетичне сприйняття інших видів мистецтва й навколишнього світу, розвивати образне мислення й уяву, естетичну свідомість. Тому

формування основ музичної культури, а через неї й самосвідомості підлітка – актуальне завдання сьогодення, що дозволяє реалізувати можливості музичного мистецтва в процесі становлення особистості.

Сучасна молодь по-іншому дивиться на життя, й хоча головні життєві цінності залишаються сталими, однак шляхи досягнення гармонії з оточуючим світом засобами мистецтва, а також пошук злагоди з внутрішнім “Я” в цьому процесі можуть бути різними. Це пов’язане з віковими особливостями підлітків, які передбачають занурення їх у власний внутрішній світ, та з самосвідомістю. Проблема самосвідомості стає центральною для реалізації внутрішньої потреби заявити про себе. Дослідники вважають, що підлітки в цьому процесі спираються на власні відчуття, досвід, інтуїцію. Інтуїтивно обираючи музику для слухання, підліток опирається на власні почуття й переживання, що в подальшому й формує інтерес до певного стилю або музичного напрямку. Оскільки саме в підлітковому віці великого значення набуває внутрішній світ підлітка, його емоційне наповнення, на основі якого будується його світогляд, розвивається духовна культура, важливо не прогавити цей період вчителю музичного мистецтва, максимально розвиваючи духовну сферу учня, допомагаючи розібратися з власними ідеалами й внутрішніми переживаннями, формуючи таким чином, самосвідомість особистості.

Аналіз основних досліджень. Одним із найпотужніших засобів національного виховання є мистецтво. Воно виступає не тільки однією з найдосконаліших форм опанування світу в усій повноті його творчої універсальності, але й найбільш тонким інструментом “гуманізуючої соціалізації”. Вплив різних видів мистецтва, зокрема музики, на особистість є найбільш дієвими й творчо розвиваючими, оскільки формують найважливіші людські якості (А. Болгарський, Т. Завадська, Л. Коваль, О. Олексюк). На виховному потенціалі музичного мистецтва акцентували увагу в своїх роботах педагоги-композитори: С. Воробкевич, А. Вахнянин, Д. Кабалевський, К. Стеценко. З’ясуванню специфіки сприйняття музичного твору присвятили свої наукові дослідження Б. Асаф’єв, О. Апраксина, А. Лашенко, О. Костюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський. Проблема розвитку особистості засобами музичного мистецтва висвітлена в наукових роботах вітчизняних і зарубіжних вчених-музикантів К. Орфа, Е. Жак-Далькроза, Г. Клименко, Н. Ветлугіної,

О. Радінова, Д. Кабалевського, Д. Огороднова, А. Буреніної В. Березан, В. Бриліної, А. Виногородського, С. Прокоф'євої-Акоповатаін та інших.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу впливу музичного мистецтва на формування самосвідомості в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Музичне мистецтво спроможне розкривати складні духовні процеси в суспільстві свого часу, акумулювати людські психологічні якості в необмеженому діапазоні: від народження розрізнених підсвідомих відчуттів до утворення узагальнених трансцендентних символів. Музичні образи, позбавлені зображальної предметності й словесної конкретності – завдяки цьому прямолинійного дидактизму, приваблюють і захоплюють слухачів своєю щирістю, невимушеністю, емоційністю, ідеальністю, свободою. Тому вплив музики на становлення особистості підлітка величезний, а проблеми формування його самосвідомості завжди актуальні.

Самосвідомість підлітка (адже саме в ранньому підлітковому віці активно починають формуватися складові самосвідомості молодшої людини: самооцінка, рівень домагань, соціальні очікування й образ “Я”) формується в процесі цілеспрямованого навчання й виховання й представляє собою передачу молодшому поколінню історично обумовленого соціального досвіду народу. Причому зміст моральних уявлень і понять, що передаються, залежить як від загальнолюдських духовних цінностей, так і суто національної належності, особливостей суспільних відносин, життєвої практики, а “якість розвитку визначається культурою соціального середовища” [3, с.50].

Музичне мистецтво в системі формування самосвідомості підлітка є єдиним і неповторним джерелом пізнання характерних рис духовного життя кожної епохи, його колориту, обличчя тощо. За допомогою музичного мистецтва особистість одержує різноманітні знання й інформацію про життя, побут, культуру людини в різні часи, про навколишній світ, природу тощо.

Музичне мистецтво відображає в людській свідомості цінності минулого й сучасного, володіє даром синтезування узагальненого досвіду людства, чим і впливає на багатство духовного світу особистості [2, с. 457]. Проникаючи в сутність музики й 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 й стимулювання його засобами інтересу, емоційного сприйняття й розуміння минулого свого народу сприяє, на нашу думку, формуванню самосвідомості особистості підлітка.

Разом із тим, музичне виховання є однією з найважливіших складових гармонійного розвитку людини, яке є цілеспрямованим процесом формування творчо активної особистості, здатної сприймати й оцінювати прекрасне. Музика сприяє гармонізації й розвитку всіх духовних здібностей людини й тісно пов'язана з моральним вихованням, так як є певним регулятором людських взаємин. Саме завдяки красі люди інтуїтивно тягнуться до добра [1, с. 25].

У процесі формування самосвідомості підлітка провідна роль належить учителю.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог створює такі педагогічні стосунки, які спрямовані на особистісну індивідуальність вихованців. на формування духовних цінностей сьогодення.

Ці вміння виробляються в педагога за умов, коли він прагне професійної реалізації, самостійної її організації. Тоді індивідуальність педагога виявляється через творчість, яка розглядається як інноваційний підхід до здійснення власної педагогічної діяльності.

Новаторство вчителя проявляється в його здатності до пошуку нових методів, способів і прийомів викладання, що сприяють реалізації особистісно орієнтованого способу організації педагогічної взаємодії. Сучасність вимагає від особистості учителя бути мобільним, гнучким, енергійним, здатним створювати таку систему способів і прийомів навчання й виховання, яка б відповідала новим освітнім тенденціям і інтересам вихованців.

Формуючи самосвідомість засобами музичного мистецтва, педагогові на уроках музики слід звертати увагу не тільки на розкриття творчої спадщини композитора, але й знайомити учнів з обставинами його життя, історичним середовищем в якому жив і творив композитор (принцип культуровідповідності, природовідповідності), адже знання особистості автора, його біографії, творчості, самого процесу творіння висвітлюють той чи інший твір і здатні поглибити його розуміння. Завдяки цьому важливим напрямом

у процесі формування самосвідомості підлітків на уроках музики варто, на нашу думку, вважати встановлення міжпредметних зв'язків з іншими навчальними дисциплінами, зокрема з такими, як українська література й історія.

Саме через це, слушною є думка Г.М. Падалки: «Зв'язки між викладанням історії та музики справляють вплив на виховання учнів у двох напрямках. З одного боку – це активізація пізнавальної діяльності учнів, глибше засвоєння історичних знань. З другого – звернення до історичних фактів по-новому висвітлює значення музики в житті людини, сприяє виникненню інтересу школярів до музичного мистецтва» [5, с. 112]. А оскільки в підлітковому віці спостерігається посилення інтересу учнів до історичних подій, необхідно розвивати у старшокласників вміння дивитися на музичні твори з позицій історико-функціонального аспекту вивчення музики, мета якого – показати як “вписується” твір чи творчість композитора в нову епоху. Причому бажано розкривати перед школярами не лише соціально-політичну, а й естетичну суть конкретних історичних явищ та намагатися створити, за словами Г.М. Падалки «ефект присутності» [5, с. 113], досягнути якого неможливо без включення в роботу механізму емпатії.

Засвоєння музичної культури свого народу й формування на цій основі самосвідомості можливе тільки при наявності музичної активності. Музична педагогіка виділяє три види творчої музичної діяльності, з яких складається інститут музичної культури суспільства – це діяльність композитора, виконавця й слухача. Урок музики передбачає всі ці види діяльності. Осмислюючи красу музики через власне музично-естетичне ставлення, учні усвідомлюють, що вона колись була створена й чуттєво пережита в музичному досвіді самого композитора. «Емоційно-естетичний зміст, що існує у свідомості композитора, знаходить свою зовнішню реалізацію шляхом кодування в музичній мові» [6, с. 58]. В такий спосіб формується здатність почути «Я» іншої людини в звуках його музики, через духовну насолоду власного «Я».

У цьому випадку розділяємо думку О.М. Олексюк, яка зазначає: “Емпатичне співпереживання в процесі музичного сприйняття виступає необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку з особистісно-суб'єктивним “Я” композитора, виконавця, зі спільною для всіх духовною сферою “Ми” [4, с. 18]. А оскільки музика, як і інші види мистецтва, розрахована на співпереживання, то в ній

активно діє механізм музичної емпатії – перенесення життєвих станів інших людей на себе, на свою долю, через ототожнення себе з ними, усвідомлення цих емоційних станів і співчутливе ставлення до сприйнятого, котре включає в себе й узаєморозуміння.

Крім того, під впливом різних видів музичного мистецтва й використання правильно підібраних педагогом методичних прийомів позитивно розвиваються пізнавальні психічні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява) й властивості особистості (інтереси, потреби, здібності, характер), чистішою й грамотнішою стає мова й мовлення, з'являються нові специфічні для підлітків комунікативні навички в спілкуванні, що, на нашу думку, є необхідним компонентом формування самосвідомості.

Спираючись на аналіз наукових джерел і власний досвід, радимо в процесі формування самосвідомості підлітків засобами музичного мистецтва дотримуватися таких вимог:

- формування художньо-естетичного смаку в процесі знайомства з кращими зразками музичного мистецтва;

- формування морально-естетичних цінностей і здатності до співпереживання, завдяки слухання музичних творів, знайомства з уявленнями про культурні й моральні цінності в музиці, морально-естетичне й емоційне сприйняття музичних творів, знайомство з народними традиціями й святами;

- удосконалювати розвиток пізнавальних психічних процесів, розвиток емоційно-вольової сфери й уміння виражати емоції в міміці;

- розвивати інтелектуальні здібності (здатність до аналізу, розширення кругозору) за рахунок музично-пізнавальної діяльності, естетичної оцінки й аналізу творів, передачі музичних образів в образотворчій діяльності;

- сприяти відновленню й активізації інтересу учнів до національного мистецтва шляхом впровадження в педагогічний процес творчої спадщини українських композиторів;

- відбирати твори з позиції історичної й ідейно-художньої цінності, враховувати при цьому їхній виховний потенціал і актуальність для сьогодення;

- розвивати в підлітків навички естетичного оцінювання музичних творів і сприяти розвитку почуття етнічної ідентичності через сприйняття й емоційне переживання національного музичного мистецтва як на уроках, так і в позаурочний час;

– ознайомлювати підлітків зі звичаями й традиціями рідного народу, його історією, сприяти виникненню інтересу до історичного минулого своєї Батьківщини за допомогою відібраного музично-пісенного репертуару;

– виховувати в підлітків почуття гордості за свою Батьківщину, її історичне минуле, духовні здобутки своєї нації, вчити естетично адекватно сприймати й оцінювати твори музичного мистецтва.

Таким чином, формування самосвідомості засобами музичного мистецтва передбачає поступове ускладнення завдань естетичного оцінювання навколишньої дійсності, музичних творів і самооцінювання – пізнання особливостей власного «Я» й формування самосвідомості.

Висновки. 1. Реалізація ідей національного відродження зумовлює зростаючу значущість і якісно новий рівень музичного мистецтва в формуванні самосвідомості підростаючого покоління, зокрема, підлітків.

2. Музина діяльність виступає одним із дієвих засобів у справі формування самосвідомості підлітка. Використання музики, її здатності активізувати людські емоції в процесі узагальнення понять національного менталітету, національного характеру тощо відіграє роль соціально-психологічної й педагогічної основи формування самосвідомості підлітків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Богущ А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підруч. для студ. вищих навч. закл. фак. дошк. освіти. Київ, 2006. 283 с. 2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищих навч. закл. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с. 3. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ: АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти, 1997. 302 с. 4. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Київськ. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1997. 50 с. 5. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ : Муз. Україна. 1982. 144 с. 6. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя. Дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1994. 431 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білий Леонід Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент; директор Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Балукова Анастасія Ігорівна – магістрантка 1 курсу спеціальності Психологія Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бжуско Валентина – здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Бондар Софія – здобувачка вищої освіти групи ПП-416, факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Брова Вікторія Миколаївна – т.в.о. начальника відділу ювенальної превенції управління превентивної діяльності Головного управління Національної поліції в Донецькій області, капітан поліції (м. Маріуполь).

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Герасимюк Юлія Олексіївна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Главацька Наталія Дмитрівна – магістрантка 1 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гневуш Алла Валентинівна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Горпенко Анастасія Анатоліївна – магістрантка заочної форми навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Дебела Людмила – здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія», факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Долинський Євген Володимирович – доктор педагогічних наук, доцент Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Дунець Лілія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Жилко Ілона Вікторівна – здобувачка вищої освіти факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Заболотна Марина Сергіївна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Ішук Тетяна Василівна – старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; магістр психології (м. Хмельницький).

Клап Віта Віталіївна – здобувачка вищої освіти факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Коротун Наталія – здобувачка вищої освіти спеціальності «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).

Левицька Вікторія Юріївна – магістрантка 1 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лоб Ольга Василівна – викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Лукашук Марина Анатоліївна – викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; здобувач наукового ступеня кандидат філософських наук (м. Хмельницький).

Максимчук Катерина Іванівна – магістрантка 1 курсу спеціальності Психологія Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Мельничук Світлана Леонідівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології 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 – старший 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 МАУП (м. Хмельницький).

Олійник Антоніна Володимирівна – викладач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Осадчук Христина Русланівна – здобувачка вищої освіти 3 курсу, кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пісоцька Леоніда Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик; декан факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Румак Тетяна – здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Семенишин Микола Олександрович – начальник головного управління національної поліції у Донецькій області, генерал поліції третього рангу; доктор юридичних наук (м. Маріуполь).

Семенова Анастасія Володимирівна – магістрантка 1 курсу спеціальності Психологія Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Старовойт Ілона Йосипівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Стецюк Вікторія Вікторівна – вчитель української мови та літератури вищої категорії Хмельницького ліцею № 15 ім. О. Співачука (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).

Стрихарчук Олена Віталіївна – магістрантка 2 курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Суконик Світлана Олександрівна – магістрантка спеціальності «Психологія» Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» (м. Хмельницький).

Тришньовський Анатолій Миколайович – кандидат медичних наук. Доцент Донецького юридичного інституту МВС України; лікар-психіатр (м. Маріуполь).

Чайковська Оксана Миколаївна – кандидат психологічних наук доцент; доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Черкасова-Лиса Поліна Дмитрівна – здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія», заочної форми навчання Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Черкасова Тетяна Михайлівна – старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту МАУП (м. Хмельницький).

Чорна Наталія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Яремчук Марія Іванівна – здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія», факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Ярова Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри вокалу та диригентсько-хорових дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Збірник наукових праць

Випуск 13

З 104 Психологія ХХІ століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2021. Вип. 13. 283 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: hmaup@ukr.net
www.maup.km.ua

Здано в набір 5 квітня 2021 р. Підписано до друку 29 березня 2021 р.
Формат 60х84 1/16. Гарн. Times. Ум. друк. арк. 2,4.
Друк офсетний. Папір офсетний. Тираж 200 прим.



*Навчити любити, навчити впізнавати любов,
навчити бути щасливим -
це значить навчити поважати самого себе,
навчити людській гідності.*

А.Макаренко