



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 8

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



Хмельницький, 2018

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 8



Хмельницький - 2018

3 77 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. – Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2018. – Вип. 8. – 206 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; **Вовк В. П.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Грись А. М.**, доктор психологічних наук, професор; **Авсієвич А. В.**, доктор філософії в галузі права; **Гуменюк А. Ф.**, кандидат економічних наук, доцент; **Дунець Л. М.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Мельничук С. Л.**, кандидат психологічних наук; **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; **Трембіцький А. М.**, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник; **Федорчук В. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Чайковська О. М.**, кандидат психологічних наук; **Шепель І. М.**, соціальний педагог; **Шопша О. Л.**, кандидат психологічних наук; **Ярова М. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Олійник В. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальна за випуск).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

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

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
(протокол № 9 від 29 жовтня 2018 р.)

ЗМІСТ

Білий Л. Г. УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕДЕРЖАВНОЇ ФОРМИ ВЛАСНОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ.....	7
Бондаренко Г. В. КОНСТИТУЦІЙНІ ОСНОВИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	9
Андрушик І. М. РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	13
Важинська Д. С., Тафінцева С. І. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЇ.....	20
Васюник А. А., Тафінцева С. І. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	29
Вітряк Е. О., Тафінцева С. І. ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ...	38
Вовк В. П., Мотозюк Л. М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	45
Вовк В. П., Ярова М. В. РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ АДАПТАЦІЇ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ.....	54

Войтюк В. В. КОНФЛІКТНІСТЬ В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	60
Гандзюк Б. С. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ.....	64
Горох О. М. СФЕРИ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ З ДІТЬМИ.....	67
Гуменюк А. Ф., Мельничук Ю. С. ІМПЕРАТИВ РОБОТОДАВЦЯ ПРИ УКЛАДЕННІ ТРУДОВОГО ДОГОВОРУ.....	70
Гуральник Т. В. СУЇЦИД ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ.....	76
Данько О. В. ПЕРЕДУМОВИ ТА ФАКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	81
Дубініна К. А. СИМВОЛДРАМА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ МЕТОД У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	85
Дунець Л. М. ОЗНАКИ МОТИВАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ».....	88
Ковтун О. С., Щиборовська В. С. КЛАСИФІКАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	96
Колот В. Ю. ЕМПАТІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	101

Конишева Н. О., Брижак Ю. С. СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	104
Kostenko D. V., Kostenko I. M., Shynkarenko L. H., I. O. Diachenko INTERCULTURAL COMMUNICATION AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF EDUCATION IN MULTICULTURAL SOCIETIES.....	108
Никитюк С. І. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ УКРАЇНИ...	114
Огороднік В. В. ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	118
Олійник В. В. ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СПОСОБИ ЇХ ВИРІШЕННЯ.....	124
Оліх Г. І., Михайлюк О. А. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН НА РИНКУ ПРАЦІ..	127
Онищук С. П. ПСИХОЛОГІЯ КОМУНІКАЦІЙ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	133
Охман О. В. ОСОБИСТІСТЬ ЗЛОЧИНЦЯ: ПСИХОЛОГО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ.....	136
Панасюк А. В. ОСНОВНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ.....	142

Петришин Д. О. ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТІ....	146
Подгорних А. Ю., Тафінцева С. І. ОСНОВНІ ВИДИ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ІЗ ДІТЬМИ.....	149
Столяренко О. Б. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ.....	156
Тафінцева С. І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ЯНУША КОРЧАКА.....	165
Тімофєєва А. В. ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	170
Трембіцький А. М. НАРОДНА «ЕТИКЕТА» УКРАЇНЦІВ.....	175
Чайковська О. М. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ.....	182
Черкасова Т. М. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ФІЛЬМІВ ЖАХІВ НА ПСИХІКУ І ПОВЕДІНКУ ГЛЯДАЧА.....	188
Ющишина А. Ю. КОНФЛІКТИ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	199
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	202

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

УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕДЕРЖАВНОЇ ФОРМИ ВЛАСНОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Нині освіта є одним із найважливіших факторів, що забезпечують економічний розвиток України. Інтеграція та глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, що відбуваються у світі, перспективи розвитку Української Держави вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер. Проблема, пов'язана з організацією управління закладу вищої освіти (далі – ЗВО) недержавної форми власності у сучасних соціально-економічних умовах розвитку України, є актуальною.

Значення недержавного сектору вищої освіти полягає в тому, що за рахунок наближення центрів ЗВО до регіональних потреб, розширення сфери напрямів професійної освіти та доступності цін він сприяє доступності освіти, розширюючи конституційні права людини на освіту, розвиток і професійне самовизначення, вибір роду діяльності; забезпечує демократизацію освіти; зменшує витрати держави на вищу освіту; зменшує безробіття молоді та науково-педагогічних працівників, сприяє здоровій конкуренції, що стимулює вдосконалення.

Висвітливо особливості ЗВО недержавної форми власності як компонента системи вищої освіти і об'єкта управління: створюються у правовому полі держави; як і усі навчальні заклади обов'язково ліцензуються і акредитуються; рівень підготовки фахівців у таких закладах знаходиться під подвійним контролем держави, її органів, а також внутрішнім контролем; мають більш гнучкі можливості для вибору спеціальностей і спеціалізацій; є динамічними, швидше адаптуються до вимог ринку, європейських та світових стандартів; більш самостійні на ринку праці і в підборі здобувачів вищої освіти; відсутність державного фінансування, мають специфічні способи фінансування; більш автономні, ніж державні навчальні заклади, в управлінні, організації життя у вищій школі; здобувачі вищої освіти є

головними суб'єктами учіння, яке направлено на їх всебічний та гармонійний розвиток як фахівців, так і громадян.

Крізь призму сьогодення розкриємо педагогічні умови, які сприяють створенню професійно спрямованого середовища у ЗВО недержавної форми власності: забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки, відповідності її сучасним освітньо-кваліфікаційним вимогам до фахівця; спрямованість освітнього процесу на формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності і навчання, професійний особистісний розвиток майбутнього фахівця; організація самостійної пошуково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи, проходження навчальної, виробничої, переддипломної практики; забезпечення неперервності підготовки фахівців у навчальному закладі.

У управлінській діяльності ЗВО недержавної форми власності варто виокремити основні умови, що заохочують викладачів до творчої діяльності, до повної реалізації своїх здібностей і знань у науковій та педагогічній діяльності, професійного розвитку: соціально-економічні (дотримання норм праці, етики спілкування, правова захищеність, забезпечення соціального захисту, організація відпочинку; підвищення зарплати, матеріальне стимулювання наукової творчості тощо); сформовані мотиви праці (мотив значущості викладацької праці, професійний інтерес, прагнення до самовдосконалення, підвищення рівня професіоналізму, потреба в самовираженні, самореалізації, реалізація кар'єри, захист дисертації тощо); сприятливий позитивний соціально-психологічний клімат у колективі; вимоги адміністрації до кадрів; демократизм співпраці.

Отже, приватні навчальні заклади мають гарні можливості щодо впровадження нових методик та інформаційних технологій в освітній процес, вдосконалення управління ЗВО, його соціально-економічною діяльністю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Білий Л. Г. Особливості педагогічного менеджменту в управлінні професійним вищим навчальним закладом // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. наук. пр.: Вип. 2. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 15-23.

2. Білий Л. Г. Особливості управління вищим професійним навчальним закладом у сучасних умовах (теоретико-методологічні засади) // Зб. наук. пр. – № 33. – Ч. II. – Хмельницький : Вид. Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2005. – С. 8-10.

Г. В. Бондаренко,
кандидат історичних наук, професор
(м. Луцьк)

КОНСТИТУЦІЙНІ ОСНОВИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Основні права і обов'язки громадян нашої держави визначає Конституція, прийнята Верховною Радою 28 червня 1996 р. Саме на її основі розробляється поточне законодавство і створюється правове поле держави, в тому числі й в освіті.

Однак не лише статті основного закону визначають освітній простір у якому живуть громадяни України, а також Закон про освіту і ті законодавчі акти, які прийняті в розвиток Конституції та Закону про освіту. Проблеми навчання і виховання регламентуються також дотичними до освітянських статей і іншими статтями та законодавчими актами, що визначають наукову сферу життя і діяльності людей, забезпечують права на інтелектуальну власність.

З освітнім законодавством переплітаються сфери правового забезпечення різних свобод, свободи совісті, пересування тощо. Втім слід нагадати окремі статті Конституції, щоб було зрозумілим, на яких засадах створюється правове поле, а саме:

Стаття 53. Кожен має право на освіту.

Повна і загальна середня освіта є обов'язковою.

Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам.

Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі.

Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства.

Громадянська освіта як поняття впливає з існування в державі, по відношенню до якої всі є громадянами, різних груп людей, які склались історично, можуть належати до різних соціальних груп, різних національностей, національних та етнічних спільнот. Ось чому громадяни розрізняються за соціальним і національним походженням, займаючи певне місце у суспільстві. У зв'язку з цим існують різні інтереси для забезпечення освітніх потреб людей – громадян у державі.

Отже, громадянин, громадянськість, громадянська позиція – поняття, які визначають взаємовідносини держави і людини, статус і поведінку людей. Взаємовідносини регулюються правовими нормами і законами.

Однак кожна людина не лише громадянин своєї держави, а й громадянин світу. Наша держава, яка стала на шлях демократичного розвитку, займаючи певне місце у світовій співдружності, у своїй правовій системі використовує надбання всього людства, щодо забезпечення прав і свобод людини. Найголовніші з цих прав, серед яких право на життя, на працю, на освіту, на свободу совісті тощо, сформульовані у Загальній декларації прав людини, затвердженій Генеральною Асамблеєю ООН у 1948 р. Ця декларація є зразком для розробки законів кожної цивілізованої держави.

Оскільки Українська держава проголошена демократичною, то вона має забезпечувати громадянам їх права і свободи, в т. ч., створюючи демократичні засади розвитку громадянської освіти.

Правове поле громадянської освіти України у зв'язку з постійним реформуванням школи, вищої школи, післядипломної освіти сьогодні у незавершеному становищі.

Економічно, політично і соціально всі ланки сучасної освіти на недостатньому рівні забезпечення, в т. ч. й правового.

Правові норми, які регулюють конкретну діяльність органів та установ освіти ще створюються. Деякі положення про навчальний заклад, вищий навчальний заклад тощо вимагають уточнення. Забезпечення прав громадян на освіту в різних закладах здійснюється інколи неконституційним шляхом і характеризується рядом

порушень. По-перше, це стосується кадрового та матеріального забезпечення і оплати праці вчителів, викладачів, виплати стипендій.

По-друге, слабо забезпечено проголошені права на післядипломну освіту, особливо у напрямках розвитку дистанційного та індивідуального навчання.

По-третє, у багатьох навчальних закладах не забезпечується конституційне право на викладання українською мовою, що є прямою суперечністю у концепції громадянськості освіти і порушенням державного Закону про мови.

Часто у поточному регулюванні правового поля освіти виникають проблеми, які пов'язані з правами громадян на одержання освіти, особливо у системі вищої освіти, де правила прийому до навчальних закладів вміщують чимало різних пільг, що забезпечують одним полегшений доступ до освіти, а по відношенню до інших – це є порушенням їх громадянських прав.

У сфері дошкільної і шкільної освіти сьогодні виникли також проблеми, які стосуються початку навчання дітей і їхньої перед шкільної підготовки, яка має бути здійснена перед вступом до першого класу. Складно виглядають і проблеми індивідуального навчання і здобуття освіти за межами навчального закладу. Не чітко відрегульовано взаємини дітей і батьків з школою і статус вчителів, які мають право на приватну діяльність з метою надання освітніх послуг.

Ці права визначаються ст. 23 і 24, в яких наголошується, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток особистості, а також громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом.

Разом з тим у 24-й статті говориться про рівність прав жінки і чоловіка, які забезпечуються наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці.

Забезпечення всебічного духовного і культурного розвитку особистості часто є неможливим у зв'язку з тим, що не існує відповідних елементарних можливостей, особливо у нових навчальних закладах. Немає відповідних споруд і матеріальної та кадрової бази культурного і спортивно-оздоровчого призначення, не читаються окремі предмети за відсутністю спеціалістів, а частіше за

відсутністю розуміння їх викладання. Це, у першу чергу, охорона життєдіяльності, фізична культура, культура мови, культура спілкування тощо.

Правове поле освіти України настільки рухоме і плинне, що держава не може забезпечити достатньо високу якість надання освіти в усіх навчальних закладах різних ступенів і рівнів. Фактично не впроваджено в життя систему державних стандартів, яка має передбачати рівень викладання предметів і рівень підготовки спеціаліста відповідно до кращих європейських і світових стандартів.

Розбіжності помітно навіть у тому, що існують середні навчальні заклади нового типу, які з часом набувають характеру таких, які надають елітарну освіту і проводять відбір учнівського і учительського контингенту.

Система дошкільних і шкільних закладів у державі постійно перебувають у становищі невизначеності, що пов'язано сьогодні з реформою шкільної освіти і переходом на 12-річне навчання і на 12-бальну систему оцінювання.

Стаття 54 Конституції України гарантує громадянам свободу літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, що має прямий зв'язок з освітою. Це у тому розумінні, що чимало програм, підручників, посібників не знайшли у державі достатньої підтримки, зокрема й ті, що мали друкуватись українською мовою.

Держава в системі освіти своїм законодавством, різними правовими нормами створює можливість доступу всім громадянам до використання культурних і духовних цінностей. В освітньому полі це дає можливість здійснювати важливі навчально-виховні функції спрямовані на демографічне, генеалогічне виховання, на виховання тієї ж громадянськості, яка має відповідати належному рівню державного мислення і розуміння, що основною цінністю у суспільстві є життя людини і життя цивілізації, існування якої характеризується відповідним рівнем культури в широкому розумінні.

Цікавою є ст. 19 Конституції України, яка визначає правовий порядок в державі такий, який не дозволяє примушувати громадян робити те, що не передбачено законодавством. Втім, на практиці виникають умови, коли створюється така ситуація, з такими обставинами, що людина змушує робити те, чого б вона не бажала. Особливо характерними для розуміння цієї правової норми є

обставини, коли освітяни не одержують заробітної плати, а керівники не можуть її виплатити.

Досить складним для громадян сьогодні є поняття платної освіти. Хоча вона існує вже кілька років, але оплата за навчання настільки розмаїта, що необхідне державне втручання у цю сферу надання платних послуг, коли за гучною рекламою фактично немає належного змісту і у підсумку страждають ті, хто хотів одержати платну освіту і певну кваліфікацію, а отримав лише документ і часто сумнівного походження.

В цілому громадянська освіта в Україні регулюється Законом про освіту, забезпечення дії якого постійно відкладається у повному його виконанні.

І. М. Андрущик,

*начальник відділення психологічної реабілітації
Центрального військового клінічного санаторію «Хмільник»
(м. Хмільник)*

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито підходи науковців до змісту «інклюзивна освіта» та «інклюзивне навчання», проаналізовано теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти. Розглянуто переваги інклюзивної освіти та роль практичного психолога у роботі з такою категорією дітей.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інтеграція, психофізичний розвиток, діти з особливими потребами, супровід, позашкільна освіта.*

Постановка проблеми. Становлення сучасного українського суспільства значною мірою залежить від тих умов, які створюються для повноцінного розвитку кожної особистості. Інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти відповідає пріоритетам державної політики, що визначені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» [5, с. 18].

Проблема інклюзивної освіти набуває широкої актуальності сьогодні, оскільки в Україні кількість дітей з особливими освітніми потребами зростає з кожним роком. І, як наслідок, – на сучасному етапі однією з альтернативних форм здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку стало інклюзивне навчання. Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до закладів загальної середньої освіти – це світовий процес, до якого долучені всі високорозвинені країни.

В основі концепції інклюзивної освіти лежить дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство. Інклюзивна освіта, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції. На важливість освітніх інтеграційних процесів ще вказував Л. Виготський. Він писав про необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей у закладах загальної середньої освіти. Вчений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, де все прилаштовано і пристосовано до дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальне навчання зводиться майже нанівець» [3, с. 33].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан освіти дітей з особливими потребами в Україні, теоретичні і технологічні основи інклюзивної моделі представлені в українських та зарубіжних наукових працях: В. Бондаря, О. Гаврилова, С. Миронової, О. Засенка, А. Колупаєвої, Л. Кузнецової, Н. Назарова, В. Синьової, які наголошували на тому, що одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистих, інтелектуальних і професійних можливостей особам з особливостями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта – термін, який використовується для опису навчання дітей з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти.

У науково-педагогічній літературі поняття «інклюзивна освіта» інтерпретується як система освітніх послуг, ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Інклюзивне навчання – це процес і результат включення таких дітей в навчальний процес поряд із здоровими однолітками [3, с. 13].

Зокрема, А. Колупасєва вважає, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, а інклюзивне навчання визначає як гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масового закладу загальної середньої освіти за місцем проживання.

Також науковець формулює основні принципи інклюзивного навчання:

- усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темп навчання;

- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішного процесу навчання.

Зазначимо, що ЮНЕСКО дає найбільш універсальне визначення поняття «інклюзивна освіта». Згідно з їх трактуванням «інклюзивна освіта» – це цілісний феномен, завдяки якому всі діти без виключення мають рівний доступ до якісної освіти, що базується на гуманізмі, розвитку інтелекту та творчих здібностях, балансі інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів особистості. Головні засади інклюзивної освіти чітко визначені в Саламанській декларації (1994 р.). У документі зазначено, що всі діти, незалежно від наявних відмінностей між ними, мають право отримувати знання з іншими [3, с. 20].

У Концепції розвитку інклюзивної освіти відображена одна з демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. В документі зазначається, що інклюзивні заклади повинні використовувати різноманітні методи навчання та виховання,

розробляти індивідуальні плани навчання з урахуванням будь-яких потреб вихованців [2].

Позитивні сторони інклюзивної освіти характеризують: відсутність ізоляції в замкненому середовищі дітей з аналогічними проблемами; поліпшення когнітивного, моторного, мовного, соціального та емоційного розвитку дітей завдяки цілеспрямованому спілкуванню з більш здібними однолітками; проведення навчання з орієнтацією на позитивні якості, здібності та інтереси дітей; можливість налагоджувати дружні стосунки зі здоровими ровесниками та брати участь у колективному житті; можливість для здорових дітей вчитися природно сприймати, співчувати, толерантно ставитися, налагоджувати дружні стосунки з тими, з ким доля обійшлася жорстокіше; можливість для вчителів інклюзивних класів сприймати дітей більш цілісно, краще розуміти індивідуальні особливості учнів, оволодівати різноманітними педагогічними методиками розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності; позитивний вплив на їхніх батьків та інших членів родини, внаслідок чого відбувається поступова позитивна зміна психічного стану останніх, послаблюється напруженість, покращується емоційний стан, зменшуються їхні тривоги й страхи, мобілізуються сили на боротьбу з хворобою.

На думку К. Пінюгіної і В. Ляхової, основними завданнями інклюзивного навчання є:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня в середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;

- забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей;

- створення освітньо-корекційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів із особливостями психофізичного розвитку;

- створення позитивного мікроклімату в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей із особливими освітніми потребами з іншими учнями;

- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами;

- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей із особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання.

Аналіз наукових джерел дозволяє говорити про те, що психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах освітнього простору необхідно розглядати як діяльність психологічної служби, спрямовану на створення комплексної системи психолого-педагогічних умов, які б сприяли адаптації, реабілітації і самореалізації в соціумі таких дітей (школа, сім'я, група однолітків тощо).

Зокрема, Л. Гречко зазначає, що психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психологічної служби, яка складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів:

- систематичний моніторинг медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

- створення оптимальних соціально-психологічних умов щодо ефективного психічного розвитку дітей в соціумі;

- систематична психологічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;

- систематична психологічна допомога батькам дітей з проблемами у розвитку;

- організація життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами в соціумі з урахуванням їх психічних та фізичних можливостей [1].

Головна мета психологічної роботи з «особливою дитиною» – соціалізація, підготовка до самостійного життя. Окрім того, важливими завданнями у роботі практичного психолога стають:

- 1) підбір діагностичного інструментарію, придатного для роботи з різними категоріями дітей відповідно до наявного дефекту розвитку;

- 2) уточнення змісту та методів корекційної роботи з дітьми, які мають особливі потреби з урахуванням результатів психологічної діагностики;

- 3) розробка комплексних корекційних стратегій, які б містили, крім навчання, ще й ігрові засоби, рекомендації щодо сімейного виховання.

Одним із провідних напрямків у роботі практичного психолога є робота з батьками «особливої» дитини. Батьки мають бути залучені працівником психологічної служби до організації корекційно-

виховного процесу. Батькам необхідно надавати практичні поради щодо нагляду за дітьми, пояснення та рекомендації щодо вирішення повсякденних проблем, пов'язаних з вихованням, знайомити з досвідом інших батьків.

Основні форми групової роботи з батьками в цьому напрямку: проведення семінарів, консультацій, лекцій, зборів та ін. Одночасно взаємодія може організовуватись і в індивідуальній формі (індивідуальні бесіди та індивідуальне консультування).

Організація психологічного супроводу батьків при здійсненні інклюзивної освіти повинна спиратись на досвід спеціальної психології, яка пропонує роботу з батьками об'єднувати у два напрямки: освітньо-просвітницька робота з батьками усіх дітей; психологічний супровід сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку.

На етапі освітньо-просвітницької роботи розкриваються загальні проблеми психічного розвитку дітей з особливими потребами. Потрібно знайомити батьків з прийомами реагування на особливості поведінки як їх дитини, так і її однолітків. Головне завдання психолога у роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки з їх допомогою змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, з'ясували можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, а також визначити свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини.

Специфіка роботи практичного психолога з дітьми з обмеженими можливостями в системі інклюзивної освіти полягає в тому, що в його компетентності, на думку Н. Рачової, є забезпечення прав дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку на інтеграцію в суспільство шляхом створення умов для безперешкодного доступу для якісної освіти відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, а також здійснення просвітницької роботи щодо поширення знань про інклюзивну модель освіти як право кожної дитини та цінність демократичного суспільства.

Окрім того, психолог повинен допомогти батькам в коректній і тактовній формі позбавитися від ілюзій в плані майбутнього дитини. Разом з тим психолог повинен посилити віру батьків у можливість і перспективи розвитку дитини, в те, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. За необхідності

психолог здійснює корекцію психічного стану батьків. Завдання психолога полягає в профілактиці невротизації або психопатизації батьків (особливо мам та бабусь) шляхом організації системи надання індивідуальних консультативних послуг.

У рамках консультативно-корекційної допомоги батькам у розв'язанні проблем психолог може використовувати різні форми роботи, до яких належить:

1. Система тренінгових вправ, спрямованих на формування та розвиток почуття батьківської любові «Сім кроків».

2. Психокорекційна робота з матерями, які виховують дітей з відхиленнями в розвитку «Гармонізація відносин між матір'ю та її дитиною».

3. Групові психокорекційні заняття «Гармонізація внутрішньосімейних відносин».

4. Письмові форми викладання проблеми – батьківські твори: «Моя проблема», «Мій життєвий шлях», «Історія життя моєї дитини».

Дана проблема існує і в студентському колі. М. Чайковський зауважує, що на сучасному етапі зростає кількість людей з особливими потребами, в тому числі і молоді, яка потребує якісної вищої освіти. Інклюзивне навчання є основою і найбільш ефективною формою здобуття якісної освіти такою категорією осіб.

Юність – це етап онтогенезу психіки, коли впродовж відносно незначного часу відбуваються глибинні зміни особистості. При цьому в юнаків не тільки з'являються нові інтереси, прагнення, але й відмирають, втрачаються чи суттєво видозмінюються старі. В даному періоді на перший план висуваються мотиви, пов'язані з життєвими планами молодої людини, її майбутніми намірами. Головною суперечністю ранньої юності є потреба в самовизначенні та неадекватний життєвий досвід, тому важливо, щоб у юнаків було сформоване адекватне уявлення про навколишню дійсність.

Висновки. У сучасному світі інтеграція дітей з особливими потребами в масові освітні заклади – це глобальний суспільний процес, який стосується всіх високорозвинених країн. Його основою є готовність суспільства і держави переосмислити систему ставлення до людей з інвалідністю інвалідів та осіб з обмеженими можливостями здоров'я з метою реалізації їх прав на надання рівних з іншими можливостей у різних галузях життя, включаючи освіту.

Психологічний супровід дитини з психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання передбачає не лише сприяння

психічному розвитку, а й роботу з найближчим соціальним оточенням, спрямовану на формування в учасників педагогічного процесу позитивних установок щодо взаємодії з такою дитиною. Дана проблема існує і в студентському колі. Впровадження інклюзивної освіти – це довготривалий та безперервний процес, який потребує організації психолого-педагогічного супроводу всі його учасників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі / Л. М.Гречко // Зб. наук пр. Кам'янець-Подільського держ. ун-ту : Серія соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський. – 2006. – Вип. 6. – С. 147-250.
2. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ocvita.ua/legislation/serosv/9189>.
3. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва. – Київ, 2011. – 260 с.
4. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии : [учеб. пособ. для студ. сред. пед. завед.] / Л. В.Кузнецова. – М. : Академия, 2002. – 243 с.
5. Романцов С. Упровадження інклюзивної освіти в діяльність ПНЗ / С. Романцов // Позашкілля. – 2015. – № 2. – С. 18-24.

Д. С. Важинська,
магістрант

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

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЇ

На сучасному етапі розвитку нашої держави, що характеризується загостренням кризових явищ у багатьох сферах, зростанням різноманітних соціальних відхилень у поведінці, поширеною стає проблема розповсюдження дезадаптації у соціальному середовищі, що призводить до появи індивідів, які не здатні у повній мірі самостійно пристосуватися до вимог різних

соціальних інституцій, що зумовлює зниження позитивного впливу на їхній розвиток та зростання дії негативних чинників соціалізації й поступове перетворення їх на жертв процесу соціалізації.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури свідчить, що поняття «дезадаптація» набуло поширення у психології, психіатрії, соціальній педагогіці, соціальній роботі та ін. Під дезадаптацією розуміють будь-які порушення у пристосуванні організму до постійних змін умов зовнішнього та внутрішнього середовища, що призводять до порушень у його фізіологічному функціонуванні, до змін форм поведінки, а також виникненню патологічних процесів.

Узагальнення результатів наукових досліджень із проблеми дезадаптації дозволив виділити різні підходи до визначення сутності поняття «дезадаптація» залежно від наукового напрямку.

Так, у галузі психіатрії поняття дезадаптації розглядають у таких значеннях:

- порушення пристосування організмів до умов існування; втрата пристосованості до умов соціального середовища, що є наслідком психічного захворювання [2, с. 103];

- розлади адаптації[1];

- втрата або зниження здатності пристосовуватися до умов соціального та/або природного середовища внаслідок психічного порушення, його наслідків та/або неадекватного відношення до внутрішніх проблем пацієнта зі сторони оточуючих його людей та суспільства загалом [8].

Сутність дезадаптації дослідники вбачають у тому, що, перебуваючи у проміжному між здоров'ям і хворобою стані, особа змінює свої звички та намагається набутти нових, а причиною дезадаптації вважають певне психічне захворювання, неадекватне ставлення до проблем пацієнта осіб.

М. Рожков та О. Гребенюк визначають дезадаптацію як відсутність здатності організму (особистості, функцій) пристосовуватися до різних умов зовнішнього середовища. Перебування особистості у такому стані не забезпечує стійку поведінку у типових проблемних ситуаціях та сприяє розвитку патологічних змін структури особистості [6, с. 146].

Енциклопедія освіти трактує термін «дезадаптації» (лат. префікс *de...* або фр. *des...* – зникнення, знищення, повна відсутність і *adapto* – пристосування) – як термін, протилежний адаптації, суть якого виявляється у невідповідності

соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй пристосуватися до умов середовища свого існування [7, с. 163].

У галузі соціальної психології поняття «дезадаптація» розглядають як результат неуспішного проходження процесу соціальної адаптації, коли особа замість інтеграції з оточуючим її соціумом та самовизначення в ньому, що передбачає реалізацію всіх внутрішніх можливостей та потенціалу особистості в соціально значущій діяльності та розвитку власної особистості, втрачає соціальні зв'язки та перетворюється на нездатну взаємодіяти із середовищем, а також нездатну адаптуватися до власних потреб [Крисько].

Словник із профорієнтації та психологічної підтримки доповнює визначення дезадаптації через використання дитиною, підлітком або дорослим деструктивних для суспільства і розвитку особистості стратегій самореалізації [12].

Дослідники в галузі соціальної роботи вважають дезадаптацію наслідком дії стресової проблемної ситуації в житті особистості, що призводить до руйнування адаптаційного бар'єру й «випадіння» людини з соціального оточення [11, с. 16] та характеризується «невмінням дітей та підлітків здійснювати притаманні віку форми діяльності» [13, с. 21].

Дезадаптацію розглядають як процес, прояв і результат.

Дезадаптація як процес означає зниження адаптаційних можливостей людини в умовах середовища життєдіяльності в цілому або в певних умовах (в дитячому садку, класі, групі, трудовому колективі). Вона може проявлятися по-різному:

- мати млявий поточний характер і бути практично непомітною, проявляючись лише на певному етапі у вигляді серйозних проблем особистості;

- мати різко виражений характер, коли людина в певній ситуації виявляється абсолютно не пристосованою до неї і не може знайти себе в ній. Наслідки такої дезадаптації завжди досить серйозні.

Для дитини тривала дезадаптація, яка стримує її самовиявлення, активність, сприяє затримці в розвитку, формуванню негативних установок, тривожністю тощо.

Дезадаптація як прояв є зовнішньою характеристикою неблагополуччя людини, яке знаходить відображення в її нетиповій поведінці, відношенні і результативності діяльності в умовах даного

середовища. Форми прояви дезадаптації у кожного свої. Нерідко зовні визначити прояв дезадаптації непросто. Необхідно добре знати людину і її типові прояви в різних ситуаціях.

Уміння своєчасно виявити прояв дезадаптації особистості дозволяє оперативно реагувати на ситуацію, попереджаючи глибинні негативні деформаційні наслідки.

Дезадаптація як результат свідчить про порівняльну оцінку якісно нових, які не відповідають середовищним умовам, нетипових для людини за рівнем її колишніх можливостей поведінки і ставлення до оточення і діяльності. По відношенню до особистості – це свідчення того, що її поведінка, відносини з оточуючими людьми і результативність в різних видах діяльності не відповідають тим соціальним нормам, які характерні для даних умов. Нетиповий прояв стає для людини нормою і веде в порівнянні з колишнім проявом до негативних наслідків в поведінці, діяльності та відносинах.

Отже, дезадаптація людини може виявлятися як на об'єктивному рівні через певний тип поведінки, що зумовлює соціальне несприйняття індивіда, так і на суб'єктивному як певні психоемоційні зрушення, що призводять до руйнування особистості й у своєму крайньому вияві можуть призвести до незмінних патологічних перетворень.

Таким чином, проблема дезадаптації не є новою у психологічній науці, та набуває все більшу популярність у закордонній та вітчизняній психології. У науковій літературі виділяються такі симптоми психологічної дезадаптації, що в свою чергу, можуть виступати проявами адаптаційного стресу, який переживається особистістю:

- підвищення показника емоційного збудження, тривожності;
 - зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю;
 - почуття неповноцінності у стосунках із оточуючими людьми;
 - зниження працездатності, недостатня увага й зосередженість процесів;
 - скарги на погане самопочуття, сон;
 - втрата зацікавленості у діяльності.
- Внаслідок цих проявів розвиваються:
- непродуктивні форми реагування;

- симптоми порушення поведінки;
- емоційні розлади різного ступеню [1].

А. Гегеле розглядає наступну симптоматику проявів дезадаптації (табл.1) [5, с. 6]:

Таблиця 1

Симптоматика проявів дезадаптації

Категорії	Індикатори категорій у поведінці
Фобічність	Рухове занепокоєння, боязкість у висловлюваннях (відмова від відповіді), нерішучість рухів, обережність у діях, уникнення конфліктів.
Астенічність	Втомлюваність (без або при наявності перешкод), роздратування, пригнічений настрій, емоційна лабільність, збудження.
Обсесивність	Довготривале афективне застрягання на невдачах, фіксація на значущому.
Компульсивність	Кусання нігтів (гризти), смоктання пальця, колування у носі, гризіння олівців, вовтузіння, покусування губ, притопування ногою, терєбіння деталей одягу, будь-якого предмету, постукування, посвистування, спльовування, почухування, клацання пальцями; інші нав'язливі рухи, аутостимуляції.
Демонстративність	Манірні рухи, мовлення, поява впертості, егоцентризму, вимагання уваги до себе, активність, агресивні реакції, ініціація конфліктів, провокації, образи.
Імпульсивність	Непосидючість, збудливість, розгальмованість, небереженні задачі, непокоря активності задачі, правилам.

До індивідуальних чинників, що обумовлюють дезадаптацію, відносять генотипно зумовлені особливості людини: – фізичну конституцію, тип нервової системи, темперамент, біологічні потреби, афективність, природні задатки, а також прижиттєво набуті особливості – знання, уміння, навички. Індивідуальні властивості, на думку О. Леонтьєва, можуть змінюватися в процесі життя людини, але вони від цього не стають особистісними. Навіть трансформовані, вони так і залишаються індивідуальними властивостями [Леонтьєв].

Аналіз психолого-соціальної літератури дозволяє виділити шість груп можливих психологічних причин, які з різною

ймовірністю обумовлюють конкретні прояви психосоціальної дезадаптації (табл. 2) [1; 3; 13].

Таблиця 2

Психологічні детермінанти дезадаптації

		Детермінантні групи		
		Недостатнє функціонування	Асинхронне функціонування	Пекулярне функціонування
Рівні	Особистісний	Група 1	Група 3	Група 5
		Недоліки або відставання у розвитку інтелектуальної сфери (сприймання, пам'ять, мислення, якості мисленнєвої діяльності, способи оперування знаннями, тип мислення тощо). Недостатній розвиток вольової сфери (навики рефлексії, самоконтролю, довільності та саморегуляції). Відставання на рівні соціального розвитку (недорозвиток соціально-значущих якостей, мотивів особистості, соціальної тупості, слабкої соціальної рефлексії, труднощами в оволодінні соціальними ролями).	Неадекватна самооцінка. Високий рівень домагань. Акцентуйовані риси характеру. Невротичні потреби (в успіху, в увазі, у владі тощо). Неузгодженість у мотиваційній сфері (домінування зовнішніх, ігрових, особистісних тощо мотивах). Спотвореність моральних уявлень. Низький рівень самосвідомості. Анормативна або деформована система цінностей та установок (до інших, до суспільства, до діяльності). Асоціальна спрямованість.	Характерологічні особливості. Система мотивів та потреб. Особистісна спрямованість. Система цінностей, ідеалів, переконань. Структура домагань. Особливості світогляду. Етнічні та культурологічні стереотипи поведінки.

Індивідуальний	Група 2	Група 4	Група 6
	Зниження пізнавального компоненту (недоліки сприймання і пам'яті, мислення, мовлення). Афективна збудливість та психічна нестійкість, обумовлені незрілістю та недоліками функціонуванням центральної нервової системи.	Неадекватні реакції, обумовлені статевовіковими змінами у критичні періоди розвитку.	Індивідуально-типологічні особливості (темперамент, працездатність, рухливість, лабільність, динамічність тощо). Тип темпераменту. Задатки та здібності. Статеві особливості.

Стосовно людей вживають термін «дезадаптований» і виокремлюють такі їх категорії: дезадаптовані діти, дезадаптована група тощо (такі, що з різних причин не можуть нарівні з ровесниками чи іншими подібними групами пристосуватися до умов середовища їх життєдіяльності групи дитячого садочка, класного колективу, групи ровесників, що заважає їм вирішувати природні для віку і ситуації задачі, впливає на розвиток, діяльність) [7, с. 163].

Аналіз робіт дослідників у галузі психології показав, що виділяють три різновиди дезадаптованості особистості [3, с. 9]:

1) стійка ситуативна (неефективна адаптація), коли особистість не знаходить шляхів і засобів у певних соціальних умовах, хоча намагається це зробити;

2) тимчасова (нестійка адаптація), яку можна подолати за допомогою спеціальних адаптивних заходів;

3) загальна стійка, що характеризується станом фрустрованості, який активізується становленням патологічних захисних механізмів.

Специфічні ознаки кожного з різновидів дезадаптованості особистості свідчать про необхідність здійснення різноспрямованої (психологічної, соціально-педагогічної, профілактичної тощо) діяльності з індивідами, залежно від проблем особистості.

У галузі психології є ще один підхід до розгляду проблеми дезадаптації – онтогенетичний (Л. Виготський), де в основу

механізмів дезадаптації покладені кризові моменти життя людини, в які відбувається зміна ситуації її соціального розвитку [4].

Згідно з цим підходом, розглядаючи проблему дитячої та молодіжної дезадаптації, слід зазначити, що особливій уваги потребують діти у віці 3,6–7, 12–16 років у зв'язку зі змінами соціального статусу (домашня дитина, вихованець дитячого садка, школяр, підліток), а також молодь у віці 15–16, 17–18, 21–25 (перехід до нової освітньої установи: технікум, інститут, ЗВО, вступ на роботу).

Дезадаптація особистості призводить до наслідків, які зазвичай носять негативний характер. До їх числа відносяться:

- особистісні деформації;
 - недостатнє фізичний розвиток;
 - затримка психічного розвитку;
 - можливі мозкові дисфункції;
 - типові нервові розлади (пригніченість, загальмованість або збудливість, агресивність тощо);
 - самотність – людина опиняється сам на сам зі своїми проблемами. Це може бути пов'язано із зовнішнім відчуженням людини або з самовідчуженням;
 - проблеми у взаєминах з однолітками та іншими людьми.
- Такі проблеми можуть привести до придушення головного інстинкту самозбереження. Не вміючи адаптуватися в умовах, що склалися, людина може піти на крайні заходи – суїцид.

Отже, дезадаптація як явище, викликане сукупністю чинників соціального, психологічного, психосоматичного спрямування, призводить до деформації структури особистості, зокрема потреб у повноцінному розвитку та самореалізації. Дезадаптація особистості є складним багатовимірним психічним явищем і викликає широкий дослідницький інтерес на різних рівнях наукового пізнання: загально-психологічному, фізіологічному, соціально-психологічному.

Список використаних джерел та літератури:

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
2. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 640 с.

3. Вильчинская Т. П. Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста / Т. П. Вильчинская. – М. : Московский открытый социальный университет, 2000. – 27 с.

4. Выготский Л. С. Проблема возраста. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244-268.

5. Гегеле А. Школьная невротизация: опыт психологического сопровождения / А. Гегеле // Психология и школа. – 2008. – № 4. – С. 3-16.

6. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : [учеб. для студ. высш. учеб. завед.] / О. С. Гребенюк, М. Й. Рожков. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 160 с.

7. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

8. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. – 2-е изд. – 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: vocabulary.ru/dictionary/978/symbol/195/page/3.

9. Крысько В. Г. Социальная психология : [учеб. для вузов]. – 2-е изд. / В. Г. Крысько. – СПб. : Питер, 2006. – 432 с.

10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд. МГУ, 1975. – 269 с.

11. Психология социальной работы : учеб. пособ. / [О. А. Александрова, О. Н. Боголюбова и др.]; под общ. ред. М. А. Гулиной. – СПб. : Питер, 2004. – 351 с.

12. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://technomag.bmstu.ru/doc/42344.html>

13. Холостова Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми : учеб. пособ. / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и Ко, 2006. – 280 с.

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

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Входження України в Європейський освітній простір, перспектива приєднання до Болонського процесу підвищує попит на справжнього професіонала і надає нашій державі змогу поглибити відносини з європейськими державами в подальшій інтеграції до Європейського Союзу. Зміни суспільного ладу визначають вимоги, що висуваються до сучасного фахівця. Тому професійне самовизначення, професійна спрямованість та професійне становлення майбутніх спеціалістів є нагальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти України на сучасних теоретико-методологічних засадах.

Саме перед сучасною вищою школою стоїть завдання забезпечення суспільства фахівцями, здатними на високому професійному рівні виконувати своє призначення, бути творчими та конкурентоспроможними. У нинішніх умовах розвитку закладу вищої освіти виникає протиріччя між потребою суспільства у професійних кадрах і відсутністю бажання великої кількості випускників працювати за фахом. Тому завдання закладу вищої освіти полягає в переорієнтації здобувачів вищої освіти, які формально обрали майбутню професію, і у зв'язку з цим науково-обґрунтованому розвитку їхньої професійної спрямованості.

Дослідженню цієї проблеми присвячені наукові праці багатьох психологів і педагогів. Вивчаються різні аспекти професійної спрямованості: зміст і структура професійної спрямованості (Л. Божович, М. Дяченко, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Л. Мітіна, С. Рубінштейн та ін.); етапи становлення та рівні сформованості професійної спрямованості (Г. Городнічева, Є. Нікіреєв, В. Сластьонін, Л. Халяпіна та ін.); критерії оцінки професійної спрямованості та методи її діагностики (Є. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Реан,

О. Щербаков та ін.); умови і шляхи формування та корекції професійної спрямованості особистості (Е. Зеєр, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.)

Професійна спрямованість характеризує професійний розвиток особистості і з'являється до моменту вибору професії, професійного навчального закладу, що відповідає першому етапу професійного самовизначення особистості і характеризується професійними інтересами, прагненнями, схильностями, а також ставленням до самої проблеми вибору професії, мотивами і найближчими намірами.

У нинішніх умовах становлення та розбудови нашої держави по-новому постають проблеми психофізіологічного забезпечення діяльності, становлення в ній професіоналів й формування, зокрема, професійної спрямованості.

В контексті цього ситуація, що склалася на молодіжному ринку праці в останні роки, є досить-таки неоднозначною. Доволі часто, отримавши диплом, молодий спеціаліст стикається з реаліями, коли він позбавлений можливості реалізувати себе в конкретній діяльності. З іншого боку, сам молодий спеціаліст іноді буває неорієнтованим на роботу за отриманою спеціальністю. Тому здобувачів вищої освіти у їх ставленні до майбутньої спеціальності, доречно диференціювати, відповідно розмежовувати й психолого-педагогічні впливи на них. Становлення особистості здобувачів вищої освіти, як майбутніх фахівців, ускладнюється, коли професія обиралася компромісно, не за власним бажанням, а, наприклад, за примусом батьків, під впливом друзів чи внаслідок інших чинників.

На думку П. Підкасистого, у широкому розумінні спрямованість особистості – це мотиваційна зумовленість дій, вчинків, усієї поведінки людини конкретними життєвими цілями, джерелом яких є суспільні вимоги, що розглядається як складна якість особистості, яка містить систему потреб, настанов, бажань, які визначають активність людини [9, с. 29].

Практично всі психологи під спрямованістю особистості розуміють сукупність або систему будь-яких мотиваційних утворень, явищ. У Б. Додонова – це система потреб; у К. Платонова – сукупність потягів, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світогляду, переконань; у Л. Божович і Р. Немова – система або сукупність мотивів і т. д. Однак розуміння спрямованості особистості

як сукупності або системи мотиваційних утворень – це лише одна сторона її сутності. Інша сторона полягає в тому, що ця система визначає напрямок поведінки і діяльності людини, орієнтує його, визначає тенденції поведінки і дій і, в кінцевому підсумку, визначає вигляд людини в соціальному плані. Останнє пов'язано з тим, що спрямованість особистості являє собою стійко домінуючу систему мотивів або мотиваційних утворень, тобто відображає домінанту, що стає вектором поведінки.

Спрямованість особистості, як зазначає В. Мерлін [5], може проявлятися у ставленні до інших людей, до суспільства, до самого себе. М. Неймарк [8, с. 113], наприклад, виділяв особисту, колективістичну і ділову спрямованість особистості.

Виділення типів спрямованості показує, що вона може визначатися не комплексом якихось факторів, а тільки одним із них, наприклад, особистісною або колективною установкою і т. п. Точно так само спрямованість особистості може визначатися якимось одним надмірно розвиненим інтересом. Таким чином, структура спрямованості особистості може бути простою і складною, але головне в ній – це стійке домінування якоїсь потреби, інтересу, внаслідок чого людина «наполегливо шукає засоби збуджувати в собі потрібні їй переживання якомога частіше і сильніше».

Разом з тим зведення спрямованості особистості просто до потреб, інтересів, світогляду, переконання або ідеалів неправомірно. Тільки стійке домінування потреби або інтересу, що виступають у ролі довготривалих мотиваційних установок, може формувати стрижневу лінію життя. У зв'язку з цим відзначимо, що притаманних мотиваційній установці властивостей, що визначають готовність і конкретні способи поведінки і дій людини в даній ситуації, недостатньо, щоб вважати її одним з видів спрямованості особистості. Таким чином, спрямованість особистості в мотиваційному процесі притягує до себе і направляє активність людини, тобто якоюсь мірою полегшує прийняття рішення про дії в даній ситуації.

Більшість дослідників розглядають спрямованість як окрему сторону особистості, як сукупність властивостей, що складають самостійну структуру, що включає в себе систему провідних мотивів, які визначають внутрішню позицію особистості; стрижневу особливість особистості, що обумовлює її своєрідність; вираження єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов; інтереси, потреби, прагнення, ідеали, переконання [1; 7; 8; 10].

Найбільш чітко формулює поняття спрямованості особистості А. Адушинова. Спрямованість, – на її думку, – це те, що характеризує конкретну людину, своєрідно пережите нею вибіркове відношення до дійсності, що впливає на її діяльність [1, с. 226].

Отже, розглянувши спрямованість особистості в контексті загальних психологічних підходів, нам необхідно більш конкретизувати і подивитися спрямованість особистості в сфері професійної діяльності.

Особлива увага приділяється дослідженню професійної спрямованості особистості. Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», автори, тим не менш, сходяться на тому, що вона залежить від ієрархії ціннісних орієнтацій, мотиваційної сфери, інтересів, світоглядних поглядів, тобто компонентів спрямованості особистості, професійної, зокрема.

Е. Зеєр визначає професійну спрямованість як одну з найважливіших характеристик особистості, яка дозволяє прогнозувати її майбутнє і являє собою сукупність найважливіших цільових програм, які обумовлюють смислову єдність активного і цілеспрямованого розвитку особистості [3, с. 27].

Професійна спрямованість, на думку Е. Зеєра, являє собою систему емоційно ціннісних відносин, які задають відповідно їх змісту ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості і спонукають особистість до їх ствердження у професійній діяльності. Формування фахівця відбувається шляхом його цілеспрямованого, спеціально організованого навчання в стінах вузу. Критерієм ефективності професійного становлення може служити навчальна успішність здобувача вищої освіти, що виражається в оцінках по блоках навчальних дисциплін. Збіг мотиваційної структури особистості, визначальною ставлення до обраної професійної діяльності, і предметного змісту навчальної програми є одним з визначальних моментів успішного професійного становлення фахівця ще на етапі навчання у вузі [3].

Теоретичним підґрунтям вивчення поняття професійної спрямованості є концепція С. Рубінштейна щодо формування спрямованості як динамічних тенденцій розвитку особистості у діяльності. У зв'язку з цим дослідник писав, що проблема спрямованості – це перш за все питання про динамічні тенденції, що, як мотиви, визначають діяльність. При цьому вони самі визначаються цілями цієї діяльності та її задачами [11].

Б. Ананьєв звертає увагу на те, що особистісно-професійний розвиток здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти безпосередньо залежить від усвідомлення ними мети, тобто змістового компоненту професійної спрямованості [2, с. 115].

Професійна спрямованість особистості – категорія, котра становить предмет дослідження одночасно декількох наук: філософії, психології, соціології та педагогіки. Проблема вивчення професійної спрямованості в силу її багатокомпонентності є складною та ще до того ж знаходиться на перетині досліджень із психології праці, педагогічної психології, психології розвитку та психології особистості. Як вже зазначалося, нині в психології немає однозначного визначення професійної спрямованості. Так, зокрема, професійну спрямованість розуміють, перш за все, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), пов'язаних з професійною діяльністю людини, що впливають на вибір професії, прагнення реалізувати себе в ній, задоволеність від неї. Професійна спрямованість являє собою інтегральне утворення, котре характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, виявом чого є міра вираженості прагнення до оволодіння професією та реалізації себе в ній; задоволеністю чи незадоволеністю людини своєю професією.

Спрямованість виступає також як системоутворююча якість, визначаючи психологічний склад особистості. Саме в спрямованості знаходять свій вираз цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви та суб'єктивне ставлення до різних аспектів дійсності обраної професії [7, с. 13].

На думку А. Сейтешева, професійна спрямованість за своєю структурою являє собою складне утворення, що включає в себе предметний зміст, світогляд і певні динамічні властивості [12].

Професійна спрямованість характеризує професійний розвиток особистості і з'являється до моменту вибору професії, професійного навчального закладу, що відповідає першому етапу професійного самовизначення особистості і характеризується професійними інтересами, прагненнями, схильностями, а також ставленням до самої проблеми вибору професії, мотивами і найближчими намірами. А. Мусалаєва визначає професійну спрямованість як установку на розвиток особистості відповідно до

вимог діяльності, що супроводжує все свідоме життя суб'єкта праці. Її можна охарактеризувати як фіксований на певному віковому етапі рівень цілісного процесу становлення особистості спеціаліста [7, с. 4].

Л. Мітіна розглядає професійну спрямованість як систему мотивів і інтересів, що орієнтують діяльність особистості [6, с. 24].

Професійну спрямованість слід також розглядати як компонент спрямованості особистості, що конкретизується у професійній діяльності. М. Пряжніков вважає професійну спрямованість пояснювальним фактором професійного самовизначення, пов'язаним з професійним становленням та розвитком, на базі якого будується професійна самосвідомість [10, с. 33].

Аналізом структурних компонентів основних етапів формування професійної спрямованості, дослідженням психічних властивостей та явищ, педагогічних умов і заходів, що впливають на перебіг усього процесу, займалися видатні психологи й педагоги.

Зокрема, М. Коць визначає систему професійної спрямованості (табл.1) [4].

Таблиця 1

Система професійної спрямованості

Етапи	Основний зміст роботи	Кінцевий результат
Початковий (пропедевтичний). Молодші школярі	Допрофесійний період. Знайомство дітей з найпоширенішими професіями, виховання позитивного ставлення до праці та професій, інтересу до пізнання своєї особистості, формування перших політехнічних умінь і навичок, здатності до спілкування у колективі в процесі праці.	Сформоване у молодших школярів ставлення до себе, суспільства і професійної діяльності
Пізнавально-пошуковий. Учні середніх класів	Формування ціннісних орієнтацій, прагнення до самопізнання і знайомство з професіями, формування умінь самооцінки та самоаналізу з метою визначення своєї професійної спрямованості. Консультування щодо вибору подальшої освіти і форм трудової підготовки.	Вибір напрямку (профілю) навчання, продовження освіти у 8-9 класах

Базовий (визначальний). Старші класи	Вивчення наукових основ вибору професій, класифікація ознак професій, вимог професії до людини, основних професійно важливих якостей, оволодіння методиками самопізнання і самооцінки, формування вміння зіставляти свої можливості з конкретною професією та ринком праці, консультування стосовно вибору професії та навчального закладу, проведення професійного добору для випускників, визначення перспективного плану самовдосконалення за обраною професією (розвиток професійно необхідних якостей).	Сформованість професійних намірів і планів оволодіння професією, професійної перспективи, готовність до можливої зміни професійної спрямованості та переорієнтації на суміжні професії відповідно до індивідуальних особливостей і результатів профвідбору
Володіння професією (набуття професії)	Професійний період оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, адаптація до професійного навчального закладу, формування професійної мобільності, готовності до продовження освіти і самовдосконалення, розвиток професійних інтересів і професійно важливих якостей, уточнення подальшої професійної перспективи (продовження навчання, наприклад, в аспірантурі) чи трудова діяльність за набутою професією.	Конкурентоспроможність, висока кваліфікація робітника чи спеціаліста, підготовка до активної професійної діяльності і при необхідності до переорієнтації на іншу професію
Адаптаційний (професійна діяльність)	Створення умов для професійного зростання, повноцінної самореалізації в процесі праці, адаптація до трудового колективу, професії, свого нового соціального статусу. Успішність професійної адаптації – показник правильної професійної спрямованості.	Повноцінна реалізація можливостей у професійній діяльності

Ефективність такої системи професійної спрямованості залежить від таких чинників:

– функціонування всіх ланок системи на належному науково-методичному, організаційному рівні;

– наявність підготовлених кадрів для цієї роботи, особливо на рівні школи та професійних навчальних закладів;

– існування необхідного науково-методичного забезпечення та техніко-медичного обладнання, що дає змогу здійснювати всебічний аналіз професійно важливих показників особистості і на цій основі давати кваліфіковану профконсультаційну допомогу, забезпечувати адекватну професійну спрямованість;

– наявність тісної координації зусиль усіх ланок.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна спрямованість – це провідна інтегральна якість особистості, характерною рисою якої є вибіркове і мотиваційне відношення індивіда до вибору професії відповідно до покликання й ідеалів, світогляду й інтересів. Структура професійної спрямованості складається зі змістовної сторони намірів чи планів індивіда щодо вибору галузі, професії, спеціальності, функціональної придатності особистості (схильностей і здібностей), мотиваційної сфери (обґрунтування вибору) і психологічної готовності до роботи за обраною професією.

Таким чином, професійна спрямованість не дана особистості від народження, а розвивається в процесі її життєдіяльності під впливом різних факторів об'єктивного і суб'єктивного плану. Вона не є абсолютно самостійним особистісним утворенням, а одним з видів загальної спрямованості, яка досить докладно розглянута в науковій літературі. Процес розвитку професійної спрямованості особистості тривалий, він складається з певних етапів, на кожному з яких бажання, установка, інтереси, схильності і інші компоненти відіграють дуже важливу роль. Щоб забезпечити рух професійної спрямованості від одного ступеня до іншого, необхідно вдосконалювати сам виховний і педагогічний процес. Отже, вважаємо, що формування і розвиток у здобувачів вищої освіти професійної готовності – провідне завдання вищої школи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Адушинова А. Г. Выбор профессии: мотивационный аспект анализа [Електронний ресурс] / А. Г. Адушинова // Вестник Иркутского гос.технического ун-та. – Иркутск: Изд-во Иркутский

гос.технический ун-т, 2009. – Т. 37. – №1. – С. 225-229. – Режим доступа: http://files.zipsites.ru/books/psy/adushinova_489.

2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – М. : Педагогика, 1980. – 228 с.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.

4. Коць М. О. Психолого-педагогічні засоби оптимізації здатностей майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії / М. О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 2.

5. Мерлін В. С. Зв'язок соціально-типового та індивідуального в особистості / В. С. Мерлін // Заг. психологія. – 1967. – № 4. – С. 34-43.

6. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 180 с.

7. Мусалаева А. Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов в период вузовского обучения / А. Р. Мусалаева. – Ставрополь : СевкавГТУ, 2004. – 25 с.

8. Неймарк М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : «Педагогика», 1972. – С. 112-146.

9. Пидкасистый П. И. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 318 с.

10. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

12. Сейтешев А. П. Пути профессионального становления учащейся молодежи / А. П. Сейтешев. – М. : Выс. шк., 1988. – 336 с.

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

ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Одним із стратегічних напрямків розвитку освіти в Україні є забезпечення доступності освіти. Одним із завдань доступності освіти є створення інклюзивного освітнього середовища [1]. Актуальність зазначеної проблеми обумовлена великою чисельністю людей, які мають інвалідність загалом та дітей-інвалідів зокрема. В Україні станом на 22 червня 2017 року налічувалося 568500 осіб з інвалідністю, з них 153500 – діти-інваліди, що становить майже 6% від загальної кількості українців [2]. В Україні прийнято цілу низку законодавчих актів, що захищають права людей з обмеженою дієздатністю. Зазначимо, що значна кількість з них обґрунтовують та підтримують впровадження інклюзивної освіти.

Над проблемою здобуття освіти людей з особливими потребами працювали багато вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема Л. Андрушко, В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, М. Малофєєв, О. Савченко, М. Сварник, В. Синьов, А. Шевчук, М. Шеремет та інші. Дослідники присвячували свої праці аналізу інтеграції дітей з особливими потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти. Незважаючи на численність праць, проблеми інклюзивної освіти потребують подальшої розробки з огляду на їх актуальність.

Відповідно *метою даної статті* є визначення проблем впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) – включення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [3, с. 23].

Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [3, с. 23].

Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти засвідчують найбільш прийнятне використання терміну «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» є вже другорядною характеристикою.

В Україні термінологія «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами» досить вживана, однак понятійність цієї термінології поширюється лише на дітей, у яких визначаються особливості або порушення психофізичного розвитку, оскільки передусім саме вони ідентифікуються, як діти з особливими потребами.

Слід зазначити, що основоположні засади інклюзивного навчання викладено в Саламанській декларації, в рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. У цьому міжнародному документі наголошується, що основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати і враховувати різні потреби своїх учнів шляхом приведення у відповідність методи та темп навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, організаційні заходи, стратегії викладання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки з громадами, де вони проживають [3, с. 24].

Вперше інклюзивна освіта почала підтримуватися законодавчою базою України з 2010 р., коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими заклади загальної середньої освіти могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 р. МОН молоді та спорту України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. Кабінет міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Сьогодні інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах України і зустрічає на своєму шляху різноманітні перешкоди.

Однією з проблем впровадження інклюзивної освіти в Україні є *недостатня готовність ЗВО до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії*. Зміна структури спеціальної освіти та збільшення кількості дошкільнят і школярів з цими потребами, «включених» до загальноосвітніх дошкільних та шкільних закладів,

вимагає від педагогічних ЗВО перегляду і вдосконалення якісної складової навчального процесу, важливою ланкою якої є підвищення професійної компетентності викладачів [4, с. 5].

При розв'язанні специфічних завдань у навчальному закладі необхідно враховувати кілька тісно взаємопов'язаних факторів: перегляд змісту і методів вищої освіти для підготовки педагогів до роботи в інклюзивних закладах, що враховують своєрідність реалізації освітньої парадигми, орієнтованої на пізнання і врахування індивідуальних потреб особливих учнів залежно від віку, характеру, ступеня порушення, якостей особистості; необхідність підтримки високого рівня викладання, що зумовлює пошуки «власного стилю» викладання, який повинен характеризуватися високим професіоналізмом та індивідуальним підходом до кожного студента, використання інтерактивних форм навчання, що дають змогу вже з самого початку навчання долучити здобувачів вищої освіти до практичної діяльності в рамках інклюзивної освіти; налагодження тісної взаємодії викладачів ЗВО з інклюзивними освітніми закладами для уточнення змісту навчальної і виробничої практик та проведення наукових досліджень [4, с. 6].

Ще однією проблемою є, власне, *організація інклюзивних класів*. Питання, що пов'язані з організацією інклюзивних закладів (класів), повинні розв'язуватися органами управління освітою, які покликані забезпечити посади спеціального психолога і педагога-дефектолога в штатному розписі школи та класів. Для особливих дітей важливо підготувати навчальні програми, закупити відповідне обладнання чи спеціальні пристрої, що придбані в готовому вигляді, змінені або спеціально пристосовані [5, с. 3]. До таких, зокрема, належать: засоби для щоденного життя; допоміжні або альтернативні засоби спілкування, доступ до комп'ютера, пристосування для транспортних засобів та ін.

Готовність навчальних закладів до повноцінного забезпечення інклюзивної освіти не витримує критики. Дуже мала кількість навчальних закладів в Україні пристосована для навчання осіб з особливими потребами, а саме: обладнані пандусами, ліфтами, спеціальними гігієнічними кімнатами. Наданий час в Україні тільки 11-12% від загальної кількості навчальних закладів є повністю доступними для дітей-інвалідів. З них 39,2% обладнані пандусами, і лише 21% цих навчальних закладів відповідає всім правилам безпеки

в плані адаптації для вільного пересування дітей з інвалідністю [6, с. 17].

Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для закладів загальної середньої освіти, у тому числі за спеціальними підручниками.

Передумовою забезпечення успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти є індивідуалізація освітнього процесу, що виражається у плануванні індивідуальної програми розвитку, яка має на меті:

- 1) розробку комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами;
- 2) пристосування середовища до потреб дитини;
- 3) надання додаткових послуг і форм підтримки у процесі навчання;
- 4) організацію спостереження за динамікою розвитку учня.

Ще один чинник, здатний затримувати розвиток цього виду освіти, – *недостатнє опрацювання вітчизняного і зарубіжного досвіду педагогічної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку*. Проблема практичної освіченості спеціалістів, які працюватимуть в інклюзивних школах постає досить гостро. Такий стан справ пов'язаний передусім з тим, що інклюзивна освіта і закордоном, і особливо в Україні, має нетривалу історію розвитку. Зокрема, в нашій країні початок інтеграції особливих дітей до масової шкільної системи почався порівняно недавно – у 90-х роках минулого століття. Дитина з особливими освітніми потребами може потребувати практичної допомоги таких спеціалістів: практичний психолог, логопед, учитель-дефектолог, учитель-сурдопедагог, учитель-тифлопедагог, реабілітолог та ін. Далі наводимо перелік повноважень кожного спеціаліста.

Учитель-дефектолог – це педагог, який працює з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, дітьми з інтелектуальною недостатністю та проводить корекційно-виховну роботу з дітьми цієї категорії, у тому числі [7]:

– проводить поглиблене обстеження особливостей розвитку кожної дитини, визначає її здатність до навчання, проводить роботу, спрямовану на розвиток дитини;

- підвищує пізнавальну активність і розвиває основні психічні процеси в дітей (сприйняття, увага, пам'ять, мислення та ін.);
- розвиває комунікативну та мовну діяльність дітей;
- проводить консультування батьків, під час якого батьки навчаються необхідних прийомів навчання й виховання своєї дитини.

Учитель-логопед – це педагог, який працює з дітьми, які мають мовленнєві порушення, а також здійснює корекційно-виховну роботу з дітьми даної категорії, у тому числі [7]:

- розробляє оптимальну педагогічну стратегію, проектує шляхи навчання й виховання кожної дитини з мовленнєвими порушеннями;
- вивчає та фіксує стан мовленнєвого розвитку дітей і відповідну динаміку;
- проводить навчально-виховну та корекційну роботу з дітьми, які мають мовленнєві порушення;
- постійно підтримує зв'язки з батьками, надає їм консультативну допомогу в питаннях освіти та психофізичного розвитку дітей.

Учитель-сурдопедагог – це педагог, який працює зі слабчучими та тотально нечуючими дітьми та проводить корекційно-виховну роботу з дітьми цієї категорії, у тому числі [7]:

- проводить заняття з формування вимови та розвитку слухового сприймання, які спрямовані на формування усного мовлення дітей з порушеннями слуху – його сприймання, диференціації та відтворення;
- вивчає та фіксує стан слухо-мовленнєвого розвитку дітей, його відповідну динаміку;
- постійно співпрацює з батьками, надає їм консультативну допомогу в питаннях навчання та психофізичного розвитку дітей.

Учитель-тифлопедагог – це педагог, який працює зі слабозорими та тотально незрячими дітьми, а також здійснює корекційно-виховну роботу з дітьми цієї категорії, у тому числі [7]:

- проводить спостереження та спеціальну діагностику, щоб визначити сильні і слабкі сторони дитини, а також її особливі потреби;
- адаптує матеріали для уроків, адаптує навчальні посібники, програми, тестові завдання так, щоб вони були доступними для дитини;

- організує простір класу таким чином, щоб незрячій чи слабозорій дитині було зручно й безпечно перебувати в ньому;
- консультує й навчає педагогів та інших фахівців, які працюють з дитиною.

Проблема негативного ставлення батьків до інклюзивної освіти. Проблеми батьків з обох сторін: батьки дітей з особливими потребами вважають, що їхніх дітей дискримінують, хоча саме участь цих батьків є одним з ключових елементів для досягнення успіху при впровадженні, апробації та здійсненні інклюзивних навчальних програм; батьки здорових дітей побоюються, що інклюзія буде впроваджуватися без ретельної підготовки, а в школах можуть з'явитися діти з важкими формами психофізичних порушень [4, с. 8].

Коли дитина з вадами починає відвідувати інклюзивний клас у звичайній місцевій школі дитина вже не така ізольована від навколишнього світу. Поступово життя родини стає наближеним до життя більшості звичайних сімей. Батьки отримують можливість працювати. Інакше це було б важко зробити, оскільки діти з вадами потребують постійної уваги.

Але дуже часто родини дітей із вадами зустрічаються з невдоволенням інших батьків, які проти навчання таких дітей у звичайній школі.

Хоча населення мало знає про концептуальні положення впровадження інклюзивної освіти в Україні, ставлення до ідеї інклюзивної освіти в цілому позитивне: 70% опитаних заявили про це; 13% ставляться до цього нейтрально, вочевидь до цієї групи можна віднести як тих, хто ще не визначився в цьому питанні і вагається, так і тих, яким це абсолютно байдуже. Імовірно припустити, що і якась частка з тих, хто налаштований позитивно, скоріше декларує таку позицію, ніж означає своє реальне ставлення [7, с. 18].

Переважна більшість населення (53%) ставляться позитивно до того, що в школі з їхніми дітьми можуть навчатися діти з особливими потребами. 21% навіть скористались би цією нагодою, щоб налаштувати свою дитину на допомогу таким дітям в навчанні і житті. Щоправда 14% опитаних зізнались, що їм далеко не байдуже, яку психофізичну проблему має така дитина, і вони б обов'язково оцінили ризики того, чи не може бути з того шкоди для їх дитини. Лише 2% опитаних щиро зізналися, що перевели б свою дитину в іншу школу чи клас [7, с. 19].

Таким чином, інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти в Україні. Інклюзивна освіта як педагогічна інновація переживає на шляху становлення чимало труднощів, до яких належать професійна невідповідність педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітній школі, архітектурна непристосованість споруд, недостатній ступінь розвитку нормативно-правової бази, неналежне додаткове фінансування інклюзивних закладів, академічна перевантаженість навчальних програм, які важко адаптувати до освітніх потреб зазначеної категорії дітей, низький рівень методичного забезпечення, негативне ставлення батьків повносправних дітей до інклюзивного навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Указ Президента України Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

2. Міністерство соціальної політики в Україні «Щодо кількості осіб, які мають статус інвалідності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dostup.pravda.com.ua/request/22356/response/41390/attach/2/660%200%20132%2017%20id1112316.pdf>.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. – Київ : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

4. Ашиток Н. О. Проблеми інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:C:/Users/%D0%92%D1%82%D1%80%D1%8F%D0%BA/Downloads/Ls tud_2015_1\(33\)_3.pdf](file:C:/Users/%D0%92%D1%82%D1%80%D1%8F%D0%BA/Downloads/Ls tud_2015_1(33)_3.pdf).

5. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:C:/Users/%D0%92%D1%82%D1%80%D1%8F%D0%BA/Downloads/Nz spp_2012_4_3.pdf.

6. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eura.org.ua/wpcontent/uploads/2010/01/%D0%86%D0%BD%D0%B>

A%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0-3_Ukr1.doc.

7. Що таке інклюзивне навчання? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu.aurveda.org.ua/inclusive/5-scho-take-nklyuzivne-navchannya.html>.

8. Інвалідність та суспільство :навч. посіб. / [Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін.]; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. – Київ, Київський ун-т, 2011. – 188 с.

В. П. Вовк,

кандидат психологічних наук, доцент

Л. М. Мотозюк,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується необхідність психолого-педагогічного супроводу майбутніх практичних психологів у процесі їх професійного становлення, розглядаються шляхи оптимальної реалізації заходів супроводу у закладі вищої освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, практичний психолог, професійне становлення.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток українського суспільства, його науково-технічної та гуманітарної сфер ставить нові завдання перед системою вищої освіти, передусім щодо зміни орієнтації професійної підготовки майбутніх фахівців із формування професійних знань і вмінь на забезпечення комфортних умов для гармонійного професійного й особистісного розвитку здобувачів вищої освіти, активізацію їх мотиваційного ресурсу, саморегуляції та самоорганізації, мисленнєвої діяльності, що відображено в державних нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законі України «Про вищу освіту», Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її

інтеграції в європейський освітній простір, проєкті Національної стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр.

Професія практичного психолога в нашій країні набула значної популярності в останнє десятиліття й продовжує користуватися попитом. Розширюється поле професійної діяльності фахівців із практичної психології, підвищуються вимоги до їх особистісних та професійних якостей, трансформуються умови, в яких відбувається праця практичного психолога. Все це потребує докорінної перебудови підходів до організації професійної діяльності практичних психологів, що детермінує відповідні зміни в процесі їх фахової підготовки, ефективність професійної діяльності яких залежить від цілісної готовності до неї, автентичності їх особистості, що, в свою чергу, забезпечується успішністю професійного розвитку на етапі навчання у закладі вищої освіти (ЗВО), позитивним вирішенням нормативних навчально-професійних криз.

При цьому однією з базових умов, що визначає розв'язання вищесказаного завдання, є створення у ЗВО особливого розвивального середовища, простору взаємної підтримки та співпраці, дійсних суб'єкт-суб'єктних відносин, спрямованих на проєктування здобувачем вищої освіти власного професійного шляху, запобігання виникненню деструктивних професійно-особистісних явищ, актуалізацію внутрішньоособистісного потенціалу, тобто впровадження технології психологічного супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійного становлення вітчизняного психолога відображають у своїх працях такі науковці: Г. Балл, О. Бондаренко, М. Боришевський, Т. Говорун, П. Горностай, І. Зязюн, Т. Ільїна, Л. Карамушка, О. Киричук, Г. Ложкін, С. Максименко, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва, Т. Яценко, О. Шульдик та ін.

Заслужовують на увагу праці, присвячені висвітленню особливостей психолого-педагогічного супроводу (Г. Бардієр, М. Бітянова, А. Деркач, В. Петровський, І. Ромазан, Т. Чередникова та ін.).

Уперше термін «психологічний супровід» з'явився в 1993 році у книзі «Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей», авторами якої є Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова. Також він зустрічається в роботах А. Деркача, М. Бітянової, Ю. Слюсарєва, Є. Зеєра, О. Савицької та ін.

Автори цих робіт під психологічним супроводом розуміють систему професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі. Як зазначає М. Бітянова, «...психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч» [2, с. 4-6].

Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці в контексті інноваційних процесів в освіті. Кожен з існуючих сьогодні підходів до розуміння сутності та змісту психологічного супроводу акцентує увагу на окремих його аспектах. Узагальнюючи їх, слід відзначити:

– по-перше, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій) професійного психолога, що спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу (М. Бітянова, Є. Зеєр) [2; 3];

– по-друге, результатом психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості, формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів особистого та професійного життя (Є. Александрова, Т. Чиркова та ін.) [1; 7];

– по-третє, потреба у психологічному супроводі як специфічній технології (або напрямі діяльності практичного психолога) особливо зростає в ті вікові періоди, які пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності, самовизначенням, а також у кризові періоди розвитку. В ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання [4].

Психологічний супровід у ЗВО – це передусім створення умов для повноцінного розвитку і навчання майбутнього фахівця в конкретному освітньому середовищі університету. Скориставшись технологіями психологічного супроводу, можна забезпечити підтримку і допомогу, в першу чергу, абітурієнтам і здобувачам вищої освіти у навчально-професійній діяльності, викладачам – у професійній діяльності. Врешті-решт, сприяти оптимізації взаємодії у системі «викладач – здобувач вищої освіти» [4].

Одним із напрямів роботи з реформування системи освіти є психолого-педагогічний супровід (ППС) – система підтримки та допомоги здобувачам вищої освіти в освітньому процесі.

Поняття «психолого-педагогічний» супровід розглядається вченими як психологічна допомога й підтримка реакцій, процесів і станів особистості, які природно розвиваються; як недирижувана форма надання допомоги, яка спрямована на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості.

Так, М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова вважають, що особливість психолого-педагогічного супроводу в цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. Дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їхню думку, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору. Психологу потрібно не перебирати ці вибори на себе, а навчити учня ставити та досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями оточуючих людей і соціальними цінностями. На думку цих дослідників, ППС здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях.

М. Бітянова звертала увагу на те, що слід враховувати, що умови, які створює психолог, вторинні стосовно умов освітнього середовища, вони залежать від освітніх технологій, які застосовані в даній школі, загальних виховних принципів педагогічного колективу. Тому для здійснення психологічного супроводу психологу спочатку потрібно органічно включитись у педагогічний колектив при безумовному дотриманні своєї автономності як професіонала й урахувати особливості навчального закладу у своїй діяльності [2].

Саме тому в нашій статті мова йтиме не тільки про психологічний супровід, а й про ППС, визначаючи шляхи його реалізації в навчальному середовищі при роботі зі здобувачами вищої освіти – майбутніми практичними психологами у закладі вищої освіти.

Метою статті є обґрунтування можливості психолого-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти-психологів у процесі їх професійного становлення.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки майбутніх практичних психологів у системі вищої освіти повинен забезпечувати

не лише оволодіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками, а й створювати умови для становлення творчої особистості майбутнього психолога, основне завдання якого зробити зростання та самовдосконалення метою свого подальшого особистісного та професійного розвитку.

Складовими психолого-педагогічного супроводу виділяють процеси психологічної та педагогічної підтримки, допомоги з боку «супроводжуючих педагогів, психологів, наставників, консультантів. Педагогічну підтримку можна представити як систему спільних дій педагогів і здобувачів вищої освіти, спрямованих на визначення інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем) здобувачів вищої освіти, що заважають їм самостійно досягти бажаних результатів у професійно-навчальній діяльності, самоактуалізуватися в ній. Водночас необхідно орієнтуватися на наявні у здобувачів вищої освіти реальні й потенційні можливості та здібності.

Метою психолого-педагогічного супроводу в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії є повноцінна реалізація професійно-психологічного потенціалу майбутніх практичних психологів.

Серед основних форм теоретичної й практичної підготовки майбутніх практичних психологів у нашому закладі є лекційні, семінарські, лабораторні заняття, різноманітні практикуми, тренінгові групи, наукові гуртки та клуби, різні види навчально-виробничої практики.

У процесі навчальної діяльності психолого-педагогічний супровід розглядається як цілісна діяльність практичного психолога, в межах якої лежать три обов'язкові взаємопов'язані компоненти:

1) систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу здобувача вищої освіти й динаміки його психічного розвитку в процесі навчання;

2) створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості здобувачів вищої освіти і їхнього успішного навчання;

3) створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги здобувачам вищої освіти, які мають проблеми в навчанні.

Головними принципами психолого-педагогічного супроводу в навчальній діяльності майбутніх психологів є:

– науковість – здійснення навчальної діяльності на основі досягнень сучасної науки з використаннями діагностичних методик;
– гуманізація – пріоритет інтересів особистості здобувача вищої освіти;

– особистісно зорієнтоване навчання;
– сенситивність – урахування вікової періодизації в розвитку певних видів психічної діяльності;

– індивідуальний підхід – урахування індивідуальних темпів і напрямів розвитку особистості майбутнього психолога;

– діяльнісний підхід – вивчення особистості здобувачів вищої освіти у процесі навчальної діяльності, приймаючи за головний показник динаміку розвитку певних якостей особистості;

– системність – розгляд явищ у системі психолого-педагогічного процесу та сукупності взаємодій суб'єктів педагогічного процесу.

Теоретична підготовка практичних психологів у нашій Академії здійснюється за чотирма напрямками, які включають такі предмети [7]:

– *професійно-педагогічна підготовка*: вступ до спеціальності (64 год); загальна психологія з практикумом (208 год); вікова і педагогічна психологія (90 год); психодіагностика (128 год); клінічна психологія (68 год); диференційна психологія (34 год); історія психології (72 год); соціальна психологія (60 год); психологія праці та вибір професії (52 год); психологічна служба в системі освіти (60 год); психологія творчості й обдарованості (52 год); психологія спілкування (60 год); психологія особистості (90 год).

– *цикл спеціальної (практичної) підготовки*: психологія управління (52 год); основи дефектології та патопсихології (78 год); основи психологічного консультування (60 год); основи психокорекції з практикумом групової психокорекції (128 год); основи психотерапії (72 год).

– *дисципліни за вибором навчального закладу*: основи менеджменту (26 год); психологія конфлікту (34 год); юридична психологія (26 год); арт-терапія (108 год); психосоматика (112 год); військова психологія (60 год); робота практичного психолога в дитячих будинках і школах-інтернатах (60 год);

– *дисципліни за вільним вибором здобувача вищої освіти*: сучасні теорії глибинної психології; теорія та практика символ драми (60 год); психологія емоцій із тренінгом емоційної стійкості (108 год);

етнопсихологія (60 год); робота практичного психолога з сім'єю (68 год); теорія та методика роботи з різними категоріями учнів (60 год); психологія криз (30 год); психологія сексуальності (60 год).

Практичний компонент підготовки практичних психологів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії передбачає реалізацію таких функцій:

1) навчальної (доповнення й збагачення теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти, формування навичок самоосвіти);

2) виховної (формування в майбутнього практичного психолога професійно-значущих якостей особистості, психологічної культури, гуманістичної спрямованості, здатності до професійної ідентифікації);

3) діагностичної (перевірка рівня готовності й формування вміння аналізувати придатність здобувачів вищої освіти до професійної психологічної діяльності);

4) розвивальної (розширення професійної ерудиції, розвиток пізнавальної та творчої активності майбутніх психологів, формування якостей та навичок наукового дослідження);

5) адаптаційної (набуття здобувачами вищої освіти досвіду виконання професійної діяльності психолога).

Система організації психолого-педагогічної практики в академії відповідає провідному принципу підготовки майбутніх практичних психологів в ВНЗ – єдності теорії та практики.

Практична підготовка майбутніх психологів включає такі види практики [7]:

– *навчальна практика:* психолого-педагогічна (ознайомлювальна) практика (40 год); літня педагогічна практика в оздоровчих таборах (120 год).

– *виробнича практика:* психокорекційна і психоконсультативна практика в закладах освіти (30 год); психопрофілактична практика (36 год); психодіагностична практика (86 год).

Фахова практика у ЗВО ґрунтується на таких принципах [6]:

1) принцип системності, багаторівневості та безперервності впродовж усього періоду навчання у ЗВО, поступове ускладнення видів практичної діяльності;

2) дослідницький принцип (порівняльний аналіз роботи психолога у різних закладах, комплексне дослідження колективу або

окремої особистості, вивчення психологічних проблем соціальних структур);

3) принцип самостійності, тобто вільний вибір здобувачами вищої освіти бази практики відповідно до професійних інтересів;

4) принцип комплексності, який передбачає виконання здобувачем вищої освіти різних видів діяльності в єдності.

Професійно-значущими рисами, які формуються та розвиваються в процесі фахової практики здобувача вищої освіти-психолога, є: відповідний рівень мотивації, творчий світогляд, професійне мислення, розвинені соціально-перцептивна та емоційна сфери, висока емпатійність, професійна інтуїція, психологічна культура, професійна психолого-педагогічна компетентність тощо.

Крім того, ми погоджуємося з тим, що проходження навчальної та виробничої практики сприяє [6]:

- опануванню інструментарієм психологічного пізнання, поповненню арсеналу вправ і методик і розвитку вмінь їх застосовувати відповідно до ситуації;

- збільшенню здатності до спонтанної творчості, децентрації уваги, вміння відчувати, враховувати й цінувати плінність моменту, володінню поточною ситуацією взаємодії «тут і тепер»;

- розвитку навичок спостереження, здатності до аналізу психічних явищ;

- розвитку вміння ведення професійного діалогу з урахуванням його поліфункціональності (діагностична, корекційна, інформативна, пальпулятивна, мотиваційна функції);

- поглибленню власного самопізнання, самоаналізу, самокорекції поведінки в професійному спілкуванні;

- розвитку особистісних якостей, важливих у контексті професійної роботи (гуманність, тактовність, толерантність, сміливість, наполегливість, послідовність, незалежність, здатність до самостійного прийняття рішень);

- нівелюванню страху новозмін, невизначеності поточної ситуації;

- підвищенню культури спілкування, мовленнєвої культури, загальної ерудованості, розширення кругозору.

Висновки. 1. Питання фахового становлення практичного психолога у ЗВО слід розглядати крізь призму не лише набутих теоретико-методологічних знань, розвинутого технічно-

інструментального рівня та набутих практичних навичок, а й особистісних якостей.

2. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО може реалізовуватися засобами конструювання змісту навчальних дисциплін та використання сучасних методів навчання в поєднанні з навчально-виробничою практикою. Поєднання цих двох організаційних форм психологічного супроводу дозволяє реалізувати принципи неперервності та системності психологічної підтримки на етапі первинної професіоналізації.

3. У зв'язку з необхідністю оптимізації психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки психологів потребує подальшої розробки й розв'язання проблеми професійної придатності психолога, а також визначення критеріїв ефективності психолого-педагогічного супроводу професіоналізації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Александрова Э. М. Психологическое сопровождение школьников. – М. : Academia, 2002. – 206 с.

2. Битянова М. Р. Школьный психолог: идея сопровождения // Директор. – 1997. – № 3. – С. 4-12.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Академичекий проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: матеріали до першої лекції / [уклад.: М.Ф. Степкота ін.] ; відп. ред. М.Ф. Степко. – Київ, 2004. – 24 с.

5. Савицька О. В. Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх психологів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/1031/>.

6. Славінська Т. Б. Практичний аспект фахової підготовки психологів / Т. Б. Славінська, Н. О. Дерій, О. П. Марковська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12 : Психологічні науки : зб. наук. праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 29 (53). – С. 330-336.

7. Навчальний план підготовки бакалавра в галузі знань 0301 «Соціально-політичні науки» за напрямом 6.030103 «Практична психологія», кваліфікацією «Практичний психолог». – ХГПА, 2015.

8. Чиркова Т. П. Психологическая служба в детском саду. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

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

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ АДАПТАЦІЇ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ

Постановка проблеми. Розвиток будь-якого суспільства неможливий без систематичної й цілеспрямованої роботи з формування особистості здатної до самовизначення й самореалізації, до навчання й примноження суспільних, загальнолюдських цінностей, до адаптації в нових соціокультурних умовах реальної дійсності, незважаючи на різноманітні суперечності, які з'являються на шляху її становлення.

Особистість, яка постійно знаходиться в потоці безкінечних психічних конфліктів і компромісів, природно й закономірно створює цілий ряд захисних механізмів. Причиною їх формування є загроза, джерело якої – в переживанні нездатності справитися з внутрішніми або зовнішніми спонуканнями. В залежності від типу загрози в психоаналізі виділяються такі причини формування психологічного захисту: загроза *свідомості*, *об'єктивна* загроза, *інстинктивна* загроза й *боротьба суперечливих устремлінь* Воно [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед зарубіжних науковців, які займалися проблемою психологічних механізмів захисту особистості слід виділити З. Фрейда, Г. Блюма, Л. Хьєлла, Д. Зіглера, П. Куттера, М. Кляйна, Е. Еріксона, Е. Бібрінга, С. Лаваша, К. Холла та ін.

У вітчизняній психології механізми психологічного захисту досліджували Б. Братусь, І. Грабська, А. Козлова, А. Крилов, Д. Леонтьєв, Б. Зейгарник, Б. Карвасарський, А. Налчаджян та ін.

У сучасній психологічній літературі представлені різні терміни, що стосуються феноменів захисту. В найширшому розумінні *захист* – це поняття, яке означає будь-яку реакцію організму з метою зберегти себе й свою цілісність. У медицині, наприклад, добре відомі різноманітні явища захисних реакцій опору захворюванню (*опір* організму) або захисні *рефлекси* організму, такі, наприклад, як

рефлекторне моргання ока на об'єкт, що швидко наближається або відсмикування руки від гарячої поверхні. В психології найчастіше зустрічаються терміни, що стосуються явищ психологічного, а не тільки біологічного захисту, – захисні *механізми*, захисні *реакції*, захисні *стратегії*, *невротичні* захисти й *захист* як властивість особистості. Крім того, в експериментальній психології був виявлений широко відомий тепер феномен *перцептивного* захисту, який полягає в різкому підвищенні порогів сприйняття «табульованих», тобто заборонених слів, об'єктів, ситуацій [3].

А в психологічному словнику під редакцією П. Гуревича дається таке тлумачення цього поняття: «Захист – сукупність безсвідомих психічних процесів, що покликані захищати Я від загроз із боку реальності (як правило, в дитинстві) або з боку приваблення Над-Я (в дорослих)» [4].

Що стосується психологічного захисту та захисних механізмів, то на сьогодні є різні підходи до їх обґрунтування. Наведемо деякі з них.

На думку І. Грабської [5], захисні механізми – поняття глибинної психології, що визначає безсвідомі стратегії, завдяки яким особистість знижує тривогу або уникає конфлікту через викривлення реальності: неадекватного сприйняття яких-небудь аспектів зовнішнього світу або почуттів, а в словнику М. Дяченка і Л. Кандиловича [1] захисні механізми – це усвідомлені й неусвідомлені способи подолання негативних психічних станів.

Психологічний захист – спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, направлена на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту (Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского) [6].

А. Крилов вказує на те, що психологічним захистом можна вважати будь-які реакції, яких людина навчилася і вдається до їх застосування неусвідомлено, для того щоб захистити свої внутрішні структури, своє «Я» від почуття тривоги, сорому, провини, гніву, а також від конфлікту, фрустрації та інших ситуацій, які переживаються як небезпечні (наприклад, для когось це може бути ситуація прийняття рішення) [3].

Мета статті – розкрити підходи вчених до визначення сутності механізмів психологічного захисту; визначити та з'ясувати зміст головних видів захисних механізмів і показати їх роль у процесі

формування й розвитку особистості та її адаптації в сучасному соціокультурному просторі.

Виклад основного матеріалу. Психологічний захист як окремий механізм завжди формується Я-інстанцією й направлений на нейтралізацію шокуючих і тяжких думок, хворобливих афектів і інстинктивних прагнень. Серед причин, що спонукають Я створювати захисні механізми можна виділити такі:

- 1) протести й тиск ідеальних вимог, які надходять від Над-Я;
- 2) об'єктивна тривога, що породжується страхами й небезпекою перед можливістю реального покарання з боку батьків чи соціуму;
- 3) реальні хворобливі афекти й зовнішні небезпеки;
- 4) інстинктивна тривога, яка породжується страхом перед силою й могутністю інстинктів тощо [7].

Історично першим ученим, який створив досить чітку теорію захисних механізмів «Я», був відомий австрійський лікар і психоаналітик З. Фрейд (1856–1939). Згідно з його вченням, механізми психологічного захисту є продуктом індивідуального досвіду та науління. Нами встановлено, що механізми захисту в певній мірі в поведінці особистості присутні завжди, але можна виділити й «нормальний» захист, який безсвідомо виникає під час переживання минулого хворобливого досвіду з метою відмежувати своє «Я» від повторної травми.

З. Фрейдом та його донькою Анною були вперше розглянуті види механізмів психологічного захисту, пізніше їх було відкрито більше двадцяти.

З'ясуємо сутність головних із них, адже їх слід враховувати в процесі формування особистості та наданні їй допомоги в ході адаптації в соціумі:

1) *придушення* – під впливом цього механізму відбувається перехід травмуючих подій у підсвідомість, вилучення їх із усвідомлюваної пам'яті, однак затамовані спогади зберігають свій динамічний матеріал у формі пригніченого потягу;

2) *витіснення* – під його впливом відбувається заміна недосяжної мети більш доступною (класичний приклад – протягом дня без нарікань терплячи деспотизм свого начальника, людина приходить додому й штовхає ногою свою собаку);

3) *заперечення й знехтування* – поведінка, яка виражається в наполегливому бажанні визнати факт існування травмуючих

факторів, ігнорування їх або сприйняття реальності відповідно до своїх уявлень;

4) *перетворення* – в подібних випадках відбувається переоцінка травмуючої події, зменшується її значимість;

5) *ідентифікація* – для неї характерне таке безсвідоме пристосування до травмуючої ситуації, при якій людина повністю зливається з нею, вживається в ній;

6) *проекція* – в загальному розумінні це передача іншим людям своїх почуттів чи бажань. Подібний механізм допомагає подолати психотравмуючий фактор, наділяючи його негативними якостями, знецінюючи;

7) *раціоналізація* – пошук зручних причин, що пояснюють неможливість здійснити той чи інший вчинок, або обґрунтування неадекватної поведінки;

8) *сублімація* – є механізмом захисту, який приносить людині реальне, а не ілюзорне задоволення. При сублімації відбувається заміна виявленої недоступної мети на більш значиму, пов'язану з духовно-звеличеною діяльністю (наприклад, людина, яка страждала від нерозділеного кохання, знаходить розраду в творчій професії, занятті любимою справою) [5].

9) *регресія* – повернення від уже досягнутої точки до однієї з попередніх, це більш примітивний спосіб боротьби особистості з тривогою, оскільки, зменшуючи напругу, вона не має справи з її джерелом;

10) *реактивне утворення* – це психологічна установка або звичка, що представляє собою діаметрально протилежну витісненому бажанню, реакцію на нього в вигляді так званої інверсії бажання (наприклад, сором на протигагу безсвідомому витісненому бажанню демонструвати себе);

11) *заперечення* – це процедура, завдяки якій особистість виражає одне з своїх раніше витіснених бажань, думок, почуттів, продовжуючи шукати від нього захисту й заперечуючи, що це її власні бажання, думки, почуття;

12) *заміна* – симптоми або утворення (помилкові дії, риси характеру тощо), які замінюють безсвідомі змісти. Прикладом успішної заміни можна вважати сублімацію;

13) *інтелектуалізація* – процес, завдяки якому особистість прагне виразити в дискурсивному вигляді свої конфлікти й емоції, щоб оволодіти ними [3].

Формуючи й розвиваючи особистість, допомагаючи їй адаптуватися до нових (часто складних) умов життя, слід пам'ятати, що «всі види психологічного захисту, крім сублімації, надають тимчасове полегшення, не є адекватними способами оволодіння ситуацією й, у кінцевому результаті, призводять до розвитку неврозів. Успішний захист – це різні типи сублімації, а безуспішний або патологічний захист – це витіснення, проекція» [7]. Крім того, треба зважати й на те, що вказані механізми захисту – це способи, якими особистість захищає себе від зовнішньої і внутрішньої напруги, доводить до своєї свідомості справжню їх причину [1].

Допомагаючи особистості адаптуватися в сучасному соціокультурному середовищі, треба мати на увазі, що всі механізми психологічного захисту служать єдиній меті – допомогти «Я» в його боротьбі з інстинктивним життям. Вони мотивовані трьома основними типами тривоги, якій піддається «Я», – *невротичній, моральній, реальній*. Крім того, найпростішої боротьби конфліктуючих імпульсів уже достатньо для того, щоб особистість запустила захисні механізми.

Поряд із цим, слід відзначити велику роль захисних психологічних механізмів у розвитку особистості. Вченими доведено, що перевага, домінування якого-небудь захисного механізму може призводити до розвитку певної риси особистості. Або, навпаки, людина із сильними характеристиками особистості має тенденцію довіряти певним захисним механізмам як способу узгодження з певними життєвими стресами: так, наприклад, особистість із високим самоконтролем має тенденцію використовувати інтелектуалізацію як основний захисний механізм (табл. 1) [3].

Таблиця 1

Передбачувані взаємозв'язки особистісних рис, розладів особистості й механізмів захисту (за А. Криловим)

Особистісні риси	Розлади особистості	Механізми захисту
Сором'язливий	Пасивно-агресивний пасивний тип	Витіснення
Агресивний	Пасивно-агресивний агресивний тип	Заміна
Товариський	Маніакальний тип	Реактивні утворення
Похмурий	Депресивний тип	Компенсація
Довірливий	Істероїдний тип	Заперечення
Підозрілий	Параноїчний тип	Проекція

Контролюючий	Обесивно-компульсивний тип	Інтелектуалізація
Безконтрольний	Психопатичний тип	Регресія

А з другого боку, виявлено, що в людей із серйозними особистісними розладами й порушеннями може переважати певний механізм захисту як засіб викривлення реальності. Наприклад, такий розлад особистості, як параноя (страх переслідування), пов'язаний найчастіше з проекцією, а психопатія – переважно з регресією як захисним механізмом особистості [3].

Висновки. 1. Механізми психологічного захисту не можна розглядати в однаковій мірі як корисне чи шкідливе явище. Дозволяючи людині зберігати стійкість на фоні конфліктогенних дестабілізуючих переживань і добитися більш чи менш стійкої адаптації, психологічний захист у той же час позбавляє особистість можливості втрутитися в ситуацію й усунути джерело переживань [4].

2. Емпіричними гарантами феномена психологічного захисту є почуття приналежності особистості до соціальної групи, адекватна самооцінка, реалістичний рівень домагань, схильність до надситуативної активності, адекватна атрибуція відповідальності, відсутність тривожності, неврозів, страхів тощо [6], що є показником певного рівня вихованості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : «Хэлтон», 1998. – 399 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Психология / под ред. А. А. Крылова. – М. : ПБОЮЛ Гриженко Е. М., 2000. – 584 с.
4. Психологический словарь / [под общей науч. ред. П. С. Гуревича]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
5. Психологія особистості : Словник-довідник / [за ред. П. П. Горностаєва, Т. М. Титаренко]. – Київ : Рута, 2001. – 320 с. Бібліогр.: С. 263-293.

6. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

7. Социальная психология личности в вопросах и ответах / [под ред. проф. В. А. Лабунской]. – М. : Гардарики, 1999. – 397 с.

В. В. Войтюк,
магістрант
(м. Хмельницький)

КОНФЛІКТНІСТЬ В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

З питань психології конфліктів видано чимало праць вітчизняних соціологів, психологів, які вважають, що підґрунтям будь-якого конфлікту є конкретна ситуація, що включає або протилежні позиції сторін, або протилежні цілі чи засоби їх досягнення, або розбіжність бажань та інтересів опонентів.

Зазначимо, що страх конфлікту властивий людям з рутинно-груповим мисленням. Вони підсвідомо відчувають: нормально розвиваючись, конфлікт з наступним аналізом того, що відбувається, розкриє їх професійну неспроможність, а можливо, і провину.

Конфлікт як радикальний засіб доцільно використовувати лише тоді, коли вже немає інших (мирних) шляхів вирішення кризових ситуацій. У разі, коли запобігти конфлікту неможливо, керівник повинен провести його з мінімальними морально-етичними втратами, вибираючи оптимальні рішення, що вигідні для всіх опонентів [1, с. 99].

У рамках функціонального аналізу конфлікти доцільно розглядати поетапно з позицій їх виникнення, динаміки розвитку, функціонального значення і доцільності.

Розглядаючи динаміку конфлікту, виділяють певні стадії:

- виникнення об’єктивної конфліктної ситуації;
- усвідомлення її;
- здійснення конфліктної поведінки;
- розв’язання конфлікту [1, с. 110].

На етапі виникнення конфлікти поділяють на стихійні і заплановані. До запланованих конфліктів удаються свідомо з метою зняття напруги, яка виникає в результаті протиборства між окремими особистостями, групою і особистістю, групою і суспільством, між групами в одній організації. При цьому можуть переслідуватися особисті, групові або суспільні цілі.

Запланований конфлікт розцінюється як виправданий, коли досягається поставлена мета, і невиправданий, коли результат негативний.

До групи запланованих належать організаційні конфлікти, що виникають у результаті зіткнення протилежно спрямованих організаційних позицій індивідів або груп. У таких випадках інцидентом є різка зміна типу діяльності. У колективі завжди знаходиться особа чи група людей, інтереси яких безпосередньо чи опосередковано зачіпає нововведення. Вони складають ряди опонентів [2, с. 72].

Виділяють конфлікти конструктивні, стабілізуючі і деструктивні. Конструктивні і стабілізуючі конфлікти відіграють інтегративну роль в оптимізації організаційної структури персоналу. Прикладом конструктивного конфлікту можуть бути суперечності у творчих колективах, що ґрунтуються на предметно-пізнавальній діяльності, коли однієї мети досягають різними шляхами. Цей конфлікт обумовлений зіткненням тактики членів колективу.

У неконструктивних міжособистісних конфліктах один із опонентів використовує морально засуджуючі методи боротьби, намагається психологічно «придушити» партнера, дискредитує його в очах оточуючих. Цей прийом завжди викликає гнів, шалений опір. У такій ситуації розраховувати на швидке вирішення конфлікту не доводиться.

Неконструктивним вважають конфлікт, що виникає у розпалі сварки на засіданні, зборах, коли людина вступає у суперечку лише тому, що не сперечатися не може. В цілому це знижує ефективність заходу, що проводиться. Якщо особа виступає від імені групи, то цим принижує позицію групи.

Стабілізуючий конфлікт спрямований на усунення відхилень від прийнятих колективом норм, правил поведінки, таких типостворюючих ціннісних ознак, як переважна орієнтація на досягнення або збереження влади, забезпечення формальної ролі членів організації, задоволення їх інтересів тощо [3, с. 64].

Н. Гришина виділяє типи конфліктів залежно від стосунків, визначених спільною діяльністю, потреб у спілкуванні та належності до певної виробничої структури. Конфлікт між особистістю і групою можливий тоді, коли очікування особистості не збігаються з прийнятими групою установками. Бувають ситуації, коли людина вважає свою ідею найціннішою, а група цього не сприймає. Конфлікт між керівником і виконавцями виникає, якщо незаслужено застосовуються заходи покарання чи винагороди.

У міжгруповому конфлікті протистоять дві групи одного колективу. Групи ці можуть бути формальними і неформальними [4, с. 21].

Конфліктне напруження у ланці «керівник – виконавець» належить до групи конфліктних ситуацій вертикальної спрямованості. Часті випадки, коли до конфліктних ситуацій втягуються і колеги, тоді вертикальний конфлікт переростає у горизонтальний.

Причиною конфліктних ситуацій може стати взаємозалежність під час виконання певної роботи. Передавання зміни (за умови багатозмінної діяльності) часто супроводжується незгодами. Певна група суперечностей може виникати і тоді, коли члени колективу погано поінформовані.

Емоційно-психічне напруження, що переростає у конфліктну ситуацію і відвертий конфлікт, найчастіше спостерігається у колективах, де працюють однакові за віком чи темпераментом люди [5, с. 86].

Високу конфліктність помічено у колективах, що складаються із осіб найпродуктивнішого віку – 30-50 років. Причина конфліктності у таких колективах – переживання генераторів ідей і недостатність гальмуючого чинника (старших за віком) і початківців (молодих людей), які б ці ідеї реалізували.

Збільшення кількості контактів між людьми та потоку інформації призводить до підвищеної дратівливості, що часом переростає у окремих членів контактуючих груп в агресивність [6].

Американські психологи сформулювали закон спілкування і відособлення, згідно з яким визначена норма контактів за певний час. Так, у групах із 13 осіб оптимальним є контакт два рази на тиждень протягом чотирьох годин.

Щоб захистити себе від комунікативних перенапружень, людина пригнічує свої емоції. В результаті контакт стає поверховим, викликає незадоволення, часто взаємне.

До загальних превентивних заходів конфліктних ситуацій в колективах належать: усунення психологічних бар'єрів у взаєминах співробітників, визначення об'єктивних причин протистояння; аргументація мотивів переконання груп, що протистоять; внесення змін у структуру системи винагороди, створення умов для визнання помилок, зміна структур, функцій, прав, обов'язків, правил за умови виникнення перших ознак напруження [7].

Функціональний наслідок конфлікту між керівником і колективом, як правило, сприяє поліпшенню якості прийнятих рішень в результаті зменшення синдрому покірності. Співробітники починають активніше висловлювати свої думки, ідеї, які не завжди збігаються з думкою керівництва. У колективі встановлюється певна стабільність у стосунках між керівником і членами колективу. Якщо причиною конфлікту була перевантаженість працівників, то у колективі відбуваються структурні зміни або введення нових посад, організаційні дії, що зменшують навантаження. Спостерігається підсилення соціального контролю. Дисфункціональні наслідки можуть створити умови, що заважають досягненню бажаного; працівники втрачають інтерес до діяльності. У колективі залишаються напружені взаємовідносини, конфлікт усувається лише за зовнішніми ознаками. Рівень співробітництва та ініціативності знижується. Можливі звільнення осіб, які висували ідеї і думки, що не збігалися з думкою керівництва [8].

Отже, у трудовому процесі часто виникають конфліктні ситуації. Люди реалізують різні цілі або, маючи однакову ціль, використовують різні засоби для її досягнення. Спільна службова діяльність об'єднує людей з різними рисами характеру і різним інтелектом, з різним вихованням. Іноді вони просто не можуть співіснувати через психологічну чи психофізіологічну несумісність.

Список використаних джерел та літератури:

1. Альошина Ю. Е. Індивідуальні конфлікти / Ю. Е. Альошина. – Київ : «Освіта», 2015. – 231 с.
2. Андреев В. І. Конфліктологія: мистецтво конфлікту, ведення переговорів, вирішення конфліктів / В. І. Андреев. – Київ : «Либідь», 2016. – 89 с.
3. Анцупов А. Я. Конфліктологія : підруч. для вузів / А. Я. Анцупов, А. І. Шипілов. – Київ : «Вид-во Логос», 2016. – 104 с.

4. Анцупов А. Я. Конфліктологія. Способи розв'язання конфліктів / А. Я. Анцупов, А. І. Шипілов. – Київ : «Вид-во Логос», 2016. – 43 с.

5. Бандурка А. М. Конфліктологія / А. М. Бандурка, В. А. Друзь. – Київ : «Освіта», 2014. – 200 с.

6. Бородкин Ф. М. Увага конфлікт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Київ : «Рідна шк.», 2015. – 254 с.

7. Бондарчук О. І. Психологія / О. І. Бондарчук. – Київ : «Ліра», 2016. – 34 с.

8. Вишнякова Н. Ф. Конфлікт. Тренінговий практикум по конфліктології / Н. Ф. Вишнякова. – Київ : «Освіта», 2016. – 546 с.

Б. С. Гандзюк,
магістрант
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

Військові психологи працюють у Збройних силах України з 1992 року у зв'язку з введенням соціально-психологічної служби Міністерства оборони України як органу управління.

Психологічна служба – це сукупність структурних підрозділів та окремих посад в органах військового управління, військових частинах, установах та військових навчальних закладах, що входять до єдиної субординативної системи, основу якої складають фахівці у галузі практичної (прикладної) психології, які виконують завдання щодо організації психологічного забезпечення [1].

Професійну діяльність військового психолога становить система взаємопов'язаних методів, способів і засобів, що застосовуються ним для вивчення психологічних особливостей військовослужбовців і цивільного персоналу, військових колективів, психологічних чинників військово-професійного середовища та їх удосконалення з метою підвищення ефективності військової діяльності та збереження психічного здоров'я військовослужбовців і членів їх сімей.

Зазначимо, що військовий психолог має поєднувати в собі основні компетенції психолога-діагноста, соціального та клінічного психолога, психотерапевта і власне військового психолога.

Розкриємо види діяльності військового психолога: психологічне консультування; психологічна корекція; психологічна просвіта та навчання військовослужбовців; психопрофілактика і психогігієна; психодіагностика особистості військовослужбовців та військових колективів; професійно-психологічний добір; морально-психологічне забезпечення (виконання бойових завдань, бойової підготовки, бойового чергування, вартової служби та інших завдань); психореабілітація військовослужбовців та членів їх сімей; організаційно-методична робота [2].

Обов'язки психолога військової частин або підрозділів складні й різноманітні. У мирний час він виконує завдання з вивчення психологічних особливостей військовослужбовців, військових колективів, психологічно забезпечує бойову готовність, бойову підготовку, відповідає за консультування командирів щодо так званого людського фактору, системне спостереження за психологічною бойовою готовністю рядових бійців, окремих частин та підрозділів, здійснює профілактику негативних соціально-психологічних явищ у військових підрозділах, проведення відбору від час прийняття новобранців чи кандидатів на окремі військові посади. Окрім цього, він відповідає за постійне навчання командування й інших представників підрозділів, а також за програму психологічної підготовки до бойової діяльності та недопущення надзвичайних подій і небажаних проявів у колективі, а також розробляє пропозиції та рекомендації командирів (начальнику), надає їм необхідні відомості про військовослужбовців в інтересах забезпечення виховної роботи з ними та самостійно здійснює цілеспрямоване втручання в думки військовослужбовців, їх почуття, світогляд, поведінку тощо [3].

У воєнний час психолог є безпосереднім організатором усієї системи морально-психологічного забезпечення бойових дій підрозділів. Психолог насамперед відповідальний за комунікацію з людьми, обговорення їхніх проблем, за надання допомоги і порад.

Потреба людей у спілкуванні та знятті накопиченої напруги під час виконання службових бойових задач – все це є необхідним. Військовий психолог відіграє роль помічника, він дає розраду та вітшає, а через постійні контакти з військовими може систематично

спостерігати за станом бойового духу окремих підрозділів (рот, батальйонів) та армії в цілому.

Психолог є «добрим духом» армії, який знає всі секрети і слабкості її військовослужбовців та намагається їм допомогти, не забуваючи при цьому про військові цілі та загальний настрій і готовність армії їх досягати.

Психологія досі сприймається як відносно молода наукова дисципліна, щодо якої існує багато викривлених понять. Таке помилкове сприйняття починається від тверджень, що кожна людина сама собі найкращий психолог (подібно до того, як деякі чоловіки вважають себе суперзнавцями футболу). Від тверджень, що психологічні знання отримують шляхом набуття життєвого досвіду (чим ти старший за віком, тим кращий психолог). Що все й так наперед визначено зірками (достатньо розумітися на астрології). Що психологи є ще одним «підвидом» лікарів, які займаються психічними розладами та хворобами (плутають із психіатрами) – і аж до страшних уявлень про психологів як про осіб з надлюдськими здібностями, за допомогою яких вони можуть читати думки, і яких треба уникати [4].

Оскільки військові психологи тісніше працюють зі всіма прошарками суспільства, ніж їх колеги з цивільного сектора, їхня роль також є і просвітницькою: пояснити та навчити військових, чим психологія є і чим не є, які вона має цілі та можливості, а також, чим вона обмежується. Тобто які саме очікування від військової психології можна вважати нереальними чи важко здійсненими.

Досить широкий спектр обов'язків, багатопрофільність професійної діяльності військового психолога є його головними особливостями у порівнянні з цивільним фахівцем цієї ж галузі. По суті, військовий психолог має поєднувати в собі основні компетенції психолога-діагноста, соціального та клінічного психолога, психотерапевта, психолога праці і власне військового психолога. Водночас він виступає в двох іпостасях – психолога-дослідника і психолога-практика [4].

Штатний військовий психолог – це особа, якій довіряють. Якщо психолог каже неправду, дає нездійсненні обіцянки чи порушує кодекс етичної поведінки, він дуже швидко втратить довіру військових та не зможе виконувати свою роботу.

Етичність роботи штатного психолога навіть важливіша за його професіоналізм: недостатні знання в армії легше пробачають, і вони можуть бути надолужені активною підготовкою.

Список використаних джерел та літератури :

1. В армії формують Психологічну службу [Електронний ресурс] // «Укрінформ» – національне інформаційне агентство. – Режим доступу: <http://www.ukrinform.ua>.

2. Психологічна підготовка у ЗСУ [Електронний ресурс] // Офіційний веб сайт Міністерства оборони України. – Режим доступу: <http://www.mil.gov.ua>.

3. Концепція соціально-психологічної служби Збройних сил України // Народна армія. – 1994. – 22 груд.

4. Караяном А. Г. Прикладна військова психологія : навч. посіб. для курсантів і слухачів вищ. воєн.-навч. закл.] / А. Г. Караяном, І. В. Сиромятніков. – СПб. : Пітер, 2006.

О. М. Горох,
магістрант
(м. Хмельницький)

СФЕРИ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ З ДІТЬМИ

У дослідженні причин конфліктів батьків та дітей необхідно виходити із розуміння їх взаємостосунків як цілісної системи, порушення якої негативно впливає на розвиток та соціалізацію особистості дитини.

Конфлікт у батьківсько-дитячих відносинах віддзеркалює внутрішню суперечливість розвитку, зокрема протиріччя між рівнем соціальної й інтелектуальної компетентності дитини, її мотивами, потребами, ціннісними орієнтаціями та рівнем вимог, усталеною системою спілкування і взаємодії, які склались у сім'ї.

У роботах вітчизняних та зарубіжних психологів Т. Архирєвої, О. Бодальова, А. Варги, Т. Говорун, Е. Ейдемільера, О. Захарова, А. Лічко, О. Насонової, О. Співаковської, В. Століна, А. Адлера, А. Болдуїна, С. Броді, Д. Боумрінд, Т. Гордона, Х. Джайнотта та ін. переконливо встановлена залежність розвитку

особистості дитини від стилю виховання в сім'ї, типу батьківського ставлення до дитини, особливостей родинного спілкування, характеру подружніх стосунків, особистісних якостей батьків [1; 2; 3; 4].

До психологічних причин виникнення конфліктів у взаємодії батьків і дітей відносять: тип сімейних стосунків, деструктивність сімейного виховання, а саме розходження виховних позицій батьків, надмірна опіка та заборони в багатьох сферах життя дитини, непослідовні, завищені вимоги до дітей, часте застосування погроз, осудів тощо. Вікові кризи розглядають як фактор посилення конфліктності тому, що в ці періоди діти стають більш неслухняними, примхливими, дратівливими й частіше вступають у суперечки з дорослими, особливо з батьками. Особистісні характеристики батьків також зумовлюють їх конфлікти з дітьми. З особливостей дітей, що сприяють виникненню конфліктної поведінки, зазвичай виділяють низьку успішність, акцентуації характеру, що породжують порушення правил поведінки, неслухняність, упертість, егоїзм тощо [3, с. 156].

На думку дорослих, оскільки вони люблять своїх дітей, проводять з ними час, спілкуються та правильно дисциплінують, то забезпечують їм оптимальний розвиток. Однак більш фундаментальну основу формування особистісного розвитку дитини закладають не тільки методи виховання батьків, а і те, ким вони є як особистості. Особистісні якості батьків, їхня власна поведінка та ставлення – це основні фактори, що впливають на формування самовідчуття дитини, сприйняття нею самої себе.

Діти, як губка, щодня вбирають явні й ледь вловимі прояви батьків, їхні стосунки, манери, світогляд, які значною мірою формують їх дитячу індивідуальність. У батьків є набір власних особистісних якостей, які успадковані від своїх батьків або набули у взаємодії зі значущими для них людьми, світом і внаслідок унікального життєвого досвіду. Навіть батько, який думками й помислами бажає дитині добра, неусвідомлено впливає на неї як позитивним, так і негативним чином. Це універсальна й неминуча умова [4, с. 123].

Навіть найбільш люблячі батьки можуть передавати дітям небажані симптоми негативних поглядів, самі не знаючи про це. Наведемо деякі поширені приклади:

- Надмірна настирливість батьків може привести до протилежного результату – дитина буде потайною і не надто щедрою. Коли діти ростуть в атмосфері зайвої нав'язливості, настирливого

вторгнення батьків, потайна поведінка часто входить у них у звичку. Це може мати наслідки для дитини в майбутньому, коли вона захоче створити глибокі дружні або романтичні відносини і виявить, що не здатна ділитися своїми глибокими почуттями.

- Якщо батьки надмірно критикують дитину, намагаючись навчити її робити все правильно, це може призвести до того, що дитина стане пасивною й нерішучою, побоюючись, що її рішення можуть піддатись критиці й осуду.

- Діти, виховані в сім'ї, де батьки їх люблять, але при цьому постійно сваряться один з одним, можуть стати невпевненими в собі, тому що їхні почуття внутрішньої цілісності та безпеки буде перебувати під загрозою.

- Батьки, які постійно перебувають у стані тривоги та хвилювання, можуть виховати неспокійних дітей, оскільки діти не можуть розслабитися через нервову енергетику своїх батьків.

- Батьки, які занадто опікують своїх дітей, можуть сприяти розвитку в дитини симптомів депресії, тому що змушують її стримувати природну потребу в дослідженнях і свободі [3, с. 52].

При взаєминах дитини з батьками можуть проявлятися явні чи приховані симптоми особистісних проблем батьків, а життя в атмосфері невирішених емоційних проблем батьків впливає на свідомість дитини у процесі дорослішання.

У сфері відношення батьків до дітей провідними чинниками конфліктності виступає невідповідний стиль батьківського виховання, розбіжність виховних позицій батьків, сімейні стереотипи поведінки, прояви негативних особистісних якостей батьків у стосунках з дітьми (тривожність, принциповість, недовіра, суворість, роздратованість) та їх проекція на дітей, виховний мікросоціум сім'ї, залежність дитини від батьків, авторитарність у взаємодії з дітьми.

Список використаних джерел та літератури:

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Академвидав, 2003. – 448 с.
2. Нагасв В. М. Конфліктологія: курс лекцій : навч. посіб. / В. М. Нагасв. – Київ : Центр навч. літ., 2004. – 198 с.
3. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: курс лекцій / О. І. Бондарчук. – Київ : МАУП, 2001. – 96 с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2005. – 306 с.

А. Ф. Гуменюк,
кандидат економічних наук, доцент
Ю. С. Мельничук,
магістрант
(м. Хмельницький)

ІМПЕРАТИВ РОБОТОДАВЦЯ ПРИ УКЛАДЕННІ ТРУДОВОГО ДОГОВОРУ

Міграційні процеси, автоматизація робочого процесу, нестабільність співвідношення попиту та пропозиції робочої сили – це чинники, які сформували деформацію процесу врегулювання трудових відносин в Україні. Так, суспільство зіштовхнулось з проблемою, коли є достатня кількість робочих місць, але умови праці не задовольняють потреби працівника в умовах сучасної економіки. В результаті складається ситуація, коли наче присутній і попит, і пропозиція, але в будь-якому разі зростає рівень безробіття та трудової міграції. В результаті таких процесів трудові відносини зазнають значних змін. Це позначилось і на методі правового регулювання, саме тому це дослідження присвячене дослідженню договірному методу регулювання трудових відносин, та ознак, яких воно набуло сьогодні.

Вивченням особливостей методу правового регулювання трудових відносин займалися такі вчені, як: Л. Величко, Ф. Цесарський, С. Іванова, Л. Таль, Н. Козачок та інші. Досліджуючи їхній аналіз проблематики, вдалось прослідкувати тенденцію переходу до суттєво інших рис, зміни сутності договірному методу.

Визначальними при визначенні галузі права є її предмет та метод. Досить багато науковців прихильники тієї думки, що саме метод правового регулювання є першочерговим при виділенні окремих правовідносин в єдину сферу правового регулювання. Метод галузевого правового регулювання – це сукупність заходів, способів і форм вираження специфічних регулятивних властивостей і функцій, притаманних нормам даної галузі [1]. Трудове право характеризується наявністю різних методів, один з яких – договірний метод регулювання трудових відносин. Дійсно, в основі трудових відносин між роботодавцем та працівником лежить трудовий договір (або колективний). Враховуючи те, що договірні зобов'язання регулюються цивільним законодавством, то і при укладенні трудового

договору ми користуємось загальними принципами укладення договору. Відповідно до ст. 627 Цивільного Кодексу України: «сторони є вільними в укладенні договору, виборі контрагента та визначенні умов договору з урахуванням вимог цього Кодексу, інших актів цивільного законодавства, звичаїв ділового обороту, вимог розумності та справедливості», тобто традиційно прийнято вважати, що при укладанні трудового договору сторони юридично рівні. Цвайгерт та Х. Кетц пишуть, що «історично свобода договорів як особливий вираз автономії індивіда пов'язана з так званою теорією автономії волі. Згідно цієї теорії, визнання і виконання договірних зобов'язань базується на пропозиції, що сторони договору самі добровільно захотіли зв'язати себе зобов'язаннями» [2, с. 8].

Ульріх Дробніг зазначає: «принцип свободи договору є основним та домінуючим принципом Європейського договірного права [3]. З ним погоджується і професор Ульріх Г. Шутер, який підкреслює, що принцип свободи договору є також базовим і для міжнародного договірного права в цілому [4]. Як зазначає О. Бабіцький, сфера дії принципу свободи трудового договору не обмежується лише відповідним інститутом, а охоплює ряд норм й інших інститутів трудового права (працевлаштування, робочий час, час відпочинку, заробітна плата, дисципліна праці, відповідальність сторін трудового договору) [5, с. 21].

Інші ж вчені відносять свободу договору лише до принципу інституту трудового договору [6, с. 22]. В свою чергу, така невизначеність в науковому світі щодо правничої сутності принципу свободи трудового договору, безперечно, не йде на користь подальшому розвитку галузі трудового права чим посилює актуальність нашого дослідження.

Варто звернути увагу на реальний стан із забезпеченням прав людини у сфері найманої праці. Юридична рівність може існувати лише за умови економічної та соціальної рівності. Таке становище до деякої міри існувало в адміністративно-плановій економіці, коли функціонували всі підприємства, було досить робочих місць і не було безробіття в його сучасних масштабах. Проте з переходом до ринкової економіки, особливо в умовах економічної кризи, неможливо не визнати, що роботодавець і найманий працівник не рівні, роботодавець сильніший, особливо якщо це платоспроможний роботодавець, а стан на ринку праці такий, що пропозиція робочої сили значно перевищує попит. Тому всі положення законів, що

направлені на захист прав працівників, повинні бути сформульовані не як можливість для сторін (сторони можуть...), а як обов'язок роботодавця, щоб у такий спосіб виключити двозначність у правовому вирішенні питання. Думається, що становище сторін при укладенні трудового договору характеризується не рівністю, а свободою вибору. Це більш відповідає реаліям, бо юридична рівність у сфері найманої праці не дає сьогодні рівності соціальної, і працівник потребує правового захисту.

Харківський учений В. Жернаков слушно приходить до висновку, що *«примус до праці треба шукати не в правовій, а в соціально-економічній сфері»* [7]. Дійсно, аналізуючи ситуацію на ринку, не можливо не погодитись із тим, що працівник не обирає, те що до вподоби, а погоджується на те що є. Існує думка, що дійсно кваліфікований працівник знаходить відповідне місце праці, адже умови диктує він. Насправді, реалії в тому, що працівник майже ніколи не диктує свої умови на українському ринку праці. Відповідно до діючого Кодексу законів про працю *«трудоий договір є угодою між працівником і власником підприємства та організації або уповноваженим ним органом чи фізичною особою, за якою працівник зобов'язується виконувати роботу визначену цією угодою з підляганням внутрішньому трудовому розпорядкові, а власник підприємства установи організації або уповноважений ним орган чи фізична особа зобов'язується виплачувати працівникові заробітну плату і забезпечувати умови праці, необхідні для виконання роботи, передбачені законодавством про працю колективним договором і угодою сторін»*.

У сучасних умовах трудовий договір є тією юридичною формою, що максимально надає можливість роботодавцю вільного здійснення добору необхідних працівників з урахуванням його власних інтересів і потреб. У процесі трудових відносин працівник повинен підкорятися волі роботодавця. Проте існують і певні гарантії для працівників. Адже обидві сторони трудового договору повинні підкорятися в процесі праці правилам внутрішнього трудового розпорядку.

Забезпечення прав працівника можна прослідкувати у наступному:

– участь трудових колективів, профспілкових органів або інших уповноважених на представництво трудовими колективами

органів у встановленні й застосуванні умов праці найманих працівників,

– поєднанням централізованого і локального регулювання трудових відносин (дійсно присутній відповідний вплив держави на волю роботодавця). Централізоване регулювання передбачає закріплення мінімального рівня гарантій трудових прав працівників – так званих соціальних стандартів.

Певну юридичну рівність все ж можна прослідкувати, але тенденція в тому, що саме «свобода договору» полягає виключно у виявленні волі щодо укладення чи не укладення трудового договору, узгодження ж його умов показують волевиявлення роботодавця.

У трудових відносинах більшу роль приділяється диспозитивному методу регулювання, але варто розуміти, що його перебільшення може призвести до порушення прав працівників. У законодавстві повинні бути чітко сформульовані положення, які не можуть бути змінені на шкоду працівникові. Диспозитивність полягає в тому, що держава встановлює певний мінімум чи максимум, але інші умови дає право врегулювати сторонам самостійно.

При розгляді цього питання варто особливу увагу приділити Трудовому є в кодексі Угорщини (1992 р.), який характеризується як «кодекс конвергенції соціалізму і капіталізму» і підготовлений на високому професійному рівні, виділені наступні різновиди норм:

– абсолютно імперативні норми, які не можна змінювати як у бік підприємців, так і працівників;

– абсолютно диспозитивні норми, які діють, якщо сторони не домовилися про інше. У таких випадках допускається пониження нижчої межі прав працівників, тобто погіршення їх положення порівняно із законодавством, якщо сторони, в тому числі сам працівник, згодні;

– відносно імперативні. Ці норми можуть бути в трьох варіантах:

1) норми не можна змінювати на шкоду працівника, але можна – на шкоду наймача;

2) норми не можна змінювати на користь працівника, але можна погіршувати його становище порівняно із законодавством;

3) норми не можуть погіршувати становище працівників порівняно із законодавством, але можуть поліпшувати рівень правових гарантій для працівників.

Доволі цікавою є Британська модель договірної врегулювання відносин між працівником і роботодавцем. Незважаючи на цивілістичне коріння, сучасний британський трудовий договір вже майже втратив всі ті спільні риси, які пов'язували його з договором найму особистих послуг. Така обставина зумовлена поступовим заповненням його договірної конструкції чисельними імперативами писаного права, метою яких було стримування економічних інтересів роботодавців, які негативно позначалися на правах працівників під час реалізації трудових правовідносин [8].

Чинники, що спричинили таку поведінку роботодавців прослідковуються при визначенні відносини «держава-роботодавець». Для формування в Україні ринкової моделі трудових відносин роль роботодавця є ключовою. Його діяльність спрямована на наповнення трудових відносин реальним змістом. Слід зазначити, що роботодавець створює нові робочі місця, провадить організацію та створює умови для залучення найманої праці, забезпечує трудові права та соціально-трудова гарантії працівників, а також бере участь у трудових відносинах з трудовим колективом, професійною спільнотою, іншими учасниками. Тобто, думка про те, що роботодавець створює відповідні умови праці, які він не погоджує з працівником, є наслідком того, що держава не забезпечує належними умовами роботодавця. Економічна криза, зростання долара, відсутність необхідних дотацій та кредитування – все це умови, які обмежують підприємця. Приватний бізнес працює навколо своїх активів, це означає, що він себе самозабезпечує, і від такого становища залежить його функціонування в цілому.

Отже, від того, наскільки у державі будуть створені належні умови для функціонування роботодавця, чітко визначено його правове становище, значною мірою залежить те, наскільки ефективними будуть трудові відносини. КЗпП України взагалі системно не розглядає трудових прав роботодавця. У Кодексі визначено низку основних прав роботодавця, зокрема: у межах своїх повноважень і за рахунок власних коштів можуть встановлювати додаткові, порівняно із законодавством, трудові і соціально-побутові пільги для працівників; матеріально заохочувати працівників медичних, дитячих, культурно-освітніх, навчальних і спортивних закладів, організацій громадського харчування та організацій, що обслуговують трудовий колектив і не входять до його складу; укладати, змінювати колективні договори, угоди; укладати, змінювати

трудові договори тощо. Очевидно такий підхід є досить поверховим та не сприяє ефективності правового становища роботодавця. Певна незабезпеченість роботодавця державою, і відсутність будь-кого державного сприяння і сприяє тому, що роботодавці диктують умови в межах своїх можливостей чи бажань.

Отже, підсумовуючи, варто наголосити, що договірний метод регулювання в умовах ринкової економіки характеризується більше імперативом роботодавця, який змушений диктувати власні умови, внаслідок недостатнього державного втручання в сферу забезпечення їх інтересів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Нерсесянц В. С. Общая теория права й государства : [учеб. для юридических вузов и факультетов]. – М. : Изд. группа «ИНФРА-М-НОРМА», 1999. – С. 437.

2. Цвайгерт К., Кетц Х. Введение в сравнительное правоведение в сфере частного права : в 2-х т. ; [пер. с нем.] / К. Цвайгерт, Х. Кетц. – М. : Междунар. отношения. – 1998. – Т. 2. – 512 с.

3. Ulrich Drobnig General Principles of European contract Law [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.cisg.law.pace.edu/cisg/biblio/drobnig.html.

4. Ulrich G. Schroeter. Freedom of contract: Comparison between provisions of the CISG (Article 6) and counterpart provisions of the Principles of European Contract Law [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cisg.law.pace.edu/cisg/biblio/schroeter2.html>.

5. Бабицкий А. М. Принцип свободы трудового договора в советском трудовом праве / А. М. Бабицкий // Правоведение. – 1989. – № 1. – С. 21-29.

6. Бугров Л. Ю. Свобода трудового договора в СССР / Л. Ю. Бугров // Советское государство и право. – 1981. – № 5. – С. 20-26.

7. Жернаков В. Свобода праці як принцип сучасного трудового права України // Право України. – 1999. – № 3. – С. 34

8. Венедіктов С. В. Правове регулювання праці у Великобританії: прогресивний досвід і перспективи для України : монографія. – Київ : Ніка-Центр, 2017. – 174 с.

9. Кодекс законів про працю України від 10 грудня 1971 р. №322- VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1971. – № 50. – С. 375.

Т. В. Гуральник,
магістрант
(м. Хмельницький)

СУЇЦИД ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Нині, згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, серед населення віком від 15 до 44 років самогубство є одним із трьох головних причин смертності. Щороку в світі близько мільйона людей покінчують життя самогубством, тобто одна людина кожні 40 секунд. Із роками суїцид «молодшає»: про те, щоб накласти на себе руки, думають та здійснюють спроби зовсім ще діти. У зв'язку з високою поширеністю суїцидів серед дітей та підлітків на місцевому, регіональному і державному рівнях існує нагальна необхідність у профілактичних заходах.

Самогубства відбуваються з різних причин (економічних, соціальних, психологічних і т. п.), а також як наслідок злочинів, зокрема, доведення до самогубства. Разом з цим, стабільної позитивної практики соціального реагування як на саме явище самогубства, так і на окремі його прояви в Україні дотепер не вироблено, немає належних науково обґрунтованих методичних розробок відносно цілого ряду складних і актуальних питань реагування на таке негативне соціальне явище й у першу чергу його попередження. На сьогодні Україна увійшла до групи країн із досить високим рівнем суїцидальної активності [3, с. 60].

Самогубство є складною формою поведінки, на яку впливають психологічні, соціальні, ідейно-філософські, біологічні й інші чинники. Сьогодні проблему самогубства досліджують із різних позицій, а саме: загально-психологічної, патопсихологічної, соціально-психологічної, психокорекційної та ін.

Особливої актуальності набуває проблема суїцидальної поведінки в підлітковому віці. У підлітків із тенденцією до суїцидальності спостерігається своєрідне «викривлення»

самосвідомості, тому будь-які різкі фізичні чи психологічні зміни дезінтегрують структуру особистості, штовхаючи до самогубства. Суїцидом вважають не всі дії людини, які мають наслідком її смерть. Встановити відмінність власне самогубства від автоагресивних форм поведінки дає змогу аналіз мотивації вчинків індивіда [1].

Ключовими чинниками, що призводять до самогубства, вважають психологічні, оскільки суїцид є явищем психологічним. Усі інші чинники діють опосередковано через емоційні переживання, мотивацію людини. Мотивація особистості охоплює складні процеси людської психіки, у яких взаємодіють усі її рівні та утворення – від відчуттів до ідейних переконань.

На суїцид здатна тільки людина. Ця поведінка може бути по-різному вмотивована. Характерні суїцидальні і несуїцидальні мотиви поведінки суб'єкта покладено в основу класифікації, в якій за різними критеріями виокремлюють такі види суїциду: неусвідомлюваний суїцид, ризикована гра і ризикована безпечність, психопатологічний і афективно-невропатичний суїцид, а також суїцид психічно здорової людини.

Неусвідомлюваний суїцид. Дії суб'єкта можуть бути спричинені неусвідомлюваними потребами, які утворюють основу несвідомої сфери психіки людини. Ризикована поведінка є проявом неусвідомлюваного прагнення до смерті. Одним із потягів у структурі інстинкту смерті є потяг до самознищення (позбавитись тягара життя, отримати нетривале, але сильне задоволення). Але це настільки неприйнятне для суспільства, що нерідко людина боїться визнавати його наявність у своїй психіці. Виявити неусвідомлювані суїцидальні мотиви можна лише за допомогою психоаналітичних методів, і тільки тоді, коли ці мотиви виявлені, є підстави трактувати ризиковану, легковажну чи залежну поведінку як неусвідомлюваний суїцид [2, с. 10].

Ризикована гра і ризикована безпечність. Окремі суб'єкти схильні до екстремальних розваг із ризиком для життя і здоров'я. Такі ігри можуть завершитися фатально. Особи, які грають зі смертю, усвідомлюючи наслідки, очікують на захоплення, повагу інших людей, нерідко отримують задоволення від страху, який супроводжує їх екстремальну поведінку.

Ризиковану гру і ризиковану безпечність провокують алкоголь, наркотики та інші психоделічні речовини. Нерідко, наприклад, під їх дією реалізуються намагання перебратися з балкона

на балкон висотного будинку, перевищення швидкості автомобіля на складній для управління трасі, стрибок з високого моста у неглибоку річку, ігри з вибухівкою тощо. Все це здебільшого призводить до нещасних випадків, хоча за кожним із них може приховуватись і замаскований під нещасний випадок суїцид, і неусвідомлюване прагнення до самогубства. Але за відсутності достатніх психологічних підстав для суїцидальних версій немає жодних причин для трактування таких вчинків як самогубства [4, с. 302].

Психопатологічний і афективно-невротичний суїциди. Існує думка, що будь-який суїцид здійснюють у стані психічного запаморочення, а отже, він є психопатологічним явищем. Гуманістична психологія і психіатрія виходять із того, що людину слід вважати психічно здоровою і здатною усвідомлювати свої дії та керувати ними, доки протилежне не буде доведене. Неспростовними ознаками психічних розладів є, насамперед, помітні порушення когнітивної сфери, патологічно неадекватні емоційні стани (депресивні чи маніакальні стани).

Психічно хворі чинять суїциди і в стані ремісії, будучи адекватними й усвідомлюючи своє становище. Розуміння серйозності свого розладу і страх перед неминучими загостреннями, ускладненнями, психічною деградацією штовхає таких людей на фатальні вчинки, які є намаганням захистити себе і своїх близьких від майбутніх страждань, тягара своєї хвороби.

Суїцид психічно здорової людини реалізується як вибір нею смерті для досягнення мети за адекватної свідомості й афективно-невротичного збудження, яке не досягає патологічного рівня. Відмінність між переживанням у межах норми і психопатологічним визначають після аналізу всіх чинників, що могли зумовити суїцидальну поведінку. Американські дослідники Н. Фарбероу, Р. Літман визначили такі типи суїцидальної поведінки психічно здорових людей:

1. Демонстрація свого дистресу (стан психіки особи, за якого зникає її опірність стресам) іншим без бажання вмерти. На цей тип припадає приблизно 30% всіх суїцидальних актів. Для такої поведінки засобом досягнення мети є не смерть, а імітація (свідома чи несвідома) заподіяння собі смерті. Несвідомі імітатори переконані, що чинять справжнє самогубство, а підсвідомість, яка знає правду, перешкоджає цьому. Мета демонстрації дистресу без бажання справді померти реалізується як прагнення вплинути на інших, привернути

увагу до своїх проблем, конфліктів, викликати співчуття до себе, налякати, застерегти. Поведінку називають демонстративно-шантажною лише тоді, коли вона не призвела до смерті і суб'єкт визнав свої справжні наміри. Її не вважають суїцидальною, оскільки смерть суб'єкта не є її мотивом, а відтак демонстративно-шантажну суїцидоподібну поведінку виокремлюють як вид поведінки суб'єкта, загрозливої для його життя і здоров'я.

2. Суїцид із вираженням амбівалентним (суперечливим, роздвоєним) ставленням до смерті та сподіванням на шанс чи долю в останньому кроці (смерть із субнаміром). Суб'єкт, який скоює такий вчинок, вважає нестерпним свій стан розгублення й відчаю, хоча зберігає слабку надію на інший спосіб реагування. Амбівалентність спричинює підсвідомий вибір «легкого» самогубства, яке можуть помітити й припинити інші. Незавершені суїциди дають рецидиви, здійснюються повторно аж до летального завершення;

3. Наявність справжнього наміру вбити себе (істинний, справжній суїцид). Особи, які готуються до суїциду, виявляють свої наміри відповідними висловлюваннями (відвертими або маскованими), ретельно убезпечуються від того, що могло б завадити здійсненню задуму [5, с. 96].

З безлічі різних причин і мотивів суїцидальних вчинків серед підлітків і дітей виділяють такі:

- особисто-сімейні конфлікти (несправедливе ставлення з боку родичів і оточуючих, розлучення і конфлікти батьків, перешкода до задоволення актуальної потреби, самотність, невдале кохання, брак уваги з боку близьких та оточуючих);

- стан психічного здоров'я (реальні конфлікти у здорових осіб, патологічні мотивування, обумовлені розладами психічної діяльності);

- стан фізичного здоров'я (соматичні захворювання, фізичні страждання);

- конфлікти, пов'язані з антисоціальною поведінкою суїцидента (побоювання судової відповідальності, боязнь покарання або ганьби);

- конфлікти в навчальній або професійній сфері (неспроможність, невдачі в навчанні або на роботі, падіння престижу, несправедливі вимоги);

- матеріально-побутові труднощі та ін. [5, с. 112].

Незважаючи на очевидну унікальність кожного випадку, суїцид має ряд загальних характеристик. Суїцидальна поведінка, як правило, супроводжується стресогенним характером життєвої ситуації і фрустрацією провідних потреб. Для суїцидента характерні: нестерпність страждань, пошук виходу із ситуації, переживання безнадійності ситуації і власної безпорадності, аутоагресія, амбівалентне ставлення особистості до суїциду, спотворення сприймання реальності – заикленість на проблемі, «тунельний зір». Усе це призводить до звуження вибору, до втечі в «суїцид». При цьому суїцидальна поведінка, як правило, відповідає загальному стилю життя і особистісним установкам.

Отже, суїцид – це навмисне самопошкодження зі смертельним фіналом, це є виключно людський акт, який зустрічається в усіх культурах

Список використаних джерел та літератури:

1. Бархаленко Е. В. Деякі чинники, що формують суїцидальну поведінку / Е. В. Бархаленко // Психологія суїцидальної поведінки: Діагностика корекція, профілактика: зб. наук. пр. ; [за заг. ред. С. І. Яковенка]. – Київ : РВВ КІВС., 2002. – 270 с.
2. Пилягіна Г. Я. Проблема саморуйнуючої поведінки серед населення України/ Г. Я. Пилягіна, М. І. Винник // Новости медицины и фармации. – 2007. – № 215. – С. 10-11.
3. Попередження суїцидальної поведінки дітей та підлітків. Методичні рекомендації // Все для вчителя. – 2004. – № 10-11. – С. 53-64.
4. Дюркгейм Е. Самоубство: Соціол. дослідження / Пер. з фр. Л.Кононович. – Київ : Основи, 1998. – 519 с.
5. Психологія суїциду : посіб. / За ред. В.П. Москальця. – Київ : Академвидав, 2004. – 288 с.

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

ПЕРЕДУМОВИ ТА ФАКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Особливого значення, у сучасних соціально-економічних умовах, набуває проблема професійного самовизначення підростаючого покоління.

Професійне самовизначення по суті є стрижневим у розвитку особистості та плануванні її життєвого шляху, оскільки саме професійна праця дає можливість людині реалізувати себе. Успішне професійне становлення та вибір професії і полягають у тому, що необхідно розуміти, чого вимагає від людини діяльність, оцінювати якісну специфіку своїх здібностей, виявляти, які вони, в якому виді діяльності будуть розвиватися найбільш успішно. Пошук «себе», свого покликання – це активна, напружена праця, пов'язана із самопізнанням, вивченням професії і виявленням шляхів встановлення відповідності між якостями, властивостями і вимогами професії. У цьому процесі на особистість впливає велика кількість різноманітних факторів, часто конкуруючих та конфліктуючих між собою.

Така ситуація призводить до того, що у процесі професійного самовизначення людина, особливо молода, стикається з великою кількістю ризиків. Тому актуальним вбачається питання цілеспрямованого впливу на процес професійного самовизначення старшокласників та застосування задля цього адекватних соціально-педагогічних технологій.

Аналіз літератури свідчить, що вивченню проблеми професійного самовизначення присвячена значна кількість досліджень. Наукові засади професійної роботи розробляли: А. Луначарський, С. Шацький, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до вибору професії представлені у роботах С. Батишева, М. Скаткіна, Є. Клімова, Б. Федоришина. П. Атутов, Д. Сметанін, Т. Тхоржевський, Г. Левченко вирішували проблеми підготовки учнів до вибору професії у процесі трудового навчання. Дослідженню концептуальних засад професійного самовизначення людини

присвячені праці Г. Костюка, С. Максименка, С. Рубінштейна, В. Роменця, В. Моляко, В. Моргуна та ін. [4]. Підходи до профорієнтації та моделі її здійснення представлені у роботах А. Голомштока, Є. Павлютенкова, К. Платонова, В. Сахарова, В. Моргуна, В. Колінько. В сучасних дослідженнях М. Ковтуна, О. Кульчицької, О. Савченка та інших аналізуються адаптація учнів до умов ринку, професійна орієнтація шкільної молоді на різні види діяльності. Роботи Г. Балла, З. Валієвої, В. Лугового, Н. Побірченко, В. Рибалки та інших присвячені проблемам формування в учнів базових економічних знань та економічного способу мислення, вдосконалення форм і методів роботи з економічної освіти молоді [3].

Аналіз концепцій професійної орієнтації показує виражену тенденцію до надання переваг індивідуальним особливостям особистості (мотиваційні теорії, теорії індивідуальності) під час вибору нею професії. Основну увагу ці дослідження надають самому індивідові, розвитку його уявлень про самого себе і власну роль у світі праці. При цьому особистість визначають суб'єктом професійного розвитку, а свідоме професійне самовизначення пов'язується з аналізом індивідуально-особистісних і соціально-економічних особливостей та наступним вільним і самостійним прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напряду подальшої освіти. Таким чином, професійне самовизначення особистості може визначатися як комплексна взаємодія суб'єктивних (особистісних) умов і об'єктивних (соціально-економічних) факторів індивідуальної ситуації розвитку особистості з наступним вибором професії та шляхів її здобуття. Сутністю професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням власних можливостей і здібностей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов. Особливо актуальним процес професійного самовизначення є для старшокласників, що пов'язано як із закінченням загальноосвітнього навчального закладу і необхідністю здійснення вибору свого подальшого життєвого шляху, так і з тим, що професійне самовизначення виступає одним із центральних новоутворень юнацького віку. На жаль, старшокласники з ряду суб'єктивних або й об'єктивних причин при здійсненні професійного вибору можуть не у повній мірі враховувати перешкоди на шляху до обраної мети та способи їх подолання, зорієнтуватися у сфері професійної праці. Тому вони потребують особливої підтримки соціальних педагогів та психологів, яка може бути достатньо

ефективно реалізована у процесі вирішення завдань соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. У цьому контексті доречною буде професійна орієнтація, в основу якої покладено розуміння особистості учня як суб'єкта професійного самовизначення. У науковій літературі існують різні визначення сутності професійної орієнтації, а саме: як системи заходів, спрямованих на включення індивіда у світ праці; комплекс взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування професійного покликання; на виявлення здібностей, інтересів, придатності та інших факторів, що впливають на вибір професії або зміну сфери діяльності; як складна динамічна соціально-педагогічна система, що вимагає вирішення складних теоретичних та практичних завдань, пов'язаних із вибором майбутньої професії тощо [2].

Досить часто професійну орієнтацію трактують як ознайомлення молоді з усіма можливими професіями, особливо сучасними, розвиток відповідних професійних інтересів та їх формування. Але в такому разі відбувається недооцінка проблеми усвідомленого вибору, оскільки потрібно обирати безпомилково, з життєвою перспективою і передбаченням можливих наслідків свого вибору як для себе, так і для найближчого оточення (батьків, членів майбутньої сім'ї тощо).

Отже, професійне самовизначення особистості – складний і тривалий процес, що охоплює значний період життя. Його ефективність, як правило, визначається ступенем погодженості психологічних можливостей людини зі змістом і вимогами професійної діяльності, а також сформованістю в особистості здатності адаптуватися до соціально-економічних умов, що змінюються, у зв'язку з розвитком своєї професійної кар'єри. Впровадження у старшій школі (10-11 класи) профільного навчання актуалізує проблему підготовки учнів старших класів до вибору напряму подальшої навчальної спеціалізації, яка в оптимальному випадку повинна бути адекватною сфері майбутньої професійної діяльності [7].

Вибір майбутньої професії значною мірою залежить і від належності родини учня до певного соціально-професійного прошарку. Результати дослідження показали, що якщо батьки зайняті висококваліфікованою працею, то надбання вищої освіти дітьми в цих сім'ях виступає як певна обов'язкова вимога, яку можна розглядати як

самоціль. У родинях працівників фізичної праці така орієнтація не є такою жорсткою. Проте, як правило, батьки прикладають усіх зусиль для того, щоб їх дитина одержала освіту як мінімум не меншу, ніж у них. Слід зазначити, що вступ до вищого навчального закладу часто розглядається старшокласником як самоціль. Вона дозволяє молодій особистості самоутвердитися на позиції людини, яка досягла мети, яка не кожному по плечу, і, нарешті, дозволяє потрапити у більш престижну соціальну групу, яка характеризується високим матеріальним та інтелектуальним рівнем.

В цілому можна зауважити, що професійне самовизначення сучасної молоді не є адекватним об'єктивним потребам та перспективам економічного розвитку суспільства і не відповідає навчальним можливостям та здібностям певної частки учнівської молоді. Однією з причин такого становища можна вважати згортання трудової підготовки школярів, частиною якого була профорієнтаційна роботи з ними.

Для підготовки старшокласників до свідомого вибору професії використовують різноманітні форми профорієнтаційної роботи. Це способи організації взаємодії соціального педагога і школярів, які вирізняються порядком, місцем та процедурою проведення. Можна використовувати наступні форми роботи: екскурсії на підприємства та у професійні навчальні заклади, зустрічі з представниками різноманітних професій, конференції, виставки, лекції, соціально-педагогічний тренінги, інсценування, конкурси, дні та тижні професій, ярмарки професій, консультації.

Таким чином, здійснення профорієнтаційної роботи у закладах загальної середньої освіти є одним із важливих напрямів діяльності як соціального педагога, так і психолога, оскільки змістовно передбачає надання професійної соціально-психологічної допомоги старшокласникам, сутність якої полягає у професійному самовизначенні та усвідомленому виборі професії. Така діяльність забезпечує ефективне використання особистісного потенціалу старшокласників, а також адекватне співвідношення їх індивідуальних особливостей і здібностей із соціальними запитами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Васильєв В. В. Система адаптації робітників до професійної діяльності / В. В. Васильєв. – Дніпропетровськ : ДДУ, 1999. – 300 с.

2. Гончарова Н. О. Основи професійної орієнтації : навч. посіб. / За ред. В. Ф. Моргуна. – Київ : Вид. дім «Слово», 2010. – 168 с.

3. Климов Е. А. Как выбирать профессию : кн. для учащихся / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

5. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.

6. Павлютенков Є. М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Є. М. Павлютенков. – Владивосток : изд-во Дальневост. ин-та, 1990. – 176 с.

7. Соціальна педагогіка : словник-довідник / За заг. ред. Т. В. Алексєєнко. – Вінниця : Планер. – 2009. – 542 с.

К. А. Дубініна,
*кандидат філософських наук,
магістрант
(м. Хмельницький)*

СИМВОЛДРАМА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ МЕТОД У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Психокорекційна робота практичного психолога у дошкільних навчальних закладах, варту підвищеної уваги та розгляду, оскільки важко заперечити думку, що всі проблеми (психологічного характеру) походять з дитинства. Зрештою психотерапевтична робота з дорослим клієнтом, за певними методиками, першочергово спрямована на діагностику дитячих травм, а вже потім на діагностику загальної життєвої ситуації особистості. Вперше це зрозумів і зумів експериментально показати Зигмунд Фрейд та його школи психоаналізу: у Відні та в Берліні.

Специфіка корекційної роботи з дошкільнятами зорієнтована на підходи, що базуються на провідній діяльності дітей цього віку, спосіб сприйняття світу, спосіб засвоєння інформації та досвіду. І знову ж таки, у слід за батьком Ганна Фрейд вважала, що «гра дітей може стати основою на якій базуються дослідження прихованих

переживань дитини. І зрештою, пізніше, в США, метод інтерпретації дитячої гри був використаний для діагностики дитячих проблем» [2, с. 34]. Відтак уже починаючи «з середини 1930-х рр. в зарубіжній психології ігрова терапія стала стандартною процедурою дитячої психоаналітичної практики» [2, с. 36].

Отже, «гра використовується як метод діагностики та метод корекції» [3, с. 157]. Гра – це провідна діяльність дитини-дошкільника і її природне середовище буття (її реальність) і через неї легко простежити, інтерпретувати дії дитини: її страхи, очікування, ставлення, поведінкові особливості. І саме гра, це дійсно нетравматичний для психіки метод корекції дитячих фобій та проблем.

Однак дуже цікавим методом корекції є символ драма (як в технології для психолога, так і для дитини). Її особливість полягає в тому, що вона займає нішу між грою та бесідою, а також є своєрідною формою психоаналізу в руслі інтерпретації сновидінь, адже символдраму називають «сон на яву» [1, с. 143]. Таким чином, дана методика поєднує декілька психодіагностичних і психокорекційних напрямів. Так як «її образи не мають заздалегідь регламентованих (продуманих) конструкцій, а абсолютно залежать від індивіда, то дозволяють придіагностиці виявити достеменні фобії особистості» [2, с. 58]. А в подальшому за допомогою повторювальної техніки додавати нові образи в «мотиви», що допоможуть людині скорегувати свої психічні уявлення та знайти психологічний фундамент для подолання фобії.

Щодо способу проведення терапії через символдраму, то вона може цілком природно працювати в індивідуальному способі, і в груповому. Саме тому за кордоном досить поширений такий спосіб психокорекції дітей у садочках та школах, чого власне в українських школах немає, а лише застосовується як метод тренінгової терапії та індивідуальних пропрацювань фобій клієнтів різних вікових категорій. Це цікаво дітям, бо їм пропонується гра в уявні картинки, створенні казки, подорожі, історії. Символдрама – це дуже глибина практика, яка працює з фундаментальними пластами психіки особистості і тут поєднується метод психоаналітичних інтерпретацій та ігрового методу як провідного для дитини дошкільного віку.

Звичайно для застосування цього методу з дошкільнятами варто досить ґрунтовно провести діагностику, щоб виявити певні ознаки при яких категорично не можна застосовувати символдраму в

корекційній роботі, адже це може призвести до непередбачуваних регресивних наслідків. Тож психіатри та психологи вважають, що «не можна застосовувати символдраму при: важких депресивних станах, недостатньому IQ (нижче 85), важких невротичних психопатичних станах, глибоких депресіях, низькій мотивації та церебрально-органічних синдромах» [2, с. 121].

У методиці символдрами певній проблемі відповідає «мотив» [1, с. 92], кожен з яких дуже ретельно відібраний за допомогою багаторазових експериментів. «Вони найдостовірніше відображають психічний стан і водночас володіють високим психотерапевтичним ступенем» [1, с. 42]. Основні «мотиви» з якими працюють психотерапевти в корекційній роботі з дошкільнятами (за Льюїнером Х.) [1]: галявина (початкова точка), підйом по горі і погляд з її вершини (або неможливість підйому на вершину); шлях вздовж річки (вгору, вниз); будинок та його огляд в середині; зустріч зі значущою персоною у вигляді тварини, дерева (уособлення значущої людини); очікування дикого звіра на галявині в лісі; озеро та човен (на якому можна поплисти по озеру, або залишитися); печера і очікування когось чи чогось із неї, а також можна її обстежити; гра дитини з сім'єю тварин; подарунок землі (на ній можна щось виростити, чи побудувати); уявити себе старшим на 10 років.

Переваги символдрами для психокорекції дошкільнят: символдрама через символізм допомагає дитині побороти внутрішні конфлікти без інтелектуальних бесід, які б могли призвести до опору дитини при усвідомленні проблеми; символдрама може бути доповнюючим елементом терапії (арт-терапії), а також основним в поєднанні з супровідними (динамічними іграми); вона може бути однаково ефективною, як при індивідуальній роботі з клієнтом, так і в груповій; при парній терапії (сімейній терапії) батьки мають змогу краще зрозуміти свою дитину; часові проміжки застосування символдрами теж є її перевагами: потрібно не менше 2-3 сеансів на тиждень і всього 8-15 сеансів в курсі психотерапії (за іншими джерелами рекомендовано від 18 до 28 сеансів, а іноді 30-50, залежно від індивідуальних особливостей); часто зрушення у позитивне русло очевидне вже на другому сеансі (однак, у будь-якому разі, досягнутий результат потребує закріплення та при потребі розвитку).

Отже, символдрама справжня знахідка для психокорекційної роботи психолога дошкільного закладу. Адже дозволяє в цікавій формі та за досить не тривалий час отримати хороші результати.

Список використаних джерел та літератури:

1. Лейнер Х. Кататимное переживание образов: основная ступень; Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву; Семинар / Х. Лейнер: Пер. с нем. – М. : Эйдос, 1996. – 253 с.
2. Обухов Я. Л. Символдрама: кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков / Я. Л. Обухов. – М. : Эйдос, 1997. – 325 с.
3. Павелків Р. В. Дитяча психологія : нав. посіб. / Р. В. Павелко, О. П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с.
4. Фройд З. Сон и сновидения / З. Фройд. – М. : Олімп; ООО «Изд. АСТ-ЛТД», 1997. – 544 с.

Л. М. Дунець,

кандидат психологічних наук, доцент

(м. Хмельницький)

ОЗНАКИ МОТИВАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

Людина постійно зайнята певною діяльністю і здійснює ту чи іншу поведінку. Поведінку людини можна описати різнобічно. Будь-який поведінський акт, як процес, має початок, період протікання і завершення. Його можна також охарактеризувати з точки зору інтенсивності і напрямку.

Запитання «Чому?», «Заради чого виконується та чи інша діяльність?» та ін. завжди цікавили психологів. Для того, щоб дати відповідь на це запитання ними було введено поняття «мотивація» [1, с. 36].

Вивчення мотивації – це аналіз причин і факторів, які спонукають або ініціюють та енергетизують активність людини, а також спрямовують, підтримують і призводять до завершення певну поведінку. Найважливішою особливістю мотивованої дії є наявність *інтенції* – наміру до її виконання. Для пояснення поведінки людини створюється безліч психологічних теорій мотивації, які будуються на основі системи припущень про природу людини і встановлюють закони ініціації і регуляції людської поведінки [2; 3].

У більшості мотиваційних теорій аналізуються три головних параметри поведінської активності: *ініціація, інтенсивність і напрямки*.

Мотивована поведінка є результатом дії двох факторів: особистісного і ситуаційного. Під *особистісним* фактором розуміють мотиваційні диспозиції особистості (потреби, мотиви, установки, цінності). Під *ситуаційним* – зовнішні, тобто ті умови, які оточують людину (поведінка інших людей, ставлення, оцінка, реакція оточуючих, фізичні умови і т. ін.).

Потрібно відзначити, що коли мова йде про зовнішні фактори, то аналізуються в першу чергу не об'єктивні параметри середовища, а оцінка та інтерпретація особистістю контекстуальних аспектів своєї поведінки, тобто суб'єктивне відображення об'єктивних умов і те значення, яке вона цим умовам надає. Людина діє в залежності від того, як вона оцінює та розуміє оточуючу дійсність. Роль мотиваційних диспозицій зводиться не лише до участі у формуванні когнітивних оціночних схем, за допомогою яких людина інтерпретує ситуацію. Наступні дії є результатом цієї інтерпретації.

Мета статті – розглянути мотиваційну поведінку майбутніх фахівців спеціальності «Туризм» з точки зору одного з широко відомих у зарубіжній психології підходів до аналізу та розуміння причин людської поведінки – *теорії зовнішньої та внутрішньої мотивації*.

Більшість психологів вважають, що як існує два типи мотивації, так і є два типи поведінки, які їм відповідають:

1) зовнішня мотивація (extrinsic motivation) і відповідно зовнішньо мотивована поведінка (extrinsic motivated behavior);

2) внутрішня мотивація (intrinsic motivation) та відповідно внутрішньо мотивована поведінка (intrinsic behavior) [2; 3; 4].

Зовнішня мотивація – поняття motivated для опису поведінки в тих ситуаціях, коли фактори, які її ініціюють та регулюють знаходяться поза Я (self) (Найкращим перекладом англійського поняття «self» є українські слова «сам» або «Я сам», оскільки вони найточніше передають ідею «self» про Я як про активно діючий початок. Проте у тексті вираз «сам» практично не може вживатись, і тому ми залишаємо термін «Я») особистості або *поза* поведінкою. Варто ініціюючому та регулюючому факторам стати зовнішніми, як вся мотивація набуває характеру зовнішньої.

Наприклад, майбутній фахівець туристичної галузі почав добросовісніше виконувати домашнє завдання після того, як батьки пообіцяли йому купити телефон, про який він довго мріяв. Робота над домашніми завданнями у цьому випадку – зовнішньо мотивована поведінка, оскільки спрямованість на виконання домашніх завдань та інтенсивність (у даному випадку – добросовісність) задаються зовнішнім по відношенню до самого навчання фактором: очікування отримання бажаного, оскільки у всіх друзів є телефони і вони можуть спілкуватись між собою. Отже, спілкування для нашого здобувача вищої освіти – це зовнішньо мотивований акт, оскільки його ініціація і спрямованість знаходяться повністю під контролем друзів, тобто поза власним «Я» здобувача вищої освіти.

Загальноновизнаним є те положення, що зовнішня мотивація в першу чергу базується на нагородах, заохоченнях, покараннях або інших видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажане або гальмують небажану поведінку.

Найяскравіше концептуалізація даного типу мотивації описана в біхевіористських теоріях [3, с. 93] і в теоріях інструментальності [4, с. 916].

Внутрішня мотивація – поняття, яке описує такий тип поведінки, коли фактори, які її ініціюють та регулюють витікають *зсередини* особистісного «Я» і повністю знаходяться *всередині* самої поведінки. «Внутрішньо мотивована діяльність не має заохочень, крім самої активності. Люди захоплюються цією діяльністю заради неї самої, а не для досягнення якихось зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення будь-якої іншої мети» [4, с. 919].

Якщо майбутній фахівець спеціальності «Туризм» приїжджає додому і з захопленням розповідає, що йому запам'яталась найцікавіша лекція і він хоче почитати енциклопедію, щоб завтра взяти участь в обговоренні теми, то він демонструє приклад внутрішньо мотивованої поведінки.

У даному випадку спрямованість на виконання домашніх завдань витікає із змісту самих занять і пов'язана з інтересом та задоволенням, які супроводжують процес пізнання і відкриття нового. Коли всі однокласники ідуть записуватись у спортивну секцію карате-до, тому що це стало сучасним (приклад зовнішньої мотивації), а наш здобувач вищої освіти іде в секцію легкої атлетики, тому що тільки

йому це цікаво, то він знову демонструє внутрішньо мотивовану поведінку.

Для пояснення цього типу мотивації було створено безліч теорій: теорія компетентності і мотивації ефективністю, теорії оптимальності активації і стимуляції, теорія особистісної причинності, теорія самодетермінації, теорія (течії) [2; 3; 4].

Спочатку мова піде про *теорію зовнішньої мотивації*. Ідеї біхевіоризму беруть свій початок у дослідженнях, які проводив Едвард Л. Торндайк [3, с. 918]. Ним було виявлено закономірність, яка з часом отримала його ім'я і відома у психології як закон ефекту Торндайка. Цей закон говорить, що привабливі і непривабливі наслідки поведінки впливають на частоту ініціації поведінських актів, які призводять до цих наслідків. Поведінка, яка призводить до позитивних наслідків, закріплюється і має тенденцію до повторення. Тоді, як поведінка, що призводить до негативних наслідків, має тенденцію до припинення. Для пояснення регуляції поведінки ці ідеї були використані К. Халлом і Б. Скиннером [4, с. 920].

У *біхевіористських теоріях* головний акцент у поведінці робиться на підкріпленні – позитивних (нагороди, заохочення) або негативних (покарання) наслідках, які слідує за виконанням певного поведінського акта. Головною особливістю всіх варіантів біхевіористського підходу є визнання того, що головним ініціатором і регулятором поведінки є зовнішнє по відношенню до нього підкріплення.

Сутність прикладного застосування цієї моделі у психології і взагалі на практиці полягає в систематичному підкріпленні бажаної поведінки. Виділяються паттерни поведінки, які доцільно застосовувати з точки зору викладача: висока активність на заняттях, добра дисципліна чи відсутність запізнь. Під час демонстрації такої поведінки майбутній фахівець туристичної галузі може заохочуватись спеціальними жетонами. При накопиченні певної кількості «премій» такого типу він може отримати значущі призи чи заохочення.

Аналогічна система діє і в магазинах, коли покупцю, який зробив певну кількість покупок, видається премія, яка підкріплює поведінку, направлену на купівлю товару саме в цьому магазині. Важливо відзначити, що всі ці системи розраховані на підкріплення заздалегідь нецікавої і непривабливої поведінки, яку по своїй волі людина виконувати не буде. Хоча вони і показали свою ефективність, проте велика кількість дослідників згоджуються з тим, що людина

виявляється маріонеткою підкріплень. Більше того, було помічено, що бажана поведінка має місце лише в період дії підкріплення (якщо не вступають в дію інші мотиваційні механізми). Немає підкріплення – немає мотивованої поведінки.

Термін «внутрішня мотивація» вперше було введено в 1950 р. [3, с. 96]. До цього часу популярність біхевіористського підходу почала спадати, і в першу чергу через те, що не дивлячись на спроби сформулювати універсальні закони людської поведінки, багато видів людської активності ніяк не вкладались в пояснювальні схеми біхевіоризму. Наприкінці 50-х рр. з'явилося дві роботи, які ніби підвели підсумок цієї незадоволеності: книга Р. Вудвортса і стаття Р. Уайта [3, с. 98].

У книзі «Динаміка поведінки», яка стала поштовхом до розвитку ідей, вперше викладених у 1918 р. Р. Вудвортс проголосив принцип первинності поведінки на протигагу біхевіористському принципу первинності драйва (спонукання). Перефразовуючи відому поговірку, цей принцип можна сформулювати так: «Людина їсть, щоб здійснювати поведінку, а не здійснює поведінку, щоб їсти». Людина, на думку Р. Вудвортса, народжується з активною тенденцією освоїти світ за допомогою поведінки. Така поведінка розуміється як постійний потік активності по ефективній взаємодії з оточенням. Задоволення драйвів перебиває цю активність для того, щоб забезпечити організм необхідною енергією [3, с. 920].

У статті «Перегляд мотивації: поняття компетентності» Р. Уайт запропонував концептуально досконаліше розроблену модель на цю ж тему. Він ввів поняття «компетентність» (competence), яке об'єднує такі види поведінки, як дотик, оглядання, маніпулювання, конструювання, гра, творчість. Він вважає, що всі ці види поведінки, під час виконання яких організм не отримує ніяких видимих підкріплень, переслідує одну мету: підвищення компетентності і ефективності людини. Силою, яка стає поштовхом цього прагнення до компетентності, є «мотивація через почуття ефективності» (effectance motivation). Цей вид мотивації має місце завжди, коли людину спонукає потреба в ефективності, компетентності і майстерності. Аналізуючи багаточисельні роботи з порівняльної психології, психоаналізу, персонології та психології творчості, Р. Уайт переконливо показує, що розуміння великого набору різних видів людської поведінки поняття «компетентність», «прагнення до компетентності» і «мотивація ефективністю» (що практично тотожні

поняттю «внутрішня мотивація») є продуктивнішими, ніж поняття «оперантне обумовлення», «підкріплення» чи «гомеостатична модель біологічних драйвів».

А тепер порівняємо наслідки *зовнішньої* і *внутрішньої* мотивацій. Для цього ми попередньо провели дослідження серед здобувачів вищої освіти ПЗВО «Хмельницький економічний університет», яке продемонструвало, що зовнішня і внутрішня мотивації можуть значно енергетизувати поведінку майбутнього фахівця спеціальності «Туризм» і суттєво змінювати її напрямки. Іншими словами, здійснювати вирішальний вплив на неї. Чи однакові наслідки цих двох типів мотивації для когнітивних процесів, емоцій, психічного здоров'я та інших аспектів здобувача вищої освіти? Який тип мотивації доцільно культивувати, якщо ми хочемо не лише у цю ж хвилину підвищення інтенсивності поведінки чи раптової зміни її напрямку, а зацікавлені в довготривалому і гармонійному розвитку майбутнього фахівця туристичної галузі? Для пошуку відповідей на ці запитання звернемось до результатів дослідження, які оформлені у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Вплив зовнішньої і внутрішньої мотивацій на поведінку та психічні процеси майбутнього фахівця спеціальності «Туризм»

Вплив зовнішньої мотивації	Вплив внутрішньої мотивації
Тенденція до продовження діяльності	
Зовнішньо мотивована поведінка припиняється, як тільки зникає зовнішнє підкріплення.	Внутрішньо мотивована поведінка може тривати досить довго при відсутності всіляких видимих нагород.
Перевага складності та об'єму знань	
Досліджувані віддають перевагу простішим завданням. Вони виконують тільки те, що потрібно: для того, щоб отримати нагороду.	Досліджувані віддають перевагу складнішим завданням (оптимальної складності)
Ступінь алгоритмізації діяльності	
– Відбивається негативно на когнітивній гнучкості. – Полегшує виконання діяльностей, які вимагають алгоритмічного методу (множення багатозначних чисел,	– Впливає позитивно на когнітивну гнучкість. – Полегшує виконання діяльностей, які вимагають евристичного методу (усі види творчих завдань, які не мають

запам'ятовування простих геометричних фігур, парне запам'ятовування, пізнання слів в тахістоскопічних експериментах). – Погіршує значно якість і швидкість вирішення евристичних завдань.	заздалегідь даного алгоритму: завершити електричний ланцюг, продовжити закономірність чисел і т. ін.).
Креативність	
– Пригнічує креативність. – Сприяє росту напруженості, зменшує спонтанність.	Сприяє креативності.
Емоції	
Переважають негативні емоції при взаємодії з іншими.	– Сприяє отриманню задоволення від роботи. – Викликає емоції інтересу і радісного збудження.
Навчання	
–	– Відбувається успішніше засвоєння навчальної програми, вищий рівень засвоєння теоретичного матеріалу. – Стає ефективнішим понятійне навчання. – Спостерігається значне покращення мнемічних процесів.
Самоповага	
–	– Переважання внутрішньої мотивації підвищує самоповагу.

Як бачимо з таблиці, кожен вид мотивації має свої плюси та мінуси, здійснюючи різний вплив на психічні процеси. Найбільш позитивний вплив як на пізнавальні процеси, так і на особистість у цілому здійснює внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація може мати переваги під час вирішення тимчасових завдань.

Висновки. Дослідивши мотиваційну поведінку майбутніх фахівців спеціальності «Туризм», зазначимо, що головною ознакою мотивованої поведінки майбутнього фахівця туристичної галузі є наявність наміру до виконання діяльності. Здобувач вищої освіти може знаходитись в одному з трьох головних мотиваційних станів:

стані внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації чи у стані амотивації.

Стан внутрішньої мотивації визначається потребами в компетентності, яка є головною з провідних психологічних потреб майбутнього фахівця туристичної галузі. У цьому стані здобувач вищої освіти відчуває, що він є істинною причиною здійснення навмисної поведінки і почуває себе ефективним учасником взаємодії з оточенням (почуття компетентності).

На стан зовнішньої мотивації впливають сили зовнішні по відношенню до «Я» і спрямовані на ініціацію і/або регуляцію поведінки здобувача вищої освіти. У цьому стані майбутній фахівець спеціальності «Туризм» сприймає причини своєї навмисної поведінки як зовнішні, нав'язані ззовні.

Стан амотивації характеризується відсутністю інтенції – наміру до здійснення поведінки і супроводжується почуттям некомпетентності та неефективності під час взаємодії з оточенням.

Таким чином, якщо майбутній фахівець спеціальності «Туризм» знаходиться в стані *амотивації*, то він може бути виведений з нього за допомогою застосування контролюючих підкріплень (тоді він перейде в стан зовнішньої мотивації) або оптимізацією складності діяльності, яку виконує, і впорядкуванням зворотнього зв'язку (тоді при умові свободи вибору він може перейти в стан внутрішньої мотивації).

Якщо здобувач вищої освіти знаходиться в стані *зовнішньої мотивації* під час виконання нецікавої чи непривабливої діяльності, то застосування контролюючих стимулів відбивається позитивно на підтримці і регуляції мотиваційного стану, який існує в даний час. Коли ж він знаходиться в стані *внутрішньої мотивації*, то контролюючі стимули можуть знижувати її рівень або сприяти її зростанню.

Внутрішня мотивація буде максимальною під час виконання нової перцептивно і/або когнітивно складної діяльності. Необхідними умовами також є наявність свободи вибору діяльності, забезпеченість оптимальним зворотнім зв'язком і впевненістю майбутнього фахівця у своїй компетентності.

Отже, викладач закладу вищої освіти має розвивати у здобувачів вищої освіти відчуття впевненості та успішності, підтримувати оптимальну мотивацію до використання свого

потенціалу в напрямку спонування здобувачів вищої освіти до оволодіння майбутньою спеціальністю «Туризм».

Список використаних джерел та літератури:

1. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників / С. С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 31-42.
2. Хеккхаузен Х. Мотивация и деятельность. – [2-е изд., перераб.] / Под ред. Д. А. Леонтьева, Б. М. Величковского. – СПб. : Питер-пресс ; Хеккхаузен Х. – М. : Смысл. – 2003. – 450 с.
3. Amabile T. M., Dejong W., Lepper M. R. Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation // J. Pers. Soc. Psychol. – 1976. – V. 34. – P. 92-98.
4. Anderson R., Manoogian S. T., Reznick J. S. The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children // J. Pers. Soc. Psychol. – 1976. – V. 34. – P. 915-922.

О. С. Ковтун,
кандидат соціологічних наук
В. С. Щиборовська,
магістрант
(м. Хмельницький)

КЛАСИФІКАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Для ефективного управління освітніми колективами в сучасних умовах розвитку України, а також формування освітніх середовищ емпатійного типу необхідним є розуміння конкретних соціальних та соціально-психологічних механізмів їх формування.

У вітчизняній соціальній та педагогічній науці дослідження соціальних механізмів формування емпатійного освітнього середовища ще не набули потрібної динаміки, а окремі наукові розвідки залишають більше запитань, ніж відповідей, причиною чого, зокрема, є відсутність чіткої класифікації цих механізмів формування. Отже, все більшої актуальності набувають соціологічні виміри процесів формування емпатійного освітнього середовища.

Соціальний механізм, як ключовий засіб суспільних перетворень має також власну структуру, до якої входять, зокрема, такі елементи: 1) суб'єкти (субстрат) соціальної дії; 2) їх взаємодія у межах певної соціальної (наприклад, господарської) діяльності, яка може носити характер спонтанної чи свідомо організованої; 3) способи та засоби взаємодії, за допомогою яких відбувається власне сам соціальний процес, які включають в себе відповідні норми і цінності, соціальні інститути тощо [4, с. 320-321].

Таким чином, у процесі формування певних типів освітнього середовища, як показує аналіз, задіяно цілий комплекс соціальних механізмів. При цьому, аналіз засвідчує, що зміни характеристик освітнього середовища відбуваються під впливом різних чинників: *по-перше*, під впливом культури суспільства, навіть без цілеспрямованого втручання у цей процес, *а по-друге*, такі зміни можуть бути спровоковані свідомими і спрямованими діями суб'єктів управління. Натомість, ці зміни можуть бути як *штучними (свідомими)*, так і *природними (стихійними)* [1, с. 5]. Отже, виокремлення природних (стихійних) факторів, на наш погляд, дозволяє розглядати окреме освітнє середовище не тільки у контексті перетворень у системі освіти та культурі суспільства, але й у контексті української економічної, соціокультурної та політичної дійсності.

У той же час штучні, тобто свідомі перетворення освітнього середовища, на відміну від природних, характеризуються раціональним вибором мети і способів її досягнення, реалізацією певного проекту. І хоча результатом як природних, так і штучних механізмів є зміна культурних універсалій функціонування освітнього колективу, все ж таки вони істотно відрізняються між собою, за характером впливу на формування відповідної соціальної поведінки.

Натомість освітнє середовище, як показує аналіз, формується не тільки завдяки механізмам притаманним внутрішньому середовищу закладу освіти, але піддається впливу зовнішніх механізмів. Звідси випливає ще один критерій розрізнення соціальних механізмів за їх належністю до внутрішнього чи зовнішнього середовища закладу освіти. За цим критерієм можна виділити ендогенні (внутрішні) та екзогенні (зовнішні) механізми формування освітнього середовища. Серед механізмів внутрішнього середовища організації найбільш дієвим є *організаційно-управлінський механізм* який забезпечує взаємодію з іншими механізмами та структурними

елементами освітньої системи. Щодо реалізації культурної політики цей механізм є універсальним і комплексним, оскільки включає у себе інші механізми формування емпатійного освітнього середовища. Отже, організаційно-управлінський механізм формування освітнього середовища є одночасно як *ендогенним*, так і, як показує аналіз, *комплексним*.

Аналогічний характер має *механізм адаптації* освітнього колективу, який забезпечує пристосування учасників освітнього процесу до вимог зовнішнього середовища, наприклад, державної політики просування інклюзії.

Ще одним універсальним (комплексним) механізмом емпатійного освітнього середовища на наш погляд є *інституціональний механізм*, який, більшою мірою належить до зовнішнього середовища освітнього колективу та забезпечує взаємодію останнього із прямими та опосередкованими факторами даного середовища. Водночас у науці ще відсутнє чітке уявлення про даний механізм формування освітнього середовища. Наприклад, для американського вченого Д. Норта інституціональний механізм є особливим видом, що, з одного боку, забезпечує формування норм і правил, а з іншого, – відслідковує наслідки їх застосування [2, с. 18-22].

Інституціональний механізм формування освітнього середовища, покликаний не тільки створювати умови для стабільної роботи суб'єктів освіти, але й законодавчо закріплювати соціально-освітні відносини, що сприяють їхньому ефективному функціонуванню. Тому, характер даного механізму є одночасно як *екзогенний (зовнішній)* та *універсальний(загальний)*.

Входження в освітнє середовище нових норм відомий дослідник Г. Щедровицький, на прикладі соціальних організацій, визначає процесом *нормування*, завдяки якому та чи інша норма повинна себе реалізовувати у відповідному соціальному об'єкті. Це означає, що норми культури конкретного освітнього колективу тільки тоді виконують своє функціональне призначення, коли вони реально впливають на відносини між людьми в межах колективу. У процесі нормування, в свою чергу розрізняють функціональні норми (сумісні з певною культурою) та дисфункціональні норми (несумісні з певною культурою), які не тільки можуть призвести до дестабілізації системи, але й до її руйнування [1].

Це дає підстави визначити ще один механізм формування освітнього середовища, а саме *нормативний механізм*, завдяки якому суб'єкти освітнього процесу відбирають та встановлюють необхідні для свого функціонування й розвитку соціальні норми. При цьому нормативний механізм формування освітнього середовища, як і попередній інституціональний, можна визначити як універсальний (загальний), оскільки він притаманний будь-яким соціальним системам. Але для даного механізму властива подвійність, тобто він водночас універсальний та сингулярний (спеціальний) за рівнем комплексності. Поряд із нормативним механізмом американський соціолог Е. Шейн виокремлює й такий сингулярний механізм формування культури соціальної організації, як механізм *когнітивної трансформації*, що сприяє процесу апробації цінностей, норм і зразків організаційної поведінки, які в разі їх ефективності набувають для членів колективу статусу колективних базових уявлень [5, с. 38].

Формування емпатійного освітнього середовища, як показує аналіз, відбувається завдяки інкорпорації відповідних інклюзивних норм та цінностей у свідомість членів освітнього колективу та прийняття їх ними як загальноприйнятих. По суті це означає соціалізацію індивідів, яка відбувається на базі відповідних механізмів формування культури освітнього колективу, які поділяють на *психологічні (імпринтинг, екзистенціальний натиск, наслідування, ідентифікація, рефлексія)* та *соціально-психологічні (традиційний, інституціональний, стилізований, міжособистісний)* [3, с. 35-38], які на наш погляд, необхідно розглядати як складові комплексу соціальних механізмів формування емпатійного освітнього середовища.

До основних психологічних механізмів формування емпатійної культури освітнього колективу належать, зокрема такі: 1) екзистенціальний натиск, що виявляється у впливі умов буття людини на засвоєння нею спеціальною мови спільноти (наприклад, професійної лексики тощо), правил та норм поведінки, функціонуючої у даній освітній спільноті; 2) наслідування, тобто імітація певних зразків поведінки, із якими індивід стикається в процесі соціальної взаємодії, особливо із «значимими іншими» (наприклад, із лідерами організації, які складають ціннісне ядро організації) особливо на ранніх етапах існування організації; 3) ідентифікація, тобто засвоєння цінностей, норм, зразків поведінки і переконань, як власних у взаємодії із іншими членами освітнього

колективу; 4) рефлексія, тобто процес критичної оцінки індивідом тих чи інших норм, зразків поведінки тощо, наслідком чого стає або їхнє прийняття або відкидання; 4) етичний механізм, який орієнтує людину на ставлення до справи як до обов'язку перед Богом, суспільством, предками, організацією, колективом тощо.

До соціально-психологічних механізмів формування емпатійного освітнього середовища, як показує аналіз, відносяться такі механізми: 1) *традиційний механізм* засвоєння зразків поведінки, переконань, цінностей, норм, притаманних ближчому оточенню (друзі, родина, колеги по роботі). Їх засвоєння в основному має характер несвідомого і некритичного. Натомість встановлення тісних зв'язків між членами організації робить даний механізм актуальним для освітнього колективу; 2) *стилізований механізм*, що притаманний соціальним утворенням, із специфічними моральними, ціннісними і поведінковими особливостями, який сприяє формуванню певних субкультур та веде до культурної диференціації соціальної системи; 3) *міжособистісний механізм* лежить, як правило, у площині процесу ідентифікації учасників освітнього процесу із значимими членами колективу.

Таким чином, проведений аналіз механізмів формування емпатійного освітнього середовища в умовах суспільних змін, дає підстави для таких висновків: класифікацію механізмів формування емпатійного освітнього середовища із визначених критеріїв можна подати у такий спосіб: 1) за природою самого механізму їх можна поділити на стихійні (природні) та проєктивні (штучні) механізми; 2) за приналежністю до зовнішнього або внутрішнього середовища освітньої організації. Вони бувають ендегенні (внутрішні) та екзогенні (зовнішні). До перших можна віднести організаційно-управлінський, адаптивний, нормативний механізми, механізм когнітивної трансформації, а також психологічні та соціально-психологічні механізми формування корпоративної освітньої організації. А до екзогенних (зовнішніх) механізмів належить, зокрема інституціональний механізм, за допомогою якого зовнішнє середовище організації вчиняє певний вплив на її внутрішнє середовище. За рівнем комплексності можна виділити сингулярні (специфічні) та комплексні (універсальні) механізми формування освітнього середовища, наприклад, механізм нормування, когнітивної трансформації та ін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Генисаретский О., Щедровицкий Г. Деятельность проектирования и социальная система [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://skachate.ru/kultura/9216/index.html>. – Назва з титул. екрану.

2. Жадан О. Культура корпоративна [Текст] / О. Жадан // Енциклопедичний словник з державного управління / [уклад.: Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.]; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. – Київ : НАДУ, 2010. – С. 361.

3. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений [Текст]. – 2-е изд. испр. и доп. / А. В. Мудрик. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 304 с.

4. Соціологія: короткий енциклопедичний словник [Текст] / [уклад.: В. І. Волович та ін.]. – К., 1998., с. 320-321

5. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство [Текст] / пер. с англ. под ред. В. А. Спивака. – СПб Питер, 2002. – 336 с.

В. Ю. Колот,
здобувач вищої освіти
(м. Хмельницький)

ЕМПАТІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Нині проблема емпатія у психології є актуальною. Психологи відносять емпатію до рис особистості, що виявляється в її здатності поставити себе на місце співрозмовника й адекватно відреагувати на його переживання. На думку вчених, емпатія є складним феноменом, який включає когнітивний (розумові операції), афективний (емоційні реакції) та конативний (поведінкові прояви) компоненти. Динамічний характер емпатії послідовно проявляється у фазах емпатичного розуміння, емпатичної експресії та емпатичної комунікації [3].

Зазначимо, що поняття «емпатія» ввів у психологію Е. Тітченер у 1909 році. Цей термін означав розглядання ситуації з точки зору співрозмовника, емоційне вчуття, розуміння, сприйняття його актуального емоційного стану. Протягом довгого часу поняття «емпатія» та «симпатія» вживалися як синоніми. Німецький філософ та психолог Т. Ліппс дав теоретичне обґрунтування дефініції

Einfühlung, що в перекладі з німецької означало «вчуття в...». Завдяки цьому синонімічність слів «симпатія» та «емпатія» була поступово ліквідована [1].

Емпатія походить від грецьких «en» – всередині та «pathos» – почуття, страждання, хвороба і означає відчуття співпереживання та розуміння психологічного стану іншої людини, вміння поставити себе на її місце. З історії виникнення понять «симпатія» та «емпатія» видно, що вони обидва означають позитивне ставлення однієї людини до іншої, але характер прояву симпатії та емпатії є різним.

У психології емпатія розглядається як процес, в якому емоційні та розумові сторони презентують невід’ємну єдність. Д. Шмельов визначає емоційний фактор як один з джерел розвитку мови. А. Уфимцева зазначила, що вираз емоцій є однією з семіологічних функцій мови [2].

Деякі вчені вирізняють такі види емпатії, як емоційну, когнітивну та кінетичну. Когнітивна емпатія передбачає «розуміння психічного стану інших людей без зміни свого психічного стану», емоційна емпатія – «розуміння психічного стану інших людей і співпереживання, співчуття». Кінетичний тип характеризується діями емпатизованої особистості та найчастіше є найглибшим проявом емпатії [3].

Емпатія, як механізм засвоєння моральних норм та цінностей, діє на двох рівнях: рівні міжособистісних стосунків та на рівні суспільної взаємодії. Певна річ, суспільство зацікавлене у розвитку даної здатності у кожного зі своїх членів, адже емпатія перетворює поведінку людини на суспільно прийнятну, а за умови її достатнього розвитку – гуманну. Крім того, у кожного психічно здорового індивіда існує природне бажання мати розуміння, співчуття, турботу рідних, близьких, знайомих і просто навколишніх людей. Для дитини співчуття, співпереживання, розуміння з боку дорослих життєво необхідні: у перші місяці – просто для нормального психічного розвитку; надалі – для формування здорової особистості із соціально обумовленою поведінкою. Здатність до емпатії є вродженою, але її розвиток відбувається протягом життя: від примітивних форм емоційного зараження до високодуховних проявів жертовності [4].

Емпатія (англ. *empathy* від (грец. *patho*) – співпереживання) – розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання.

Слово «емпатія» походить від римського «patho», що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття), близьке до страждання. Префікс «ем» означає спрямований (скерований) усередину.

Емпатія може бути розглянута як афективна (емоційна) форма ідентифікації. Якщо при ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то при емпатії – на основі емоційного співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою вона є. Її також називають *емоційним резонансом* на переживання іншої людини. Емпатія базується на почуттях, а не залежить від інтелектуальних здібностей.

Значення емпатії:

- хто уважно слухає, той може зрозуміти, що думає, відчуває інший (це з'єднує людей);
- емпатія підтримує сприйняття іншого таким, який він є;
- емпатія дозволяє краще розуміти інших, приносить їм радість з того, що хтось їх розуміє [5].

Отже, емпатія розглядається нами як властивість, що проявляється у розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Журавльова Л. П. Психологія емпатія: монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2007. – 327 с.
2. Невська Ю. В. Емпатія як ознака ділового листування М. Куліша / Ю. В. Невська // Лінгвістичні дослідження: зб. наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – 2012. – Вип. 34. – С. 179-186.
3. Нефедченко О. І. Поняття емпатія в лінгвістиці / О. І. Нефедченко // Філологічні трактати. – 2016. – Т. 8, № 1. – С. 46-53.
4. Рябовол Т. А. Роль емпатії процесі соціальної адаптації людини / Т. А. Рябовол // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – Київ: Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – 384 с.
5. Рябовол Т. А. Соціально-психологічні чинники розвитку емпатії у молодших школярів загальноосвітніх навчальних закладів / Т. А. Рябовол // Молодий вчений. – 2014. – № 3(06). – С. 97-100.

Н. О. Конишева,
магістрант
Ю. С. Брижак,
здобувач вищої освіти
(м. Хмельницький)

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сім'я як соціальний інститут завжди була в центрі уваги дослідників. Питання налагодження сімейного виховання та соціалізації дитини в сім'ї неодноразово ставали предметом наукових досліджень. Так, у численних роботах вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Алексєнко, Ю. Азарова, Ф. Байкова, В. Гурова, Т. Кравченко, М. Міщенко, Л. Пономаренко, В. Постового та ін.) розглядаються найрізноманітніші аспекти цієї проблеми: від теоретичних проблем сім'ї до основ психолого-педагогічної культури батьків та умов ефективного сімейно-родинного виховання. Проте на сьогодні залишаються малодослідженими особливості організації сімейного виховання, а також шляхи оптимізації цього процесу [1; 2; 3; 4].

Виховання дітей в родині – одне із найважливіших завдань сім'ї. Відносини батьків з дитиною глибоко індивідуальні та неповторні. Наприклад, якщо батьки у всьому досконалі, знають правильну відповідь на будь-яке питання, то в цьому випадку вони навряд чи зможуть здійснити саме головне батьківське завдання – виховати в дитині потребу до самостійного пошуку, до пізнання нового. Батьки становлять перше суспільне середовище дитини. Разом з тим почуття, що формують відносини дитини й батьків, – це особливі почуття, відмінні від інших емоційних зв'язків. Специфіка почуттів, що виникають між дітьми й батьками починає головним чином формуватися на тому, що турбота батьків необхідна для підтримки самого життя дитини. А батьківська любов – воістину життєво необхідна потреба маленької людської істоти. Любов кожної дитини до своїх батьків безмежна, безумовна. Причому якщо в перші роки життя любов до батьків забезпечує власне життя й безпеку, то в міру дорослішання батьківська любов усе більше виконує функцію підтримки й безпеки внутрішнього, емоційного й психологічного світу людини. Батьківська любов – джерело й гарантія благополуччя людини, підтримки тілесного й психічного здоров'я [5, с. 43].

Головна вимога до сімейного виховання – це вимога любові. Але тут дуже важливо розуміти, що необхідно не тільки любити дитину а й керуватися любов'ю у своїх повсякденних турботах по догляду за нею, у своїх зусиллях по її вихованню, необхідно, щоб дитина відчувала, розуміла, була упевнена, що її люблять, була наповнена цим відчуттям любові, які б складності, зіткнення й конфлікти не виникали в її відносинах з батьками. Тільки при впевненості дитини в батьківській любові й можливо правильне формування психічного світу людини. Глибокий, постійний психологічний контакт із дитиною – це універсальна вимога до виховання, що однаковою мірою може бути рекомендована всім батькам, у особистісному вихованні кожної дитини. Саме відчуття й переживання контакту з батьками дають дітям можливість відчутти й усвідомити батьківську любов, прихильність і турботу.

Контакти у системі «батьки-діти» ніколи не можуть виникнути самі собою, їх потрібно будувати з дитиною. Коли йдеться про взаєморозуміння, емоційний контакт між дітьми й батьками, мається на увазі – діалог, взаємодія дитини й дорослого [7, с. 5]. Контакт із дитиною, як вищий прояв любові до неї, варто будувати, ґрунтуючись на постійному, безустанному бажанні пізнавати своєрідність її індивідуальності. Постійне тактовне придивляння, чуттєвість емоційного стану, внутрішній світ дитини, зміни, що відбуваються в неї, – все це створює основу для глибокого взаєморозуміння між дітьми й батьками в будь-якому віці [2].

Зазначимо, що сімейне виховання – це своєрідний і специфічний процес. Його специфіка полягає в таких основних характеристиках: сприяння здійсненню нерозривного зв'язку поколінь – минулого, сучасного і майбутнього, морально-духовній єдності членів сім'ї як близьких людей і як представників суспільства; здатність сімейного виховання, на відміну від суспільного, непомітно, але дуже дієво за допомогою унікального механізму функціонування сімейних зв'язків та інстинкту формувати в дітей людські почуття до своїх батьків, дідуся, бабусі, членів сім'ї та через них – до всіх інших людей, свого народу, всього людства; наявність природної теплоти, любові та сердечності в сімейному спілкуванні та відносинах, що служить могутнім фундаментом для морально-емоційного виховання дітей; неперевершеність сімейного виховання за своїм емоційним характером; безперервність, тривалість і різноманіття виховного впливу на дітей різних статі та віку, професійних інтересів, життєвого

досвіду і людських цінностей; виконання ролі споконвічної ланки у процесі виховання; можливість глибокого і систематичного практичного вивчення й урахування індивідуальності дитини; відкритість виховного процесу в сім'ї, на відміну від подібного процесу в навчальних закладах; неформальність процесу виховання в сім'ї, заснованого на позитивних традиціях родоvodu, сімейних традиціях, звичаях, звичках, вдачах, укладі життя; можливість сприятливої сім'ї як виховного колективу виконувати роль організуючого «центру», що скеровує на дітей усі виховні впливи, засоби і сили; наявність визначеної стихійності та суб'єктивності батьків та інших членів сім'ї стосовно дітей; можливість зменшення негативного впливу несприятливого середовища на виховання та повноцінний розвиток дитини [4, с. 9].

Оскільки специфіка виховання дитини у сім'ї визначається її типом, умовами проживання, ступенем підготовленості батьків до реалізації виховної функції у сім'ї, то компонентами виховного потенціалу сім'ї вважаємо: чисельність і структуру сім'ї; морально-психологічну атмосферу та характер внутрішньосімейного спілкування; життєвий і професійний досвід батьків, рівень їхньої освіченості та педагогічної культури; розподіл обов'язків у сім'ї; матеріальні та побутові умови; організацію сімейного дозвілля та наявність сімейних традицій; взаємозв'язок зі школою й іншими соціальними інститутами.

Проблеми сімейного виховання відтворюють своєрідність сучасного етапу розвитку нашого суспільства. Погоджуємось із Т. Алексєнко, яка до основних проблем сучасного сімейного виховання відносить: відсутність єдиної теорії сімейного виховання, яка б дозволила мати чітку стратегію вирішення педагогічних проблем; значну плутанину з цінностями у сучасних батьків; суттєве обмеження можливостей соціального оточення дитини; низький рівень морально-психологічних відносин у сім'ї; невизнання батьками соціальної рівності між дорослими дітьми та ін. [1, с. 8].

Для подолання цих проблем використовуються методи виховання, спрямовані на освоєння дітьми визначених знань і оволодіння практичними уміннями і навичками. Вивчення теоретичних підходів і практики сімейного виховання дають змогу визначити методи сімейного виховання як сукупність способів виховних взаємодій батьків із дітьми, що допомагають останнім розвивати свою свідомість, почуття і волю, активно стимулюють

формування досвіду поведінки, організацію самостійної дитячої життєдіяльності, повноцінний моральний і духовний розвиток [5, с. 68-69].

Зазначимо, що єдиної класифікації методів сімейного виховання не існує через різноманітні підходи до їхнього розгляду, тлумачення та характеристики. Розглянемо групи методів щодо налагодження процесу сімейного виховання:

1. Традиційні методи: методи усвідомлення сімейних цінностей, загальною особливістю яких є вербальність, оскільки їх джерелом виступає слово: бесіда, розповідь, приклад, переконання, навіювання, що є своєрідним діалогом між батьками і дитиною, у процесі якого здійснюється обмін думками, ідеями, цінностями; методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки: тренування, доручення, вимога, примушування та включення дітей у різні види діяльності, що базуються на практичній діяльності вихованців; методи стимулювання діяльності й поведінки, які покликані регулювати, коригувати і стимулювати діяльність і поведінку дитини: довіра, докір, благословення, осуд, заохочення і покарання [1, с. 65, с. 67; 3, с. 6].

2. Інтерактивні методи сімейного виховання, що, як правило, припускають моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем, рольові ігри. Тим самим означені методи якнайбільше сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню сімейних цінностей, створюють атмосферу співробітництва, взаємодії, гармонії, дають змогу стати батькам дійсними лідерами для дитини, а не авторитарними вихователями. До цієї групи методів відносять: імітаційні (відверті бесіди і розмови з дитиною, вправи); пізнавальні («мозковий штурм», творчий аналіз результатів спільної діяльності, ігрові ситуації); мотиваційні (методи діалогічної взаємодії батьків і дітей, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до розподілу сімейних обов'язків, до окремих членів сім'ї, батька чи матері, самого себе); регулятивні (методи, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії батьків і дитини), саморегуляція (дитина повинна вчитися керувати своїм фізичним та емоційним станом) [2, с. 10].

Окреслені методи сімейного виховання, зрозуміло, не вичерпують всіх аспектів розв'язання цієї проблеми. Вона залишається актуальною і вимагає подальшої розробки ряду важливих питань, до яких належать: визначення педагогічних умов і

пріоритетних напрямів сімейного виховання; педагогічне обґрунтування ресурсного забезпечення сімейного виховання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексєєнко Т. Ф. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах / Т. Ф. Алексєєнко // Український соціум. – Київ, 2008. – С. 63-67.
2. Білоусова Н. Становлення моральної свідомості: психологічні аспекти / Н. Білоусова // Дошкільне виховання. – 2005. – № 1. – С. 10.
3. Долинна О. Батьки в дошкільному закладі / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2007. – № 1. – С. 6-7.
4. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд.: Л. Галіцина. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 8-16.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 4-те вид., допов. – Київ : Кондор, 2007. – 656 с.
6. Кононко О. Особистісне зростання в ранньому віці: суть та умови сприяння / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 10. – С. 3-4.
7. Ладивір С. Секрети батьківської педагогіки / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2008. – № 6. – С. 3-6.

D. V. Kostenko,
assistant, teacher, PhD

I. M. Kostenko,
university teacher

L. H. Shynkarenko,
teacher
(Kyiv)

I. O. Diachenko,
teacher
(Sumy)

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF EDUCATION IN MULTICULTURAL SOCIETIES

As societies throughout the world become more culturally diverse, there is a subsequent increase in intercultural contact among people in various

contexts of their daily lives. Communication across cultural borders is subject to the often-invisible concept of culture and requires an expanded repertoire of communication skills. Competence in intercultural communication is becoming an essential ability for participants in culturally diverse contexts.

There was a time not long ago when the idea of cultural difference was limited to abstract discussions and textbook study of exotic people and lands outside one's national borders. Terms such as «cultural diversity» and «multiculturalism» were not part of our vocabulary or considerations in educational theory and policy. However, the reality is that cultural diversity has been the nature of human populations as long as people have been migrating across geographical areas. There is now more recognition of the distinct cultures of various ethnic groups within the country whose historical presence and contributions have been ignored or blended into oblivion through years of assimilationist policies once thought appropriate to national development. The increasing visibility of these co-cultures, along with the arrival of new immigrant groups and changing demographics, is revealing the true nature the United States and other countries throughout the world as culturally diverse societies.

As populations become more culturally diverse, social relationships are becoming more dependent on the ability to communicate competently with people from other cultures whose values, behaviors, and communication may vary from one's own cultural practices. The increased connection of people from different cultural and linguistic backgrounds has focused attention on the problems that can arise when we attempt to communicate with people from diverse cultural and linguistic backgrounds. Communicating across cultures often reduces the certainty and expectations that words and behaviors have the same meanings to all people and increases the potential for doubt, misunderstanding, and conflict in everyday encounters. People may find themselves communicating beyond their comfort zones of commonality in a context that requires constant attention to the negotiation of meaning from different cultural perspectives and worldviews. As the nation's population continues to grow and change, there is an increasing need to understand, appreciate, and critically affirm cultural diversity.

Competence in communicating with people from a different cultural background is known as intercultural competence. Intercultural competence requires knowledge of culture and the extent to which culture influences our lives and the communication process. Intercultural competence also requires the skill and ability to translate this cultural knowledge into communication behaviors that result in successful intercultural interaction. In addition to

cultural knowledge and behavioral skills, intercultural competence requires the recognition of cultural difference as a natural part of human existence. Intercultural competence is especially important to educators, who must prepare all students for democratic life in a multicultural society. Teachers at all levels are experiencing an increase in the cultural and linguistic diversity of student populations. They must rethink and possibly reform their educational practices to meet the needs of their diverse learners. This challenge requires new knowledge and a varied repertoire of teaching strategies that are inclusive of diverse cultural and linguistic factors. The investigation of culture and its impact on human communication is the focus of the field of intercultural communication. This scholarly field has a considerable history and has resulted in theories and practices that are useful in helping people achieve mutual understanding through the development of intercultural knowledge and communication skills [3].

The study of intercultural communication traditionally focused on the ways in which people of different cultural backgrounds achieve understanding when they do not share a common cultural experience. The current focus has broadened to define the kind of communication needed to enable diverse groups in pluralistic societies to achieve national unity in the creation of common goals while preserving their cultural integrity [1]. An intercultural communication approach to cultural diversity positions cultural difference as a positive aspect of our human existence. The concepts developed in the field of intercultural communication and the methodologies and strategies of intercultural training provide a useful approach to educating people to be competent participants in multicultural societies. Understanding the human experience from this perspective expands our thinking to make room for the multiplicity of meanings, mindsets, and modes of living.

The field of intercultural communication is not only a valuable resource for individuals seeking to improve their intercultural communication skills, but it is also an essential resource for educators who face a two-fold responsibility in their professional roles. Teachers today must first expand their own cultural knowledge and competence in intercultural communication in an effort to meet the educational needs of increasingly culturally and linguistically diverse student populations.

The major focus of this paper is the question of communication and its role in our lives. I have always been perplexed at its invisible nature. Much like culture, it guides us through our daily life and either enables or disables our relationships with others. Yet, the communication instruction manual is missing. We turn our attention to the communication process only when

problems occur. The invisible role of communication in the educational context has become apparent to me through academic study and personal experiences in schools. While numerous factors are considered as possible reasons for underachievement of students, communication between teachers and students is rarely mentioned.

Perhaps it takes the confounding force of cultural diversity to bring communication into the conscious awareness of educators. To initiate my research into the nature of effective communication practices in a multicultural world, I investigated the role of intercultural communication in the process of education and schooling in multicultural societies.

Dewey believed that through language and communication a social group becomes a community as its individual members build and share a common understanding and purpose through action. Commitment to a shared purpose connects individual members and, consequently, acts to regulate their individual actions with a regard for the emotional and intellectual welfare, as well as the consent, of the other members of the group. In a community the benefits of cooperative activity are valued and desired over isolated individual action that is motivated by self-interest and personal gain. Social relationships are developed and maintained through discussion that is aimed at achieving a common understanding through consensus. Dewey wrote, society not only continues to exist by transmission, in communication, but may be fairly said to exist in transmission, in communication [2].

Dewey considered the essence of human relationships as the process of communication. He situated this process at the heart of the educational process as the medium of communication between teacher and student and among students in the classroom.

If intercultural communication is an essential component of education in culturally diverse societies, then the field of intercultural communication appears to be a valuable resource that should be included in the preparation of future teachers, the professional development of inservice teachers, and the educational process. The theoretical principles of intercultural communication present the concept of culture and its relationship to the communication process. This approach to understanding culture and its impact on our lives positions cultural difference as a natural part of human life and fosters an expanded view of the cultural realities that exist in the world. In my judgment an intercultural communication approach to cultural diversity provides valuable information on culture, language, and the communication process that is both informative and practical to participants in the field of education.

Conversations in the borderlands of difference are intercultural conversations that are vulnerable to the effects of culture on communication styles, styles of reasoning and argument, conflict-resolution styles, and much more. Progress toward equity is rooted in effective intercultural communications. The development of intercultural communicative competence is the first step in multicultural education and the essence of effective communication in a multicultural society. Therefore, whether it is in negotiation for structural and curricular change or in classroom communication, the need for competence in communicating across cultures exists in multicultural societies.

Intercultural communication competence refers to the ability to communicate effectively (achieving personal goals) and appropriately (actions and behaviors that fit the demands and expectations of the specific context) in response to the specific situational and cultural constraints of a conversation. Translated into the educational setting, teachers in culturally and linguistically diverse classrooms should develop:

1. An understanding of the vital role that intercultural communication plays in the culturally diverse classroom.
2. An awareness of their own cultural perspective and the extent to which cultural assumptions underlie their values, attitudes, and behaviors.
3. An awareness of the process of intercultural communication and the ability to translate this awareness into meaningful and effective communication with people from diverse cultural backgrounds.
4. An understanding, appreciation, and respect for cultural diversity in human life.
5. The ability to deal with the ambiguity that occurs in the process of building shared meanings as well as the ability to respond to miscommunication.
6. A sensitivity to the feelings of others and the ability to respond to these feelings.
7. An understanding of the relationship between language, meaning, and cultural perceptions.
8. An understanding of the relationship between culture and cognitive style as manifested in diverse ways of knowing, logical reasoning styles, and learning styles.
9. An understanding that variation is a natural occurrence among people in social groups.
10. An understanding that there are multiple cultural realities throughout the world.

11. The ability to reach across difference with respect, care, and love in the art of teaching.

Teachers who are successful with culturally and linguistically diverse students have developed the intercultural competence that enables them to interpret the total behavior of their students from a perspective that is informed, but not limited, by a view of culture as a guiding force on our lives. They position cultural difference among other individual differences that affect the learning process. Their knowledge of cultural differences, such as communication styles, ways of knowing, attitudes toward conflict, problem-solving styles, discourse styles, and learning styles, becomes a natural part of their analytical thinking professional development programs should also be thorough, comprehensive, and ongoing to allow for the developmental process involved in acquiring the knowledge and skills that lead to intercultural competence.

However, educational institutions are responsible for providing only the educational programs. The success of these programs is totally dependent on the personal desire of the participants to engage in the process of self-reflection and personal development that is inherent in understanding intercultural communication. This understanding involves analysis of one's values, beliefs, and behaviors, and it can be a difficult process for some people. It often requires the reordering of ways of being that are firmly rooted in the mindsets of people. This is not to imply that educators have much choice in the matter of becoming culturally responsive educators. If teachers are to engage in the process of preparing the students of today to become active, critical, participants in the increasingly diverse world of tomorrow, they must reach out for new proficiencies that will enable them to connect with their students through meaningful interactions.

In my opinion the continued recreation of a democratic society will depend the ability of all participants to engage in mutual collaboration through dialogue that is informed, but not constrained, by cultural, political, and ideological differences. The public sphere can be enriched as members of diverse groups participate in the problem-solving process that will forge a national unity based on mutual understanding and equal representation and participation. The synergistic effect of diversity has the potential to enrich the lives of all people in a democratic, multicultural society. However, this entire process is totally dependent on the ability of people to engage in effective intercultural communications. Therefore, a democratic, multicultural society requires that its members possess the intercultural communicative competence that will facilitate the development of a civic culture that reflects, respects, and

fosters the well being of all people. Communication in a multicultural world is intercultural communication. Communication in multicultural classrooms is intercultural communication. Educators bear the responsibility of creating a culturally responsive pedagogy that positions the communication process as the foundation. The principles and practices of the field of intercultural communication are essential to education in multicultural contexts.

References:

1. Bennett, M. J. (1998). Basic concepts of intercultural communication. Yarmouth: Intercultural Press.
2. Dewey, J. (1939/1988). Creative democracy – The task before us. In J. Boydston. (ed.) John Dewey: The later works, 1925-1953 (Vol.14). Carbondale: Southern Illinois University Press.
3. Levy, J. (1980). Multicultural education and intercultural communication: A family affair. Viewpoints in Teaching and Learning, 56 (1), 64-76.

С. І. Никитюк,
викладач англійської мови
(м. Кам'янець-Подільський)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ УКРАЇНИ

З розвитком ринкової ідеології функції освітніх інституцій у гарантуванні якості професійної підготовки мають тенденцію до звуження. Так, наразі відбувається трансформація сприйняття освітньої реформи. Усе більше вчені та політики усвідомлюють урахування думки практиків, оскільки саме від їхньої професійної діяльності залежить доля освітніх реформ. У цьому контексті поширюється ідея підготовки вчителів ІМ на основі впровадження стандартів професійної освіти [3].

Тенденції розвитку заочної освіти (ЗО) розглядали такі вчені: О. Василенко, І. Василевська, А. Гризуліна, П. Жильцов, В. Зубко, К. Корсак, П. Круглов, О. Малінко, П. Османова, О. Разумова, С. Шамсутдінова, К. Цейкович, Л. Тарасюк, Ф. Янушкевич та ін. Питання освітньої політики вчителів іноземних мов (ІМ) в Україні

досліджували: А. Василюк, О. Василенко, І. Кобзарєва, К. Корсак, Н. Ничкало, В. Редько, С. Степаненко та ін.

Мета статті – охарактеризувати сучасні тенденції вдосконалення системи заочної освіти вчителів іноземних мов у вітчизняній галузі.

У наш час набуває поширення нове ставлення до вивчення іноземних мов, оскільки рівень їх засвоєння з 90-х років ХХ століття включений у параметри якості середньої і вищої освіти. Мінімальна вимога до першої – спілкування двома іноземними мовами, до другої – вільне володіння англійською мовою і спілкування другою іноземною мовою. Для розвитку єдиної мовної освіти Європи Європейський Союз і Рада Європи здійснюють кілька програм, скерованих на інтенсифікацію вивчення іноземних мов [5]. Це диктує необхідність модернізації усіх ланок освіти, заочної системи підготовки вчителів ІМ.

Мета і завдання у вищій школі України (стаціонарної та заочної форми включно) нерозривно пов'язані з метою навчання у закладах загальної середньої освіти. Головне завдання ЗО України полягає в тому, щоб закласти необхідну інтелектуальну та матеріальну базу для творчої діяльності освіченої людини, сформувані у неї нові якості: здатність змінювати професію від 3-х до 5-ти разів за життя, спілкування і взаємодія з іншими людьми, терпимість до відмінностей у поглядах, універсальність і гнучкість, професійні компетенції тощо; формування таких властивостей як ініціатива, самостійність, відповідальність, працездатність, дисциплінованість та інші.

Наразі в Україні створено сприятливі соціально-економічні умови для ефективного вивчення ІМ. Як загальноосвітня дисципліна, вона має у собі великий розвивальний потенціал щодо освіти, визначає її спрямованість, що забезпечить успішну професійну підготовку фахівця, розвиток його творчих можливостей [1].

Вважаємо необхідним виділити сучасні особливості підготовки вчителів ІМ у системі ЗО України, яка склалася як самостійна форма навчання наприкінці ХХ ст:

1. На усіх рівнях системи ЗО України навчальний рік поділяється на два семестри з чотирьох, на останніх курсах – 5 із сесіями, 2 з них – настановчі.

2. До основних форм контролю належать семестрова атестація (поточне оцінювання успішності навчання через тести та контрольні

роботи), заліки та іспити наприкінці семестру, причому фінальні форми контролю є головними та визначають оцінку за вивчення курсу в семестрі.

Більша частина ВНЗ працює з модульно-рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, де використовується поділ навчального матеріалу на модулі з присудженням як оцінок, так і кредитів за їх виконання.

3. У навчальному процесі домінують лекції, семінари, лабораторні, практичні заняття, проектні технології. У середньому здобувачі вищої освіти-заочники мають 10-12 дисциплін, здебільшого займаючись упродовж вихідних днів. Тривалість аудиторного заняття – 90 хвилин.

4. Здобувачі вищої освіти заочної форми навчання спеціальності «Іноземні мови» навчаються за планом, що поділяється на нормативну та вибірккову частини, педагогічну практику.

Функціональна спрямованість підготовки вчителів ІМ в умовах освіти без відриву від професійної діяльності пов'язана з добором автентичного навчального матеріалу та його тематичною організацією: викладач вказує на відмінні ознаки мовної одиниці, демонструє способи її використання у мовленні та вводить у систему вправ, яка спрямована на формування відповідної мовленнєвої навички. Аналіз освітньої ситуації підготовки українських вчителів у системі ЗО дозволяє виділити сучасні тенденції її вдосконалення:

1. Розвиток неперервної освіти зумовив активізацію науково-практичних здобутків у сфері підготовки вчителів ІМ у системі ЗО, а звідси на перший план виходять соціально-психологічний, педагогічно-методичний та лінгвістичний аспекти. Специфікою ЗО вчителів ІМ в методичному плані є вироблення принципів відбору навчального матеріалу дисциплін, раціональний добір та уніфікація навчальної інформації, концентрація її навколо вузлових питань даної спеціальності, а, отже, оновлення змісту педагогічної підготовки вчителів ІМ у руслі формування європейської єдності.

2. Окреслилася тенденція до збільшення часу на самостійну роботу здобувачів вищої освіти. На лекціях розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновіші досягнення в конкретній галузі знань. На практичних заняття застосовуються методи проектів, медіатехнології, мікровикладання.

3. Останнім часом вагомого значення набуває рух за професіоналізацію викладацької діяльності та готовності до втілення

освітніх реформ, що є перспективним й для вітчизняної системи ЗО. Усе більше уваги звертається на мобільність переорієнтацію (здатність до змін, прийняття нового, системного професійного, мислення), багатомовність, інноваційний характер навчання, міжнародне співробітництво, уміння знайти контакти з кожною дитиною, застосування ІТ, а, отже, безперервний професійний розвиток, творчий характер практичної діяльності [4]. У підготовці вчителів ІМ виокремилися усвідомлення й аналіз майбутніми і працюючими вчителями власної педагогічної професійної діяльності.

4. Швидкий розвиток комп'ютерної техніки сприяв інтенсифікації у навчанні мов із використанням новітньої технології і нових дидактичних можливостей. Допомога викладача, як правило, зводиться до спілкування зі студентами за допомогою звичайної чи електронної пошти. У межах ЗО починають застосовувати й інші засоби комунікації: телебачення, відео, Інтернет.

Усебічна оцінка і критичний аналіз сучасних тенденцій системи ЗО вчителів ІМ в Україні є актуальними у зв'язку із загостренням нагальних питань підвищення ефективності цієї сфери, яка шукає шляхів її удосконалення з урахуванням визнаних пріоритетів у глобалізаційному та європейському освітньому просторі.

Є надія, що система ЗО України має усі можливості для подальшого розвитку з урахуванням усіх нових технологічних і методичних досягнень останніх років за умови негайної роботи з трансформації цієї форми навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Василенко О. Вища заочна освіта в Україні: етапи розвитку / О. Василенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3-4. – С. 165-173.
2. Кобзарєва Т. І. Вища заочна педагогічна освіта на Україні / Т. І. Кобзарєва // Рад. шк. – 1988. – № 2. – С. 80-83.
3. Рябов Л. П. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системах высшего профессионального образования развитых стран: США, Японии, Германии, Франции, Великобритании / Л. П. Рябов // Проблемы зарубежной высшей школы: Обзорная информация. – 2001. – Вип. 6. – 55 с.

4. Степаненко С. Про трансформацію системи заочної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній вимір / С. Степаненко // Вища освіта. – 2007. – № 2. – С. 31-37.

5. Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти // Всеукр. наук.-метод. конф. Української Академії друкарства (11 – 13 жовт. 2000 р.). – Львів, 2000. – 66 с.

В. В.Огороднік,
магістрант
(м. Хмельницький)

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В основі девіантної поведінки лежить насамперед соціальна нерівність. Це знаходить вираження в низькому, часом злидарському рівні життя більшої частини населення й у першу чергу молоді; у розшаруванні суспільства на багатих і бідних; у труднощах, що встають перед молодими людьми при спробі самореалізації й одержання суспільного визнання; в обмеженні соціальне прийнятних способів одержання високого заробітку для молоді. Важко позначаються на життєвому рівні реформи економіки. Морально-етичний фактор девіантної поведінки виражається в низькому моральному рівні суспільства, бездуховності, і відчуженні особистості.

На думку психолога Р. Мертока, автора теорії «подвійної невдачі», якщо молода людина не може задовольнити своїх потреб ні в легальній творчій діяльності, ні в активній протиправній, то вона компенсує ці вади такою діяльністю, що веде її до саморуйнування як особистості. В умовах, коли частина молоді не має можливості для гідного професійного чи особистого самовираження, «відхід» в алкоголізм, наркоманію стає своєрідним компенсаторним засобом. Несприятливі умови життя і виховання в сім'ї, проблеми оволодіння знаннями і зв'язані з цим невдачі в навчанні, невміння будувати взаємини з оточенням і виникаючі на цій основі конфліктні ситуації, різні психофізичні відхилення в стані здоров'я, як правило, ведуть до кризи духу, утраті сенсу існування [1, с. 120].

Однією з форм антисоціальної поведінки, що спрямована проти інтересів суспільства в цілому чи особистих інтересах громадян, є правопорушення. У юриспруденції розрізняють правомірну і неправомірну поведінку громадян. Неправомірні дії (правопорушення) – це такі юридичні факти, що суперечать нормам права. Усі правопорушення діляться на злочини і провини. Злочин – це протиправний, винний, карний суспільно небезпечний вплив, що зазіхає на охоронювані законом суспільні відносини і приносить істотну шкоду. Злочини кваліфікуються по нормах карно-процесуального права. Провина – це теж протиправне і винне діяння, але не представляє великої суспільної небезпеки. Провини регулюються нормами адміністративного, громадянського, трудового й інших галузей права. Правопорушення у формі провини виявляються в підлітків у зухвалій манері поведінки, у лихослів'ї, агресивній поведінці. Будь-який індивідуальний досвід проходить через фільтр Я-концепції, тому активність суб'єкта несумісна з основними параметрами його Я-концепції, породжує психологічний дискомфорт, що виявляється в тривожності, депресії, агресії й інших видах розладів. Велике значення в розвитку девіацій мають обумовлені різними рисами оцінні пристрасті [4, с. 160].

У числі різноманітних, взаємозв'язаних чинників, прояв поведінки, що відхиляється, можна виділити такі, як:

- Індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які утрудняють соціальну адаптацію індивіда.

- Психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання.

- Соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в освітньому колективі.

- Особовий чинник, який перш за все виявляється в активно-виборчому відношенні індивіда до середовища спілкування, що віддається перевазі, до норм і цінностей свого оточення, до педагогічних дій сім'ї, школи, громадськості, а також в особистих ціннісних орієнтаціях і особистій здібності до саморегулювання своєї поведінки.

- Соціальний чинник, що визначається соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства [3, с. 54].

Виявлення негативних впливів утруднене, перш за все, тому що вони не виступають ізольовано, а представляють взаємодію найрізноманітніших чинників, що діють з різним негативним внеском у розвиток поведінки, що відхиляється: людський розвиток обумовлений взаємодією багатьох чинників: спадковості, середовища, виховання, власної практичної діяльності людини.

Витоки навчальних неуспіхів й аномальної поведінки лежать в педагогічній і соціальній занедбаності, різних відхиленнях в стані фізичного і психічного здоров'я. Відхилення в поведінці обумовлено не природженими психічними і фізіологічними дефектами, а наслідками неправильного виховання і в сім'ї, і в школі.

Серед агресивної молоді зустрічаються і діти добре інтелектуально і соціально розвинені. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрація своєї самостійності, дорослості. Часто такі молоді люди знаходяться по відношенню до офіційного керівництва школи в деякій опозиції, що виражається в їх підкресленій незалежності від вчителів. Вони претендують на неформальну, але авторитетнішу владу, спираючись на свою реальну фізичну силу [6, с. 43].

Розкриття причин і характеру агресивності людей вимагає проведення певної класифікації:

1. Люди з соціалізованими формами антигромадської поведінки, для яких не характерні психічні, емоційні розлади.

2. Люди, що відрізняються не соціалізованою агресивною поведінкою, для яких характерні різні психічні порушення.

У вітчизняній психології існує декілька типів класифікацій. Так, В. Андрієнко, Ю. Гербеєв розрізняють важких молодих людей:

- з педагогічною занедбаністю;
- з соціальною занедбаністю (етично зіпсованих);
- з крайньою соціальною занедбаністю.

С. Белічева виділяє три групи:

- глибоко педагогічно запущені підлітки;
- підлітки з ефектними порушеннями;
- конфліктні діти (незлагідні) [8, с. 32].

Основним показником нормальності поведінки згідно з соціально-нормативним критерієм є рівень соціальної адаптації особистості.

Нормальна, успішна адаптація характеризується оптимальною рівновагою між цінностями, особливостями індивіда й правилами,

вимогами оточуючого його соціального середовища. Соціалізація, тобто процес входження в соціальне середовище, охоплює засвоєння мови, норм поведінки, моральних цінностей, – загалом усього того, що становить культуру суспільства. Цей процес йде паралельно з онтогенезом, тобто доросла людина вже є соціалізованою. Повторна соціалізація дорослої людини відбувається лише в тому разі, якщо людина потрапляє в нове соціальне середовище [2, с. 21].

Деадаптація – це небажання визнавати або невміння виконувати вимоги соціального середовища, а також реалізовувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах.

Одні й ті самі види соціальної деадаптації по-різному виявляються у різних людей в різному віці. До п'яти років у дитини не сформовані потрібні уявлення про соціальні норми, а самоконтроль відбувається з допомогою дорослих. Якщо ж поведінка дитини до п'яти років істотно відхиляється від вікової норми, то таке відхилення доцільно розглядати як один з проявів порушення психічного розвитку. Тільки починаючи з восьми – дев'яти років дитина здатна самостійно дотримуватися соціальних норм [10, с. 56].

Загальними проявами соціальної деадаптації для дітей та дорослих є: постійна неуспішність у навчанні або нездатність заробляти власною працею; виражена неуспішність у життєво важливих сферах спілкування; порушення прав інших людей; ізоляція від оточуючих у поєднанні з ворожим ставленням до них.

Форма соціальної деадаптації та ступінь її вираженості є визначальними характеристиками девіантної поведінки. Вони можуть бути незначними, тобто не завдавати шкоди соціуму й самій людині. Важливим прогностичним критерієм деадаптації є те, як людина переживає свою соціальну деадаптацію – як небажану, чужу для себе; як таку, що тимчасово задовольняє її; або як звичайну й привабливу. Від ставлення особистості до факту своєї соціальної деадаптації (особистісна позиція) багато в чому залежить її подальша доля [11, с. 63].

Виділяють такі види девіантної поведінки:

- делінквентна поведінка (порушення дисципліни, проступки, злочини);
- адиктивна поведінка (тютюнопаління, алкогольна залежність, токсикоманія, наркотична залежність);
- психопатологічна поведінка;
- проституція;

– суїцидальна поведінка.

Делінквентна поведінка – поведінка індивіда, що порушує норми громадського правопорядку, загрожує благополуччю інших людей або суспільству взагалі та може бути правомірно покараною. У широкому значенні делінквентна поведінка – це злочинна (кримінальна) поведінка, правопорушення некримінального характеру, порушення офіційно визначених правил поведінки та дисциплінарних вимог. У вузькому значенні делінквентною поведінкою називають некримінальні правопорушення чи протиправну поведінку дітей та підлітків. Протиправну дію, що лежить в основі делінквентної поведінки, називають деліктом, а особу, якій властива така поведінка – делінквентом [8, с. 21].

Делінквент (від лат. *delinquens*) – неповнолітній з соціальними відхиленнями у поведінці, який здійснює вчинки, заборонені діючим законодавством та іншими нормативними актами. Це в основному психічно і фізично здоровий учень з певним негативним життєвим досвідом, деформованими соціально-етичними знаннями, нездоровими звичками та потребами, зіпсований неправильним вихованням чи асоціальним впливом певного середовища.

До протиправних дій зараховують проступки (провини), правопорушення та злочини. Проступками називають протиправні винні діяння, які є суспільно шкідливими.

Отже, людина з девіантною поведінкою поводить себе не так, як усі, її поведінка відрізняється від звичної, прийнятної для оточуючих. Визначення поняття «девіантна поведінка» неможливе без розгляду сутності й ролі соціальних норм. Соціальні норми є інструментом цілепокладання, проектування управлінських і виховних рішень. Так само природно вони стають інструментом прогнозування, стимулювання творчої та соціальної активності людини, а також соціального контролю і корекції поведінки, що відхиляється від норми [10, с. 189].

Таким чином, девіантна поведінка певної особи несе загрозу іншим людям, порушуючи баланс стосунків у суспільстві. Вона може бути руйнівною – деструктивною або аутодеструктивною, залежно від спрямованості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ануфрієв А. Ф. Психологічний діагноз: система основних понять / А. Ф. Ануфрієв. – Київ : «Освіта», 2015. – 160 с.

2. Басв Б. Психологічне вивчення учнів / Б. Басв. – Київ : «Либідь», 2016. – 43 с.
3. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки / О. І. Бондарчук. – Київ : МАУП, 2016. – 189 с.
4. Вайзман І. Реабілітаційна педагогіка / І. Вайзман. – Київ : «Наука», 2016. – С. 140-141.
5. Варій М. І. Психологія. Психологічне розуміння поведінки що відхиляється від норми / М. І. Варій. – Київ: «Рідна шк.», 2017. – 37 с.
6. Видіньов І. А. Психологія девіантної поведінки / І. А. Видіньов. – Київ : «Освіта», 2017. – 102 с.
7. Гошовський Я. О. Психологія девіантної поведінки / Я. О. Гошовський. – Київ : «Міленіум», 2016. – 346 с.
8. Демичева А. В. Девіантна поведінка в сучасному українському суспільстві / А. В. Демичева. – Київ : «Ліра», 2016. – 94 с.
9. Зінкевич-Євстигнева Т. Девіантна поведінка / Т. Зінкевич-Євстигнева, В. Піскунов. – Київ : «Освіта», 2016 – 175 с.
10. Іванов В. Н. Девіантна поведінка: причини і масштаби / В. Н. Іванов // Соціально-політичний журн. – 2015. – № 2. – С. 56.
11. Козубовська І. В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного педагогічного спілкування / І. В. Козубовська, Г. В. Товканець. – Ужгород : Патент, 2016. – 195 с.
12. Ланцова Л. А. Соціологічна теорія девіантного поводження / Л. А. Ланцова, М. Ф. Шурупова // Соціально-політичний журнал. – 2015. – № 4. – С. 21.
13. Маліхіна Т. Психолого-педагогічна робота з попередження аморальної поведінки підлітків / Т. Маліхіна. – Київ : Рідна шк. – 2016. – № 9. – С. 50-53.

В. В. Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Хмельницький)

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СПОСОБИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Нині проблема внутрішньоособистісних конфліктів є актуальною, оскільки інтенсивні зміни суспільного функціонування, економічна нестабільність, ринкові відносини та розширення інформаційного простору ведуть до дестабілізації внутрішнього світу особистості, внутрішньоособистісного конфлікту, зумовленого різними формами невідповідності внутрішніх очікувань людини і зовнішніх можливостей їх реалізації. Внутрішньоособистісний конфлікт – це стан внутрішньої структури особистості, що характеризується протиборством її елементів. Основу будь-якого внутрішньоособистісного конфлікту становить ситуація, що характеризується:

- суперечливими позиціями сторін;
- протилежними мотивами, цілями та інтересами сторін;
- протилежними засобами досягнення цілей у даних умовах;
- відсутністю можливості задоволення будь-якої потреби і разом з тим неможливістю її усунення [3].

Зазначимо, що внутрішньоособистісний конфлікт може виникнути внаслідок того, що вимоги до здобувача вищої освіти не співпадають з його особистими потребами або цінностями; конфліктна поведінка може бути відповіддю на перевантаження або недовантаження студента.

Внутрішньоособистісні конфлікти в залежності від протиріч, що лежать в основі конфлікту, ділять на дві групи:

- ті, що виникають як результат переходу об'єктивних протиріч, зовнішніх по відношенню до людини, у внутрішній світ (моральні конфлікти, адаптаційні та інш.);
- ті, що виникають з протиріч внутрішнього світу особистості (мотиваційні конфлікти, конфлікт неадекватної самооцінки) і відображають ставлення особистості до середовища [2, с. 113].

Внутрішньоособистісний конфлікт може бути за своїми наслідками як конструктивним (ускладнює психічне життя людини, сприяє її розвитку й особистісному зростанню, є основою її

морального розвитку та особистісних змін), так і деструктивним (поглиблює роздвоєння особистості, переходить у життєві кризи, що супроводжуються суттєвими і глибокими переживаннями, призводить до розвитку невротичних реакцій, адиктивної і суїцидальної поведінки).

Здобувачі вищої освіти, які переживають внутрішньоособистісний конфлікт, своєю поведінкою, відношеннями і стосунками провокують виникнення інших конфліктів.

Саме тому для подолання внутрішньоособистісних конфліктів важливо:

- по-перше, встановити факт самого внутрішньоособистісного конфлікту;
- по-друге, визначити тип конфлікту та його причину;
- по-третє, застосувати відповідний та конструктивний в даному випадку засіб вирішення або розв'язання конфліктної ситуації. При цьому надзвичайно важливо пам'ятати, що найчастіше для розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів їх носії потребують психологічної, а найчастіше й психотерапевтичної допомоги [1, с. 59].

Вирішення внутрішньоособистісного конфлікту веде до розкриття істинних можливостей здобувача вищої освіти, сприяє налагодженню відносин з одногрупниками, близькими людьми. У них з'являються значущі перспективи, які раніше чомусь не помічали.

Виділяють такі шляхи вирішення внутрішньоособистісного конфлікту:

– Компроміс. Досягнення компромісу з самим собою мається на увазі, що здобувач вищої освіти буде постійно працювати над недоліками, намагатися всіляко їх викорінювати. Безліч конфліктів вирішується з допомогою компромісу. Тобто, знайти в собі ті риси, які здаються корисними.

– Усвідомлення своїх сильних сторін. Вони, безсумнівно, є у кожного. У більшості випадків здобувач вищої освіти схильний не помічати власних перемог і досягнень. Такий підхід до життя дозволяє йому постійно скаржитися на брак можливостей. Між тим, можливості приховані скрізь, потрібно тільки вміти їх вчасно побачити. Внутрішньоособистісний конфлікт завжди відображає несправедливе ставлення людини до самої себе. Розпізнавання своїх сильних сторін допоможе не тільки вирішити конфлікт, але і якісно поліпшити життя, внести в нього безліч яскравих фарб.

– Розуміння свого призначення. Конфлікт із самим собою завжди неймовірно вимотує. Здобувач вищої освіти часом готовий підлаштуватися під вимоги керівництва і перекласти на чужі плечі свою відповідальність. Потрібно робити улюблену справу, яка буде надихати на нові звершення, дарувати безліч позитивних емоцій. Відповідно, отримані в результаті враження допоможуть впоратися з будь-якими труднощами, вирішити внутрішньоособистісний конфлікт [4].

Отже, у конфлікті завжди укладена можливість особистісного зростання. Чим більше зусиль з подолання суперечності докладається, тим помітніше буде кінцевий результат. Для здобувача вищої освіти важливо вчасно зуміти розібратися зі своїми внутрішніми конфліктами, щоб повноцінно рухатися вперед.

Таким чином, під подоланням внутрішніх конфліктів розуміється, у першу чергу, набуття узгодженості компонентів внутрішнього світу людини, встановлення єдності психіки та її складових, зниження гостроти протиріч життєвих стосунків та відношень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Герасімова Н. Є. Соціально-психологічний аналіз внутрішньо особистісного конфлікту / Н. Є. Герасімова // Психологія: Зб. наук. пр. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2000. – Вип. 11. – С. 54-60.

2. Грибок О. П. Психологічні особливості поведінки студентів вищих навчальних закладів / О. П. Грибок // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 2012. – №14. – С. 112-119.

3. Желєзко А. М. Конфлікти у студентів у період навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / А.М. Желєзко. – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua>. – Назва з титул. екрану.

4. Конфлікти у студентів у період навчання у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.br.com.ua/referats/Psychology/69417-2.html>. – Назва з титул. екрану.

Г. І. Оліх,
викладач-методист
О. А. Михайлюк,
магістрант
(м. Хмельницький)

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН НА РИНКУ ПРАЦІ

Активний розвиток технологій завдяки своєму всеохопленню торкається майже усіх сфер життєдіяльності людини. І що більшого рівня сягає цей розвиток, то більше людина розуміє свою «незначимість» на ринку праці. І постає питання, чи залишаться машини «асистентами» людини, чи все ж вони стануть нашими конкурентами. Враховуючи те, що зарубіжні дослідники вже вийшли за межі уявлення про їхні можливості, і на ринку технологій з'являються роботи, проблематика стає більш актуальною. Досить близько з цією проблемою зіштовхнулись найбільш економічно-розвинуті держави, розвиток техніки яких на значно більшому рівні ніж в Україні. Але вони почали розглядати цю проблему вже в період необхідності її вирішення, хоча багато вчених попереджали про можливість її виникнення, та пропонували дієві методи запобігання цього явища.

Дослідженням даного питання займались чимало науковців, серед яких значний відсоток становлять іноземні вчені, такі як Ілон Маск, Клаус Шваб, Карл Бенедикт Фрей та інші, праці яких присвячені дослідженню тенденцій впливу штучного інтелекту на ринок праці, його взаємодію з людиною та конкурентноспроможності останньої. Більш вагомий внесок в науку внесли роботи саме іноземних дослідників, враховуючи те, що в передових країнах світу досліджувана в цій роботі проблематика вже на етапі свого вирішення, коли суспільство дійсно зіштовхнулось з реаліями часу, і помітною стає державна політика для усунення наслідків невчасного реагування.

Існують різні погляди на вплив штучного інтелекту на розвиток ринку праці. Оксана Войнарьська, партнер ЮФ «Василь Кісіль і партнери», в своєму аналізі щодо досліджуваної в цій роботі теми зазначила, що є всі підстави вважати, що штучний інтелект все ж таки не здатен повністю підмінити людину в багатьох сферах. Вона розглядає його «не як «job killer» («вбивцю роботи»), а як агента змін,

який перерозподілить та оптимізує ринок праці, поступово викорінюючи суто технічну роботу та посилюючи попит на творчий елемент» [1].

Замінюючи людину при виконання суто механічної праці машинами, люди матимуть необхідну кількість часу аби зосереджувати свою увагу на більш цікавих завданнях, які розвивають людину. Завжди потрібними будуть професії, які мають певний «емоційний» елемент, передбачають налагоджування контактів між людьми та потребують креативного мислення. В будь-якому разі, потрібні будуть люди з високим рівнем освіти, які зможуть генерувати технічний прогрес. Помітним буде позитивний вплив на економіку, адже зростатимуть і прибутки компаній. Більші прибутки надаватимуть компаніям можливість та навіть змушуватимуть виплачувати більші заробітні плати працівникам, які відповідатимуть новим вимогам ринку праці. Як і завжди, кваліфіковані працівники будуть цінуватися та отримувати переваги від успішного розвитку компаній. Усі ті, хто не матиме необхідних навичок і вмій, будуть змушені більше працювати над собою, розвиватися, шукати свою нішу на ринку праці.

В той же час, за кордоном, низка вчених не бачить такого позитиву від автоматизації виробництва, деякі з них передбачають, що вже через 10 років штучний інтелект почне суттєво змінювати ринок праці. За висновками нещодавнього спільного дослідження науковців з AI Impacts, Оксфордського та Єльського університетів можна твердити, що вже до 2024 року штучний інтелект перевищить здібності перекладачів іноземних мов, до 2026 року він буде здатний самостійно писати твори для школярів, до 2027 року – сам керуватиме вантажівкою [2].

Американський дослідницький центр Pew Research Center досить влучно зазначив: «Машини просто «з'їдають» людські робочі таланти. І це стосується не лише низькокваліфікованих робіт. Автоматизація, робототехніка, алгоритми та штучний інтелект останнім часом показали, що вони можуть на такому ж самому рівні, або навіть краще, виконувати таку роботу, як дерматологів, менеджерів страхових виплат, правників, контролерів сейсмічної активності на нафтових родовищах, спортивних журналістів чи фінансових репортерів» [2].

Відповідно до прогнозів World Economic Forum в результаті розвитку робо техніки і систем штучного інтелекту, в найближчі

5 років роботу втратять близько 5 млн осіб, що працюють в країнах, економіка яких входить до топ-15. Сукупний ринок праці останніх становить 65% від загального світового показника трудових ресурсів [3].

Відомий німецький інженер і економіст Клаус Шваб, засновник і керівник Всесвітнього економічного форуму, пояснює, що «людство вже пережило три промислові революції: першою став початок використання води для механізації виробництва, другою – застосування електроенергії, а третьою – запровадження електроніки для автоматизації виробництва. Та із досягненням значного прогресу у розвитку нанотехнологій, біотехнологій, штучного інтелекту, «інтернету речей», будівництві роботів чи 3D-копіюванні світ наразі опинився на порозі так званої четвертої промислової революції» [4].

За тлумаченням Оксфордського словника англійської мови, «штучний інтелект – це теорія та розвиток комп'ютерних систем, спроможних виконувати завдання, які зазвичай потребують людського інтелекту, такі, як візуальне сприйняття, розпізнавання мови, прийняття рішень та переклад іноземних мов» [5].

Тенденції змін на ринку праці вказують на те, що попитом завжди користуватиметься креативне, творче та кричаче мислення. З цією думкою погодились у своєму звіті IBA Global Employment Institute. Автори акцентують увагу на тому, що, «як ми можемо побачити на прикладі компаній Tesla, Uber чи Airbnb, – інновації створюються не тільки сталими учасниками ринку, але й новими стартапами, які створили своє ім'я завдяки революційним ідеям» [6]. Хоча є дослідження, які спростовують і таку тезу. Насучасних етапах банки вже застосовують системи штучного інтелекту у процесах гри на біржах. Також штучний інтелект вже застосовується у медичній сфері, при розробці комп'ютерних ігор, а у 2001 році роботи отримали перемогу над людьми в імпровізованому змаганні з трейдерства. Очікується, що у майбутньому відбудеться перерозподіл обов'язків: людина відповідатиме за стратегії, інновації, кооперації й емоційні контакти з людьми, а штучний інтелект, у свою чергу, автоматизує щоденні рутинні завдання. Проте, журналістів у виданнях The Washington Post, Los Angeles Times, Associated Press і Forbes уже замінюють роботами для написання коротких новин і звітів з місця подій. Звісно, мова не йде про колумністику або написання статей та творів у художньому жанрі. Але зібрати інформацію, структурувати її згідно з заданими параметрами і видати у вигляді невеликої за

обсягами новини або статті – це вже реальності сьогодення. У Японії провідне рекламне агентство провело дослід: був знятий рекламний ролик під керівництвом креативного директора та під керівництвом робота, якого навчали креативним навичкам протягом декількох років. На розсуд глядачів представили обидва варіанти, і з перевагою лише у 8% виграла людина.

Попит на штучний інтелект у світі зростає шаленими темпами: за даними CB Insights, кількість підписаних угод, пов'язаних із його розробками, з 2012 до 2016 року збільшилася відповідно з 150 до 698. Згідно зі статистикою, приблизно 54% робочого часу середньостатистичний працівник витрачає на рутинні справи, що виконуються за однаковим алгоритмом щоденно. Тому делегування цих зобов'язань роботам відкриє перед робітниками більше можливостей до прийняття креативних рішень та вирішення важливіших управлінських завдань. Для того, щоб краще ознайомитись з самою сутністю штучного інтелекту, варто ознайомитись з відомим уявним експериментом Серля «Китайська кімната»: «Уявімо, що людину, яка не знає китайської мови, помістили в окрему кімнату, в якій знаходяться кубики з ієрогліфами. Людина не знає ієрогліфів, але у неї є інструкція відомою їй мовою, яка говорить, який кубик треба брати і який кубик треба видавати у відповідь на певні запити, що приходять ззовні. Скажімо, ви робите якийсь запит, питаєте: «Скільки вам років?» Людина дивиться в інструкцію англійською мовою, в цій інструкції говориться про те, що необхідно взяти певний кубик і покласти його в певне місце. Якщо людина успішно маніпулює цими кубиками, то на виході ми будемо отримувати відповіді на китайській мові, тобто китаєць, який буде спостерігати за цим експериментом, побачить, що відповіді виходять загалом осмисленими. Але сама людина в цій кімнаті не буде розуміти китайську мову» [7, с. 107]. Таким чином, можна зробити висновок, що штучний інтелект не має змоги самостійно приймати рішення чи планувати свої дії.

З іншої точки зору, люди недооцінюють роботів. Ця ідея отримала назву технологічної сингулярності і має на увазі історичний момент в найближчому майбутньому, коли обчислювальна потужність окремих комп'ютерів зрівняється з «сирою» обчислювальною потужністю людського мозку, після чого й «переможе» його в багатьох параметрах. Зрозуміло, однієї тільки обчислювальної потужності мало – потрібно і відповідне програмне

забезпечення. Але, як ми бачимо, з цим теж усе гаразд: досягли рівня практичної застосовності такі традиційно «інтелектуальні» операції як розпізнавання мови, тексту та інших образів; далекі нащадки «Елізи» – чат-роботи – успішно витримують тест Тюринга в невибагливих бесідах, а також усім відомий приклад Deep Blue, котрий перемагав чемпіонасвіту з шахів.

Заслужовує уваги і праця Карла Бенедикта Фрея і Майкла Осборна «Майбутнє зайнятості: наскільки чутливими є робочі місця для комп'ютеризації?». Джерело демонструє, як саме впливають на обрану вами професію постійно зростаючі потоки комп'ютеризації та роботизації. Дослідник створив сайт, де кожен може переглянути аналіз впливу автоматизації на його професію. Автор вказує на те, що завдяки його дослідженню люди можуть обрати іншу професію, на яку варто перекваліфікуватись. І не знаходить проблеми в тому, що певні вміння більше не користуються попитом.

Проте варто не забувати, що штучний інтелект, це запрограмований ряд дій, і одна похибка в програмуванні призведе до значної кількості однакових помилок, від яких не застраховані ні фінансові гіганти, ні середній бізнес, що сидить у тихому вирі, ні новачки ринку, орієнтовані на стартапи і гранти. Якою б не була кінцева мета використання технологій штучного інтелекту.

Згідно з дослідженням компанії McKinsey, до 2020 року тільки в США будуть відсутні від 140 до 190 тисяч профільних фахівців, здатних ефективно працювати з даними, і до 1,5 мільйона аналітиків і менеджерів відповідних напрямів.

Цікавою є теорія «недоречності існування», яка полягає в тому, що навіть за умови, що цивілізація зможе забезпечувати потреби кожної особи, з'явиться ситуація, коли люди не знатимуть куди застосувати власні знання і зусилля, що в результаті призведе до масової деградації, спричиненої зникненням праці [8]. Дійсно, кожна людина отримує знання і прагне розвиватись, щоб застосувати вміння в повсякденному житті, це впливає на рівень заробітної плати та становище в суспільстві в цілому. Якщо в людей не буде необхідності працювати, то зникне звичайна конкуренція, яка і змушує працювати над собою.

Дослідження показують, що різні вченні по-різному сприймають відсутність в людини праці. Деякі впевнені, що це явище позитивно вплине на можливість розвиватись, інші вважають, що це призведе до деградації. Але вивчаючи ринок праці, варто зазначити,

що така його деформація, коли робоча сила більше не концентрується виключно в людях, може призвести до негативних наслідків, які знайдуть своє відображення як на економіці держави, так і психологічному стані суспільства.

Розглянуті в роботі дослідження, показали, що тенденція витіснення людини все ж спостерігається. Підрастаюче покоління тепер має акцентувати увагу не на власному інтересі, а на потребі, адже досить близькою є ситуація, коли вживаними залишаться лише обрані професії. Тому, розуміючи проблему, державна політика має бути спрямована на реформування системи освіти, з перекваліфікацією на можливість роботи із роботехнікою. В Україні відсутні заклади, де б учили обслуговувати чи створювати штучний інтелект. В результаті українці мають змогу залишитись дешевою робочою силою внаслідок не відповідності попиту та реаліям часу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Войнаровська О. Партнер ЮФ «Василь Кісіль і партнери» [Електронний ресурс] / Оксана Войнаровська // Всеукраїнське щотижневє професійне юридичне видання «Юридична Газета online». – 2018. – Режим доступу: <http://yur-gazeta.com/dumka-eksperta/shtuchniy-intelekt-kudi-ruhaemosya.html>.

2. ANDERSON JANNA. The Future of Jobs and Jobs Training [Електронний ресурс] / JANNA ANDERSON, LEE RAINIE // «Rew Research Center». – 2017. – Режим доступу: <http://www.pewinternet.org/2017/05/03/the-future-of-jobs-and-jobs-training/>.

3. Корольов Є. Роботи замінять перекладачів до 2024 року, продавців – до 2031-го [Електронний ресурс] / Євген Корольов // «Techtoday». – 2017. – Режим доступу: <https://techtoday.in.ua/news/roboti-zaminyat-perekladachiv-2024-roku-prodavtsiv-2031-go-74930.html>.

4. Klaus Schwab. The Fourth Industrial Revolution [Електронний ресурс] / Klaus Schwab // foreign Affairs. – 2015. – Режим доступу: <https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution>.

5. [Електронний ресурс] https://en.oxforddictionaries.com/definition/artificial_intelligence // english oxford living dictionary. – Режим доступу: https://en.oxforddictionaries.com/definition/artificial_intelligence.

6. International Bar Association [Електронний ресурс] / Тетяна Савчук // Global Employment Institute Home. – 2017. – Режим доступу:

https://www.ibanet.org/LPD/Human_Resources_Section/Global_Employment_Institute/Global_Employment_Institute_Home.aspx.

7. Сепетий Д. П. Свідомість як суб'єктивність: таємниця Я. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Кн. 1. Зомбі, комп'ютери та Абсолютний Дух. – Запоріжжя : Просвіта, 2017. – 304 с.

8. Гірдвайніс В. А. Штучний інтелект і перспективи людської робочої сили [Електронний ресурс] / В. А. Гірдвайніс // Вінницький нац. технічний ун-т. – Режим доступу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2018/paper/viewFile/4209/3474>.

С. П. Онищук,
магістрант
(м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЯ КОМУНІКАЦІЙ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нині велика роль в організації професійної діяльності належить комунікативним процесам, що пов'язано з самою організацією багатьох видів професійної діяльності, – їх суб'єкт-суб'єктивним характером, який передбачає необхідність постійних контактів між працівниками. Широка представленість комунікацій у професійній діяльності обумовлена великим обсягом самого поняття «комунікація».

Психологія комунікацій, особливо психологія мовної поведінки – це дуже велика, самостійна область загальної та прикладної психології. За своїм обсягом вона цілком порівнянна з психологією професійної діяльності в цілому: спілкування і діяльність є двома основними рівнопотужними поняттями, що характеризують трудову активність людини [1].

Комунікація являє собою обмін інформацією між людьми або групами людей, здійснюваний в різних формах. У професійній діяльності вона виконує функції:

- координації діяльності підрозділів організації, забезпечення її функціонування відповідно до цілей, що стоять перед нею;

- підтримки зв'язку всередині організації між окремими рівноправними структурами, а також між керівництвом і виконавцями;

- забезпечення зв'язку з іншими організаціями;

- створення певного психологічного клімату і регулювання неформальних відносин між працюючими;

- індикації загального стану справ в організації (на підставі оцінки якості комунікативних процесів можна судити про успішність діяльності тієї чи іншої структури);

- регулювання функціонування організації. Оптимізація інформаційних потоків, поліпшення психологічного клімату та інші пов'язані з комунікацією управлінські впливи позитивно впливають на ефективність діяльності відповідної структури [2].

Спілкування як форму комунікації широко представлено в психологічній літературі. Незважаючи на це, потреба практичних працівників в результатах дослідження цього феномена і в практичних рекомендаціях щодо оптимізації цього процесу залишається стабільно високою. Це пояснюється, по-перше, значною поширеністю даної форми комунікації в порівнянні з іншими. Якщо не брати до уваги керівників досить високого рівня, більшість працівників використовує переважно дану форму комунікації. По-друге, на спілкування впливає дуже велике число змінних, що ускладнює його стандартизацію, знижує точність прогнозу результативності і в кінцевому підсумку перешкоджає успішному застосуванню на практиці наукових розробок.

Роль спілкування найбільш висока в наступних ситуаціях професійної діяльності: наради, переговори, індивідуальна бесіда керівника з працівником або з претендентом на ту чи іншу посаду, взаємодія посадової особи з клієнтом. Спілкуванню в професійній діяльності, незалежно від ситуації, в якій воно розгортається, властиві такі особливості, як конвенціональність, ієрархічність, ситуативність.

Для характеристики спілкування в професійній діяльності важлива не тільки конвенціональність сама по собі, скільки деякі її психологічні наслідки. Головними з них вважаються обмеження, що накладаються конвенціями на прояви індивідуальності працівника. Партнер може бути неприємний співробітнику фірми і викликати у

нього роздратування, проте конвенцією в більшості випадків не передбачена можливість це роздратування висловлювати [3].

Відповідно до поглядів на спілкування, що розділяються представниками гуманістичної традиції в психології, конвенціональне спілкування суперечить завданням самоактуалізації особистості і має як мінімум доповнюватися елементами суб'єкт-суб'єктного спілкування, суть якого полягає в прийнятті іншої людини і в саморозкритті кожного з тих, хто спілкується. Ухвалення означає визнання значущості партнера, а більш конкретно – надання йому права виражати себе будь-яким чином, не завдає шкоди оточуючим. Стосовно до конкретної ситуації спілкування прийняття полягає у відсутності роздратування по відношенню до іншої людини, навіть якщо вона веде себе незвично для нас.

Саморозкриття передбачає повідомлення партнеру про свої почуття по відношенню до нього, в тому числі і негативних. Для прояву негативних почуттів в суб'єкт-суб'єктному спілкуванні передбачена форма, що не травмує партнера і не завдає шкоди його ідентичності. Ця форма отримала назву «Я-повідомлення». У назві підкреслюється необхідність заявляти саме про своє ставлення до подій, уникаючи обговорення поведінки партнера і вживання займенників «ти» і «ви». Наприклад: «Мені важко розмовляти, коли на мене кричать». Важливо та обставина, що саморозкриття в суб'єкт-суб'єктному спілкуванні взаємно і забезпечує відсутність роздратування партнерів по відношенню один до одного: отримуючи повідомлення про почуття співрозмовника, людина краще розуміє його поведінку і рідше реагує на нього негативно [4].

Таким чином, в ході суб'єкт-суб'єктного спілкування людина не змушує себе виглядати уважним і доброзичливим, а поступово дійсно стає таким, мимоволі залучаючи в аналогічне спілкування інших людей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Комунікативні процеси в структурі професійної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://stud.com.ua/64978/psihologiya/komunikativni_protsesti_strukturi_profesijnoyi_diyalnosti. – Назва з титул. екрану.

2. Комунікації в організаціях: процес, типи, зв'язки, бар'єри [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://ru.osvita.ua/vnz/reports/management/15040/>. – Назва з титул. екрану.

3. Кононець М. О. Взаємозв'язок загальнопрофесійних, професійно-етичних і психологічних складових у структурі професійної діяльності підприємця [Електронний ресурс] / М. О. Кононець. – Режим доступу: <http://novyn.kpi.ua/2012-3/Kononets.pdf>. – Назва з титул. екрану.

4. Спілкування як інструмент професійної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://pidruchniki.com/1652020540616/dokumentoznavstvo/profesiyna_komunikatsiya. – Назва з титул. екрану.

О. В. Охман,

*кандидат юридичних наук
(м. Хмельницький)*

ОСОБИСТІСТЬ ЗЛОЧИНЦЯ: ПСИХОЛОГО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ

Особистість злочинця справедливо визначається як один із найбільш важливих і складних об'єктів вивчення в кримінології та юридичній психології. Метою дослідження такої особистості є вивчення типових особливостей, притаманних досліджуваному об'єкту, причин та закономірностей їх виникнення та розвитку, шляхів виправлення. З огляду на мету, досить природнім є той факт, що, вивчаючи особистість злочинця, кримінологи та юридичні психологи намагаються встановити те типове, що є в кожному з них.

Зазначене дозволяє запропонувати наступне визначення: особистість злочинця – свідомий суб'єкт, наділений сукупністю біологічно обумовлених і соціально детермінованих властивостей, поведінка якого визначається антисуспільною спрямованістю, що виникає під впливом певних суспільно-політичних, економічних та соціокультурних умов.

Центральним запитанням проблеми особистості злочинця є співвідношення наслідуваних (біологічних) та набутих (соціальних) властивостей у детермінації злочинної поведінки. І в зв'язку з цим – визначення можливостей та меж її корекції. Відповідь на ці запитання

багато в чому базується на двох історичних напрямках вчення про природу правопорушень – про роль біологічного та соціального чинників. Представники одного з них абсолютизують значення вроджених якостей, інші – визначають детермінацію злочинної поведінки виключно за рахунок соціального.

На думку А. Закалюка, особистість злочинця є сукупністю специфічних соціально-типових рис, що базується на визначенні специфічних особистісних ознак та їх походження, вплив на кримінально-правову характеристику та їх детерміністичну залежність від факту вчинення злочину. При цьому особистість специфічних соціально-типових ознак особистості злочинця полягає у тому, що вони:

- формуються у процесі неблагополучного соціального розвитку особистості;
- відрізняються своєю суспільною неприйнятністю та суспільною небезпечністю;
- обумовлюють криміногенну мотивацію та кримінальну активність особи;
- безпосередньо спричиняють вчинення злочину [1, с. 253].

Заслужують на увагу пропозиції деяких авторів виділяти наступні категорії ознак щодо структури психолого-правової характеристики особистості злочинця:

1) соціально-демографічні: а) загальногромадянська сфера (соціальне походження, соціальне становище, освіта, участь у суспільно-політичних подіях тощо); б) сімейна сфера (сімейний стан, склад сім'ї, взаємини членів сім'ї тощо); в) побутова сфера (місце проживання, житлові умови, матеріальне становище; найближче побутове оточення, знайомства тощо); г) виробнича сфера (професія, спеціальність, рід заняття, трудовий стаж, характеристика в колективі тощо);

2) соціально-психологічні: а) етична сфера (світоглядні й етичні риси людини); б) інтелектуальна сфера (рівень розумового розвитку, обсяг знань, життєвий досвід тощо); в) емоційна сфера (сила і швидкість реакцій на подразники, ступінь емоційної збудливості тощо); г) вольова сфера (цілеспрямованість особистості, самовладання, рішучість тощо).

Процес соціалізації вимагає від людини продуктивної активності, що проявляється у постійній корекції своїх дій, вчинків, поведінки. Це, в свою чергу, викликає необхідність розвитку

здатності самооцінки, що пов'язано з розвитком самосвідомості. Самосвідомість і самооцінка в сукупності утворюють той основний стержень особи, навколо якого складається її неповторний по різноманітності «портрет», характерна лише для неї специфіка. Найважливішим показником сформованості самосвідомості як основи самодетермінації особистісного ставлення є поведінковий компонент, суть якого пов'язується зі здатністю до саморегуляції у плані особистісного самовдосконалення, саморозвитку.

Для юридичної психології, зокрема кримінальної, суб'єкт злочину – це завжди особистість. Відомий вітчизняний кримінолог А. Зелінський образно зазначає, що «особистість злочинця – альфа і омега кримінальної психології, її наріжний камінь» [2, с. 127].

Особистість – це певний рівень соціального, психічного розвитку людини, який забезпечує її становище у суспільстві та стосунки з іншими людьми. Це обов'язково індивідуальність, себто наявна своєрідність поєднання між собою окремих психологічних якостей та їх прояву у поведінці та діяльності [3, с. 86].

Загальними нормативними ознаками особистості є такі: свідомість, активність, рольова поведінка, система стосунків і наявність певної психологічної структури. Отже, особистість – активний суб'єкт свідомості, який має індивідуально-типову структуру якостей, виконує соціальні ролі на основі вибіркового ставлення до них і навколишньої дійсності в цілому.

Численні психологічні дослідження свідчать, що свідомість та її стержень – самосвідомість у віці 14-16 років досягають рівня, достатнього для ефективного контролю та управління власною активністю.

Активність – це загальний спосіб взаємозв'язку людини з навколишнім світом, який забезпечує функціонування людини як живої істоти та носія психіки. Витоки активності лежать у зовнішньому середовищі та в самій людині [4, с. 236]. У першому випадку активність має вигляд реакцій і здійснюється за схемою: зовнішній стимул – відповідна реакція. У другому випадку активність має вигляд поведінки й діяльності та здійснюється за схемою: внутрішнє спонукання – вчинок або дія. Визначальною характеристикою активності людини як особистості є її усвідомлюваний характер і наявність заздалегідь передбачуваної мети.

З точки зору соціології, злочинець – це така особа, яка є носієм соціальних зв'язків і залежностей, які сформували її як суб'єкт асоціального чи антисоціального типу діяльності. Юридичною формою, яка фіксує асоціальний чи антисоціальний тип діяльності і поведінки, є правопорушення і злочин, а соціальна відповідальність за таку діяльність чи поведінку носить кримінальний або інший правовий характер. Психологічною ознакою злочинця є особливості його інтелектуальної й емоційно-вольової сфер, характеру, темпераменту, спрямованості, орієнтацій, типових реакцій у поведінці, мотивацій його правомірних і протиправних діянь та ін. Про психологічні особливості злочинця, які можуть виступати детермінантами злочинної поведінки, вказувалось вище [5, с. 63]. Однак, це не значить, що особа злочинця постає перед нами винятково в чорних фарбах. Злочинцем може бути й особа з правильними соціальними орієнтаціями, моральним і правомірним способом життя, соціально цінними установками, гармонійним розвитком інтелектуальної й емоційно-вольової сфер, відсутністю аномальних відхилень у психіці, яка, під впливом ситуації і віктимної поведінки потерпілого, стає на шлях порушення кримінального закону.

Для визначення осіб, які стали на шлях скоєння злочину, вже вчинили правопорушення, які заслуговують адміністративну, дисциплінарну, цивільно-правову відповідальність, у кримінології і юридичній психології застосовується поняття «криміногенна особа». Для неї характерним є:

1) формування в умовах інтенсивного протиправного аморального впливу, спостереження протиправних дій, що вчинюються членами сім'ї, групою ровесників, в навчальному, трудовому колективах;

2) наявність системи моральних вчинків і правопорушень різного роду, які повторюються навіть після вжиття заходів впливу;

3) певне відчуження такої особи від соціального середовища і його ціннісно-нормативної системи, яке проявляється в фактичному чи психологічному відключенні від джерел інтенсивного позитивного впливу (здорових навчальних, трудових колективів, сімей, організацій), в замиканні у колі осіб із подібними характеристиками поглядів і поведінки чи серед тих, хто приймає її такою, як вона є; деформація соціальних позицій і ролей;

4) викривлена соціалізація особи, яка формує в неї якості, що відповідають деформованому в моральному і правовому розумінні середовищу, стимулює діяльність, яка визнається, ціниться і заохочується в цьому середовищі;

5) зняття почуття небезпеки, страху, ганьби від можливої чи реальної кримінальної, адміністративної, моральної відповідальності;

6) активність особи в ситуації скоєння злочину в залежності підтипу особи і провокування чи створення конфліктної ситуації [6, с. 117-118].

Криміногенність особи є своєрідним показником її кримінальної «зараженості», моральної деформації і характеру, викривлення чи відсутності соціальних установок й орієнтації в діяльності і поведінці. Проте, іноді навіть при достатній кримінальній «зараженості» суб'єкт не вчиняє злочинів, а, значить, не може трактуватись як злочинець. Через це в даному разі в негативній проекції повинен проявитися один із основних принципів психології – принцип єдності особи і діяльності. Лише реалізувавшись у діяльності, забороненій кримінальним законом, криміногенна (а іноді й не криміногенна) особа стає злочинцем. Тому і в класифікації типів особи злочинця за кримінологічними і психологічними критеріями теж лежить цей принцип єдності особи і діяльності.

Підсумовуючи, можемо констатувати, що у психології особистості злочинця розрізняють певного роду дефекти:

1) дефекти індивідуальної правосвідомості (соціально-правовий інфантилізм, правова непоінформованість, соціально-правова дезінформованість, правовий нігілізм (негативізм), соціально-правовий цинізм, соціально-правова безкультурність);

2) патологія потребової сфери особистості;

3) дефекти в особових установках;

4) дефекти психічного розвитку.

Особа злочинця у кримінологічному вимірі являє собою сукупність соціально значимих властивостей, зв'язків і відносин, які характеризують людину, винну в порушенні кримінального закону, в поєднанні з неособистими умовами та обставинами, що впливають на злочинну поведінку. Психологічна структура особистості полягає у наявності певної сукупності взаємопов'язаних і взаємопідпорядкованих якостей. Виникаючи та формуючись у процесі життєдіяльності людини, ці якості утворюють своєрідну внутрішню призму, яка опосередковує зовнішні впливи на людину.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що особистість злочинця – це сукупність соціально значимих ознак, зв'язків і відносин, які характеризують людину, винну в порушенні норм кримінального права. З цього визначення випливають такі висновки, що саме негативні соціальні умови формують особу злочинця, що проявляється у факті вчинення злочину. Саме по собі криміногенні властивості не дозволяють вважати особу злочинцем до вчинення нею злочину. До уваги треба брати як криміногенні фактори, що відбилися у свідомості особи і сформували в неї здатність вчинити злочин, так і ті, які сприяли вчиненню конкретного злочину. Як бачимо, вчення про особу злочинця має як науково-пізнавальне, так і практичне значення, конкретизуючи у собі проблеми детермінації злочинності та боротьби з нею.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закалюк А. П. Курс сучасної української кримінології: теорія і практика : у 3 кн. – Кн. 2 : Кримінологічна характеристика та запобігання вчиненню окремих видів злочинів / А. П. Закалюк. – Київ : Ін Юре, 2007. – 712 с.

2. Зелінський А. Ф. Кримінальна психологія. – Київ, 1999. – 319 с.

3. Професійна психологія в органах внутрішніх справ : курс лекцій / під ред. Я. Ю. Кондратьєва. – Київ : 2009. – 398 с.

4. Курс кримінології. Заг. частина / За ред. О. М. Джужи. – Київ, 2012. – 441 с.

5. Кримінологія: загальна та особлива частини : [підруч. для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл.] / І. М. Даньшин, В. В. Голіна, О. Г. Кальман, О. В. Лисодєд ; за заг. ред. І. М. Даньшина. – Х. : Право, 2008. – 620 с.

6. Михайлов О. Є. Кримінологія : навч. посіб. / О. Є. Михайлов, А. В. Горбань, В. В. Міщук. – Київ : Знання, 2012. – 565 с.

А. В. Панасюк,
магістрант
(м. Хмельницький)

ОСНОВНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Одним із найважливіших завдань тієї чи іншої організації є створення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі.

У наш час стрімкого наукового прогресу і величезного обсягу інформації, яку ми переробляємо щогодини, важливо зберегти себе, свій людський вигляд, не стати «машиною», додатком, простим виконавцем робочих функцій.

Створити такі умови для процвітання того або іншого підприємства, фірми, установи, необхідно, щоб люди, службовці в цій установі відчували себе «командою». Однією з ознак команди є згуртованість, взаємовиручка, підтримка і одночасно вимогливість до себе і інших. Одним із найважливіших показників, що колектив це «команда» – є хороший соціально-психологічний клімат, тобто такий стан в колективі, коли кожному його члену надаються оптимальні умови для реалізації його здібностей і схильностей.

Таким чином, наявність позитивного соціально-психологічного клімату в колективі – один із показників його зрілості, результат великої і копіткої праці керівництва.

Дослідженню особливостей соціально-психологічного клімату приділяли увагу такі вітчизняні вчені: А. Свинецький, Б. Паригін, К. Платонов, В. Мясіщев, Г. Андрєєва [4].

Соціально-психологічний клімат це не тільки проблема сьогодення соціально-психологічних складнощів соціального і науково-технічного прогресу, але й водночас і проблема рішення завтрашніх перспективних задач, зв'язаних з моделюванням нових, більш досконалих, ніж раніше людських відношень і спільнот.

Р. Шакуров пропонує розглядати соціально-психологічний клімат з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної. «Психологічна форма клімату, – пише Р. Шакуров, – розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи (так, можна говорити про атмосферу оптимізму, страху, цілеспрямованості або вольової

розслабленості, творчого пошуку та інтелектуальної активності людини тощо)». На його думку, якщо в інтелекті, емоціях, волі фіксувати їхній соціальний зміст, то тут виявлятиметься соціальний аспект, соціально-психологічний аспект виявляється в єдності, згоді, задоволенні, дружбі, згуртованості [2].

Найважливіші ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату групи (колективу):

Суб'єктивні ознаки:

- довіра та взємимогливість членів групи один до одного;
- доброзичливість і ділові претензії;
- вільне висловлювання думок щодо справ колективу чи поведінки окремих осіб;
- відсутність тиску з боку керівництва на підлеглих і визнання за ними права приймати рішення, значущі для справ колективу;
- достатня поінформованість членів колективу про завдання та стан справ у колективі;
- високий ступінь емоційного включення та взаємодопомоги у ситуаціях, якщо є у цьому потреба;
- усвідомлення і взяття відповідальності на себе за стан справ у групі кожним із її членів.

Об'єктивні ознаки:

- високі показники результатів діяльності;
- низька плинність кадрів;
- високий рівень трудової дисципліни;
- відсутність напруженості й конфліктності в колективі тощо.

І хоча кожен колектив має своє, неповторне обличчя, стиль, інтереси, згадані ознаки майже універсальні для будь-якого колективу.

Загальні фактори формування соціально-психологічного клімату:

- характер виробничих відносин того суспільства, складовою частиною якого є група;
- організація й умови трудової діяльності;
- специфіка й особливості роботи органів управління та самоврядування;
- стиль і характерологічні форми керівництва;
- соціально-психологічні, тендерні та демографічні особливості групи;
- чисельність групи тощо.

Вирізняють такі основні фактори формування соціально-психологічного клімату: фактори макросередовища; фактори мікросередовища.

Аназуючи фактори макросередовища, які впливають на психологічний клімат ззовні, необхідно враховувати те, що жодна група не може існувати, а тим більше розвиватися ізольовано від навколишнього світу. До таких факторів належать:

- соціально-психологічні тенденції науково-технічного прогресу;
- особливості суспільно-економічної формації на конкретному етапі розвитку суспільства;
- особливості діяльності органів управління, вищих за рівнем;
- соціально-психологічні особливості територіального району, в якому функціонує організація, тощо.

Значно більше впливають на соціально-психологічний клімат колективу фактори мікросередовища; основні з них такі:

- особливості матеріально-економічних, технологічних та організаційно-управлінських умов праці в колективі та ступінь задоволення людей цими факторами;
- особливості формальної структури в колективі та її співвідношення з неформальною;
- стиль керівництва керівника колективу;
- рівень психологічної культури керівника та співробітників тощо.

Отже, основними факторами, які впливають на стан соціально-психологічного клімату в колективі, є зміст праці та ступінь задоволення людей роботою; умови праці та побуту, задоволеність ними; ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків зі співробітниками; стиль керівництва, особистість керівника, а також те, чи задоволений він співробітниками.

Український психолог Н. Коломінський розробив схему, де враховано основні чинники, що зумовлюють задоволеність людей виконуваною роботою, а також взаємний вплив різних компонентів. Така схема цікава для керівника, бо допомагає запобігати конфліктності в колективі [5].

Аби керівник сприяв згуртованості колективу, він має володіти такими особистісними характеристиками: визначеність, усвідомленість, цілеспрямованість, вибірковість, тактовність, дієвість, вимогливість, критичність, відповідальність.

Доброзичливими, комфортними будуть стосунки людей в колективі, коли члени колективу ставитимуться з повагою, симпатією один до одного. Це дуже важливо. М. Обозов, Г. Щокін систематизували основні чинники, які визначають характер міжособистісних стосунків

З метою формування та поліпшення соціально-психологічного клімату в колективі (фірмі) бажано проводити тренінги, з допомогою яких психологи навчали б членів колективу і керівників високій культурі взаємодії та спілкування. Найбільш ефективними є такі форми тренінгів, як тренінг поведінковий, тренінг чутливості, тренінг рольовий, відеотренінг та ін.

Отже, основними факторами, що впливають на формування соціально-психологічного клімату є:

- зміст праці та ступінь задоволення нею;
- умови праці і побуту та задоволеність ними;
- ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків педагогів з дітьми;
- стиль керівництва, особистість керівника та задоволеність ними.

Таким чином, основними факторами, які впливають на стан соціально-психологічного клімату в колективі, є зміст праці та ступінь задоволення людей роботою; умови праці та побуту, задоволеність ними; ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків зі співробітниками; стиль керівництва, особистість керівника, а також те, чи задоволений він співробітниками.

Уміння поважати людей, тактовність, витриманість, простота, товариськість, справедливість – усе це сприяє згуртуванню членів колективу навколо керівника, виникненню почуття поваги, довіри і любові до нього, що зміцнює позиції, дозволяє ненастирливо висувати вимоги у формі прохання, побажання, поради або пропозиції. Крім того, людяність у взаєминах підвищує емоційний тонус, сприяє готовності працювати на совість, виконувати вимоги керівника.

Список використаних джерел та літератури:

1. Албастова Л. М. Технологія ефективного менеджменту. – М., 2000.

2. Бойделл Т. Як покращити управління організацією. – М., 2001.
3. Виханський О. С., Наумов А. І. Менеджмент: людина, стратегія, організація, процес. – М., 2002.
4. Коваль А. П. Ділове спілкування : навч. посіб. – Київ, 1992.
5. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. – Київ, 1996.
6. Лукашевич Н. П., Сингаевская И. В., Бондарчук Е. И. Психология труда : учеб.-метод. пособ. – Киев, 1997.
7. Мошек Г. Є, Гомба Л. А., Піддубна Л. П. Менеджмент підприємства : підруч. – Київ : Київ. нац. торг.-екон. у-т, 2002. – 371 с.
8. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник. – Київ : Академвидав, 2003. – 608 с.
9. Моченое Г. В., Ночевник А. М. Конфліктні ситуації й організаційні структури колективу. – Тернопіль, 1993.
10. Обозов Н. Н., Щекин Г. В. Психология работы с людьми: Советы руководителю. – Киев, 1990.

Д. О. Петришин,
викладач
(м. Хмельницький)

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТІ

Актуальність проблеми. Розвиток компетенцій професійного використання технологій відіграє ключову роль у формуванні нового покоління. Сучасна освіта направлена на всебічну підготовку висококваліфікованого спеціаліста, компетентного при застосуванні інформаційних технологій у професійній діяльності різних напрямків.

Мета статті полягає в уточненні поняття «компетенції» і «компетентності», що міцно ввійшли в педагогіку та освоюються широким колом освітян. Важливим питанням є аналіз видів професійної компетентності.

Даній проблемі присвячено значну кількість наукових робіт, які мають різні підходи до визначення компетентності: О. М. Бобчук «Технологія економічної освіти старших підлітків»; О. І. Вишневський «Теоретичні основи сучасної української педагогіки»; О. В. Євдокімов «Нові педагогічні технології навчання

студентів»; М. В. Михайличенко «Громадська компетентність майбутніх учителів»; О. В. Овчарук «Компетентнісний підхід у сучасній освіті» та ін. Н. І. Алмазова визначає компетенції як знання і вміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність – це якісне використання компетенцій [1]. Ми розглядаємо поняття «компетентність» як інтегративну характеристику, що містить у собі такі головні аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до дії; готовність до оцінки; готовність до рефлексії.

При розгляді проблем модернізації освіти і визначенні вимог до випускників вищих професійних училищ широко застосовується термін «професійна компетентність». Професійна компетентність характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом.

Застосування інформаційних технологій займає важливе місце, є основою формування інформаційно-технологічних компетенцій у сучасних реаліях ринкових відносин.

Професійна компетентність набувається за рахунок засвоєння професійних знань із фахових дисциплін, що є сучасними, технологічними, інформативно насиченими та перевіреними в реальних практичних умовах. Професійна компетентність включає такі ключові компетенції (рис. 1).

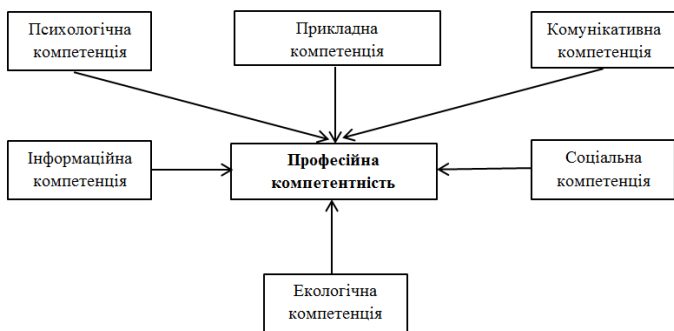


Рис. 1. Схема ключових компетенцій

Психологічна компетенція охоплює вміння адекватно оцінити власні здібності, можливості, психологічні особливості; вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи іншій ситуації;

регулювати власні емоційні стани, долати критичні ситуації; досягнення такого ступеня зрілості людини, який допускає певний рівень психічного розвитку особистості, (навченість і вихованість).

Комунікативна компетенція – це вміння будувати ефективні комунікативні дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, це знання фахівцем закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в різних ситуаціях, уміння сформулювати тактичний план і його реалізувати.

Прикладна компетенція – професійна здатність особистості найефективніше здійснювати практичну діяльність, реалізацію процесу розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

Соціальна компетенція – це здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.

Екологічна компетенція – це сформований природничо-екологічний обсяг знань про природу та існуючі в ній взаємозв'язки; формування екологічної позиції, відповідального, бережливого ставлення до природного довкілля, компетентності, що визначає сприйняття природи як цілісного організму, усвідомлення її значення для діяльності людини; здатність до розмежування позитивного і негативного впливу людської діяльності на стан природи; спроможність моделювати власну поведінку в природі.

Інформаційно-технологічна компетенція за визначенням М. С. Голованя – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційні технології; уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач; навички використання інформаційних систем і телекомунікаційних технологій; здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі. *Інформаційно-технологічна компетенція* особистості проявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів ІТ-технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті [2].

Інформаційно-технологічна компетентність суспільства передбачає інтелектуальні та технологічні уміння інформаційної взаємодії та проявляється у освоєнні інформаційного простору суспільства з використанням нових інформаційних технологій.

Висновки. Поняття «професійної компетентності» в системі освіти, охоплює психологічний, інформаційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий складники. Воно містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, звичок. Професійні компетентності формуються в процесі навчання під впливом соціальних відносин, політичної ситуації, релігії, культури, екології. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу в професійній діяльності залежить від загальної освітньої ситуації, в якій живе й розвивається сучасна молодь.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. – автореф. дис. на соиск. ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.

2. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення / М. С. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. Наук.-метод. журн. – 2007. – № 4. – С. 62-69.

3. Закон України «Про інформаційний простір» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>. – Назва з титул. екрану.

А. Ю. Подгорних,

здобувач вищої освіти

Науковий керівник: С. І. Тафінцева,

кандидат педагогічних наук

(м. Хмельницький)

ОСНОВНІ ВИДИ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ІЗ ДІТЬМИ

Арт-терапія – один із напрямів психотерапевтичної роботи, що використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін

в інтелектуальному, емоційному і особистому розвитку людини та може розглядатись як самостійним, так і міждисциплінарним методом у сучасній психотерапії та психології [3].

На основі аналізу та узагальнення наукових підходів визначено, що арт-терапія дозволяє [1; 3; 6]:

- сприяти виникненню відчуття внутрішнього контролю і порядку. Малювання, живопис фарбами та ліплення призводять до необхідності організовувати форми і кольори;

- підсилювати відчуття власної особистої цінності, підвищувати художню компетентність. Додатковим продуктом терапії мистецтвом є задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих умінь і їх розвитку;

- працювати з думками і відчуттями, які здаються непоборними. Інколи невербальний засіб виявляється єдиним інструментом, що розкриває і прояснює інтенсивні відчуття і переконання;

- надавати можливість для вираження агресивних відчуттів в соціально прийнятій манері. Малювання, живопис, ліплення, робота з піском є безпечними способами розрядки напруги;

- прискорити терапевтичний процес. Підсвідомі конфлікти і внутрішні переживання деколи легше виражаються за допомогою зорових образів, ніж в розмові під час вербальної комунікації. Невербальні форми комунікації можуть з більшою вірогідністю уникнути свідомої цензури та допомогти обійти захисні механізми. Адже не кожен може висловити словами те, що турбує, але через творчість – малюнок, танець, ліплення, аплікація – людина може «розповісти» про біль, більше того – звільнитися від нього;

- отриманню нового ресурсу. Коли людина малює, танцює – вона звертається до своєї творчої сутності, до свого несвідомого. Сам творчий процес дає ресурс: умовно кажучи, людина щось сотворила – і їй стало легше.

- отримати матеріал для інтерпретації та діагностики в процесі терапевтичних втручань. Творча продукція, зважаючи на реальність, не може заперечуватися клієнтом. Зміст і стиль художньої роботи надають терапевту значний об'єм інформації, крім того, сам автор може внести вклад до інтерпретації.

На основі аналізу та узагальнення науково-психологічної літератури, ми визначили такі основні види арт-терапії, які доцільно

використовувати у роботі практичного психолога із дітьми: казкотерапія; ігрова терапія; пісочна терапія; фототерапія.

Казкотерапія – заснована на використанні казки, як архетипічної – метафори з метою психодіагностики, психокорекції та корекції мовлення.

Ю. Алімова про казкотерапію зазначає наступне: «Це терапія середовищем, особливою казковою атмосферою, в якій можуть виявитися потенційні риси особистості, щось нереалізоване; може матеріалізуватися мрія; а головне – виникає відчуття захищеності та смак таємниці; це процес утворення зв'язку між казковими подіями та поведінкою в реальному житті, це процес перенесення казкових смислів у реальність» [1].

Саме казка задовольняє базові потреби дитини [6]:

– потреба в автономності – у кожній казці герой діє самостійно протягом всього шляху, робить вибір, приймає рішення, покладаючись тільки на самого себе, на свої власні сили.

– потреба в компетентності – герой виявляється здатним подолати найнеймовірніші перешкоди і, як правило, стає переможцем, досягає успіху, хоча може терпіти тимчасові невдачі.

– потреба в активності – герой завжди активний знаходиться в дії. Кудись іде, когось зустрічає, комусь допомагає, щось видобуває, з кимось бореться, від когось тікає і т. д.

Практика казкотерапії дітей дошкільного і молодшого шкільного віку представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Казкотерапія у роботі дитячого психолога

Феєрична	Робота психолога може бути видимою. Він може використовувати різні ляльки, костюми, музичні інструменти, художні продукти діяльності.
Інформативна	Через аналіз придуманої клієнтом казки, психолог отримує інформацію про його життя, позиціях.
Екологічна	Перебуваючи в драматичній реальності клієнт і психолог емоційно захищені. Тим самим зростає довіра клієнта до терапевтичного процесу.
Емоційна	Клієнт накопичує позитивний емоційний заряд, зміцнюючи свій соціальний імунітет.
Мудра	Через казку психолог має можливість передати дитині нові способи та алгоритми виходу з проблемної ситуації.

Ігрова терапія – різновид арт-терапії, психотерапевтичний метод, заснований на використанні рольової гри як однієї з найбільш сильних форм впливу на розвиток особистості. Суть ігротерапії полягає в тому, що ігротерапевт використовує терапевтичний вплив гри, щоб тим самим сприяти дорослому або дитині в подоланні психологічних і соціальних труднощів, що перешкоджають особистісному й емоційному розвитку [5].

Основною метою психолога є створення у дитини почуття безпеки, коли він може мінятися чи не мінятися, оскільки тільки в тому випадку, якщо дитина відчуває, що їй зовсім не обов'язково змінюватися, можливі справжні зміни. Саме дитячий психолог – це унікальний дорослий в житті дитини. Звертаючись до особистості дитини, він не втручається, не учить, а натомість реагує таким чином, щоб вивільнити природне прагнення дитини до управління власною діяльністю.

У психологічній літературі [5] визначено особистісні характеристики психолога, який практикує ігрову терапію, а саме:

- об'єктивність і гнучкість;
- розуміння, любов, інтерес і турбота про дітей;
- відсутність оцінки;
- відкритість;
- терплячість до подвійності положень;
- уміння проектувати майбутнє на свої відносини з дитиною;
- особиста мужність;
- природність, тепле ставлення, турбота, прийняття і сензитивного розуміння.;
- почуття гумору і вміння побачити смішне в тому, що здається смішним дитині.

При використанні ігрової терапії психологу варто встановити та дотримуватися терапевтичних обмежень як ретельно продуманої процедури, призначеної для того, щоб передати дитині розуміння, прийняття і відповідальність:

- обмеження дозволяють гарантувати фізичну та емоційну безпеку дитини. Обмеження забезпечують фізичне благополуччя і полегшують прийняття дитини.
- обмеження сприяють розвитку у дітей здатності прийняття рішень, самоконтролю та відповідальності.
- обмеження пов'язують сеанс з реальністю і підсилюють дію принципу «тут і зараз».

– обмеження забезпечують передбачуваність ситуації в ігровій кімнаті.

– обмеження допомагають зберегти професійні, етичні та соціально прийнятні відносини.

– обмеження дозволяють зберегти обладнання ігрової кімнати.

Терапевтичні обмеження не зупиняють чи обмежують поведінку дитини, а полегшують вираження провідних, базових почуттів, потреб або бажань дитини в прийнятній формі.

Пісочна терапія – включає створення різноманітних форм з піску, виріб і аранжування мініатюрних предметів і фігурок.

Т. Зінкевич-Євстігнєєва трактує пісочну терапію як вплив на психічний стан людини через її взаємодію з піском, водою і різними мініатюрними фігурками. Пісочна терапія переводить внутрішні образи в реальні, наочні об'єкти. Іншими словами – пісочне поле стає «дзеркалом внутрішнього світу», відображаючи всі проблеми, переживання і ресурси людини у вигляді цілої наочної картини з піску й іграшок [2].

Виділяють такі групи дітей, для яких пісочна терапія може бути найбільш гармонійними способом вирішення проблем:

1. Діти з емоційними і поведінковими порушеннями (агресивність, тривожність, гіперактивність, страхи, невпевненість у собі, неадекватна самооцінка тощо).

2. Діти з порушенням мови (неможливість сказати те, що турбує дитину, в цьому випадку, не є перешкодою в «програванні» і позбавленні від проблеми).

3. Діти, що переживають психологічні травми (ревності, втрата когось із близьких, розлука, смерть улюбленої тварини тощо).

4. Діти з проблемами соціалізації (дитину не приймають в дитячому колективі, у неї немає друзів, вона боїться інших дітей тощо).

5. Проблеми дитячо-батьківських відносин.

Перевагами використання пісочної терапії у роботі практичного психолога з дітьми у літературі визначено [2]:

– сприяє процесу індивідуалізації;

– пісок «заземлює» негативну психічну енергію, відбувається гармонізація психоемоційного стану дитини;

– у дітей розвивається тактильно-кінестетична чутливість і дрібна моторика рук;

- інтенсивніше та гармонійніше відбувається розвиток пізнавальних процесів;
- звільнює творчий потенціал, внутрішні почуття, актуалізує спогади;
- забезпечує багатогранний досвід завдяки багатьом символічним значенням;
- сприяє поверненню дитини до минулого досвіду з метою повторного переживання;
- створює місток між несвідомим і свідомим, внутрішнім і зовнішнім, духовним і фізичним, невербальним і вербальним;
- забезпечує безпосередню гру, де немає жодного правильного або неправильного шляху;
- дозволяє позбутися контролю свідомості;
- є природною діяльністю для дітей;
- відсутні перепони для спілкування з людьми різного віку та інтелектуального статусу;
- є доповненням до інших методів психокорекційної і психотерапевтичної роботи.

Фототерапію називають лікувально-корекційне застосування фотографії, її використання для вирішення психологічних проблем (лікування страхів, депресії, психосоматичних захворювань, при роботі з горем, у сімейному консультуванні).

О. Копитін визначає фототерапію як своєрідний засіб самовираження, самопізнання, соціалізації та емоційно-чуттєвого виховання людини та зазначає, що фототерапія передбачає роботу з готовим матеріалом або створення оригінальних авторських знімків [4].

Психолог може обрати різноманітні варіанти використання фотографій при роботі із дітьми в освітніх установах (табл. 2).

Таблиця 2

Варіанти використання фотографій при роботі із дітьми

Принципи класифікації	Варіанти використання
Частота використання	Одноразово або епізодично Більш-менш регулярно протягом терапевтичної або розвиваючої програми На кожному занятті
Хто бере участь у заняттях?	Індивідуальні заняття Сімейні заняття (із дітьми)

	Групові заняття
Хто бере участь у виконанні вправ?	Індивідуальні вправи Парні вправи Мікрогрупові вправи Загальногрупові вправи
Ступінь готовності фотоматеріалу	Готовий матеріал Матеріал створений під час заняття Матеріал створений між заняттями
Ступінь організованості роботи клієнта або групи та директивність ведучого	Необмежена або досить високий рівень свободи дій (клієнти самостійно обирають теми для зйомки та обговорення) «М'яке» структурування дій (заздалегідь визначаються теми для зйомки та обговорення, а також умови та правила виконання завдань), хоча є можливість вибору, наприклад, в силу відсутності конкретизації теми «Жорстке» структурування дій (визначаються тема і техніки, а також умови та правила виконання завдань: можливості вибору мінімальні)
Тема для зйомки та обговорення	Пов'язана напряму із запитом та керівною проблематикою клієнта/групи Не пов'язана напряму із запитом та керівною проблематикою
Поєднання з іншими видами творчої діяльності	Інші види творчої діяльності не передбачені Поєднання із різними матеріалами та засобами образотворчої діяльності Поєднання із створенням художніх описів (оповідання, казка, сценарій) Поєднання з техніками тілесно-орієнтованої та танцювально-рухової терапії Поєднання із техніками драматерапії Поєднання з техніками ігрової психотерапії Послідовне або одночасне поєднання з декількома видами творчої діяльності
Умови проведення зйомки	У приміщенні (наприклад, в арт-терапевтичній студії) За межами приміщення (на природі, у місті, у інших закладах)

Таким чином, використання казкотерапії, фототерапії, ігрової терапії, пісочної терапії у роботі з дітьми сприятиме опрацюванню ситуацій, що травмують психіку, на символічному рівні, відреагуванню негативного емоційного досвіду під час творчого

самовираження, розширенню внутрішнього досвіду, зміцненню (або пробудженню) довіри до світу, розвиток нових, продуктивніших взаємин зі світом тощо. Проте не менш важливими є інші види арт-терапії, такі як драмотерапія, маскотерапія, біблеотерпія, лялькотерапія, глиняна терапія тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алимова Ю. А. Сказочные метафоры в работе детского психолога / Ю. А. Алимова. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2015. – 176 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2010. – 340 с.
3. Копытин А. И. Арт-терапия детей и подростков. – 2-е стереотип. изд. / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М. : Когито-центр, 2010. – 197 с.
4. Копытин А. И. Фотография в контексте арт-терапии / А. И. Копытин // Школьный психолог. – 2009. – 1-15 марта. – С. 10.
5. Лэндред Г. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Лэндред. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 368 с.
6. Ткач Р. М. Сказкотерапия детских проблем / Р. М. Ткач. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2008. – 118 с.

О. Б. Столяренко

*кандидат психологічних наук, доцент
(м. Кам'янець-Подільський)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Проблема розвитку креативного потенціалу особистості набула в останні роки яскраво виявленої соціальної значимості. Креативністю сьогодні цікавляться не лише психологи, це стало проблемою національної та міжнародної політики. Зростання суспільної значимості питання супроводжується зростанням наукового інтересу до проблем креативності, насамперед до її

прикладних аспектів. Людина, яка здатна генерувати ідеї, використовувати знання і уміння в нових ситуаціях, комфортно почувається навіть у нестабільних соціальних умовах сучасного життя. Отже, є реальна потреба суспільства в інтенсивному розвитку креативного потенціалу кожної людини. Непродумане ставлення до цієї сфери особистості може стати причиною кризи нових ідей у техніці, науці і виробництві, тобто кризою самого суспільства.

Оновлення національної системи освіти, досягнення рівня якісно нового її стану неможливе без актуалізації творчого потенціалу особистості педагога. Креативний учитель – це творча особистість з високим рівнем розвитку мотивів, характерологічних особливостей і креативних умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності. Здатність такого вчителя до педагогічної творчості характеризується не лише високим рівнем креативності, а ще й набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують ефективність розвитку творчих можливостей дітей у навчально-виховному процесі.

У наш час істотною перешкодою для вивчення і стимулювання креативності педагогів є відсутність ефективних, концептуально обґрунтованих комплексних програм розвитку цієї якості, які би ґрунтувались як на уявленнях про цілісну організацію особистості загалом, так і на розумінні важливості креативності як джерела успішності педагогічної діяльності. Усе більше дослідників вважають, що творчість є специфічною здатністю кожної людини, яка може і повинна розвиватися і констатують, що офіційна педагогіка приділяє проблемам навчання творчості незначну увагу. Такої думки дотримуються вітчизняні вчені, спеціалісти в галузі роботи з обдарованими дітьми (Л. Гурова, А. Єсаулов, О. Матюшкін, В. Моляко, П. Просецький і В. Семиченко, В. Рибалко). У наукових працях цих авторів звертається увага на методи активізації інформаційного пошуку, засоби активізації творчої діяльності, методики розв'язання творчих задач, конструювання взаємовідносин у дослідницькому колективі.

Останнім часом увага дослідників усе більше зміщується із процесуальної сторони педагогічної діяльності на особистісну, зокрема на аналіз такої базової складової особистості педагога, як креативність (Д. Богоявленська, В. Дружинін, Т. Кудрявцев, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Рибалка, М. Смільсон, В. Федоров). Під час вивчення проблеми педагогічної креативності

вчені приділяють увагу: дослідженню співвідношення поняття педагогічної творчості з супровідними ознаками, властивостями, якостями особистості (В. Лісовська, В. Крутецький, М. Поташник, Л. Степанко); розгляду індивідуального стилю діяльності особистості як найважливішої ознаки її творчого характеру (Є. Климов, В. Мерлін, Н. Петров, Я. Пономарьов, Г. Філонов); з'ясуванню механізму взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності (Ю. Азаров, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Тарасович); розвитку науково-педагогічного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя (Ю. Чабанський, В. Сластьонін, Г. Щукіна); дослідженню суб'єктивних аспектів педагогічної творчості, видів і механізму педагогічної імпровізації (І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров); вивченню педагогічних умов, шляхів і засобів формування творчої позиції особистості (В. Андрєєв, О. Бодальов, Н. Киричук, М. Демінчук, О. Мороз, В. Рибалко).

Незважаючи на певні досягнення у цій галузі, проблема креативного потенціалу вчителя досі суттєво не досліджена, що істотно обмежує напрацювання ефективних засобів розробки програм розвитку психотехнік, спрямованих на забезпечення можливостей розвитку особистості для творчого самовиявлення та інноваційної діяльності в галузі освіти. Слід зазначити, що у практиці роботи закладів загальної середньої освіти України висновки про характер творчої педагогічної діяльності вчителя робиться під час атестації, коли вчителю присвоюється відповідна професійна категорія. Разом з тим, немає чітко виражених критеріїв оцінювання творчої діяльності педагогічних працівників. Під час атестації складаються об'ємні характеристики, які мають, як правило, суттєвий загальний недолік: підбиваючи підсумок педагогічної діяльності вчителя, вони не відображають динаміку творчого зростання вчителя, а тому не дають вчителю порад на майбутнє, не стимулюють до подальшого розвитку своїх творчих можливостей. Разом з тим, існує нагальна потреба у визначенні загального рівня творчої, а також і креативної діяльності вчителя та вивченні динаміки його зміни з метою надання вчителю диференційованої та індивідуальної психолого-педагогічної теоретичної і практичної допомоги.

Отже, розв'язання вказаної проблеми дасть можливість ґрунтовніше підійти до розуміння креативності як властивості цілісної особистості, визначити методи і прийоми добору

оптимального комплексу психолого-педагогічних засобів розвитку креативних здібностей вчителя початкових класів.

На основі аналізу наукових праць, присвячених дослідженню і розвитку педагогічної творчості, нами виявлено, що вітчизняні вчені розглядали різноманітні аспекти даної проблеми (табл. 1), на основі яких було сформульовано концептуальні засади педагогічної творчості загалом та педагогічної креативності зокрема.

Таблиця 1

**Основні напрями дослідження педагогічної креативності у
працях вітчизняних учених**

Напрямок дослідження	Дані про вчених
Співвідношення поняття педагогічної творчості з властивостями та якостями особистості.	В. Лісовська, В. Крутецький, М. Поташник, Л. Степанко
Розгляд індивідуального стилю діяльності особистості як найважливішої ознаки її творчого характеру.	Є. Климов, В. Мерлін, Н. Петров, Я. Пономарьов, Г. Філонов
З'ясування механізму взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності.	Ю. Азаров, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Тарасович
Розвиток креативного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя.	Ю. Чабанський, В. Сластьонін, Г. Щукіна
Дослідження суб'єктивних аспектів педагогічної творчості, видів і механізму педагогічної імпровізації.	І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров
Вивчення педагогічних умов, шляхів і засобів формування творчої позиції особистості.	В. Андрєєв, Н. Кичук, М. Демінчук, Л. Лузіна, О. Мороз, В. Рибалко
Створення методик виявлення і розвитку творчих якостей особистості, вивчення обдарованості.	В. Моляко, П. Перепелиця, М. Холодна

Беручи до уваги вищезазначені напрями дослідження, ми можемо стверджувати, що концептуальними основами педагогічної творчості є: *виділення мети педагогічної творчості, ознаки творчої педагогічної діяльності, ознаки педагогічної креативності, розрізнення понять педагогічної творчості і педагогічної майстерності, виділення рівнів творчої педагогічної діяльності.*

Перш ніж перейти до більш детального розгляду концептуальних засад педагогічної креативності, слід зазначити, що на відміну від особистісного підходу до вивчення процесу розвитку креативного потенціалу учня, при дослідженні креативності вчителя пріоритет надається діяльнісному підходу. Тобто, креативна професійна діяльність учителя розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток креативних можливостей учня і забезпечує ефективність процесу.

За визначенням А. Алексюк [1], *мета педагогічної творчості* – у розвитку, формуванні та вихованні неповторної, унікальної особистості. Тобто, меридіан дії педагога проходить через індивідуальність дитини. Творчі засади педагогічної діяльності обумовлені також її спрямованістю на організацію та своєрідне навчальне моделювання різноманітних видів діяльності: науково-дослідної, акторської, ігрової, трудової.

У дослідженнях М. Фіцули [11] вказується, що творчість вчителя пов'язана з певним рядом нормативних вимог, від яких учитель не може відступати, але в процесі творчості виробляються і нові норми педагогічної праці.

В. Загвязинський [2, с. 64] стверджує, що педагогічна праця креативна за своєю сутністю. Педагог завжди працює в нестандартних ситуаціях. Креативність охоплює всі ланки професійної діяльності вчителя, виявляється в оригінальному використанні теоретичних закономірностей практичного досвіду, які вчителю кожен раз необхідно перетворювати на самостійне рішення залежно від особливостей актуальної педагогічної ситуації, головними учасниками якої є учні.

Вітчизняні вчені [2; 4; 5] виділяють ряд *ознак творчої педагогічної діяльності учителя*. Загалом, у вітчизняній науці при дослідженні творчості вчителя пріоритет віддається діяльнісному підходу: творча професійна діяльність учителя розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток творчих можливостей учня і забезпечує його ефективність.

На думку В. Кан-Калик [3], саме у процесі творчої професійної діяльності розкриваються креативні можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток. За таких умов виникає необхідність підготовки вчителя до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і

впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності.

С. Сисоева [8, с. 37] визначає креативну педагогічну діяльність як діяльність дослідницьку. Вчитель, який працює творчо, спирається на досягнення педагогічної науки, сам збагачує педагогічну теорію, розкриває закономірності педагогічного процесу, визначає шляхи його удосконалення, прогнозує результати своєї діяльності.

За визначенням І. Синиці [7] креативний вчитель – це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності. Творчий вчитель, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формування творчої особистості учня в освітньому процесі.

На думку О. Сергєєнкової [6], здатність вчителя до педагогічної творчості характеризується також і високим рівнем педагогічної креативності. Вченою виявлено такі *ознаки педагогічної креативності*, як:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-перетворюючий стиль мислення;
- розвинені інтелектуальні і логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне);
- творча фантазія, розвинуте уявлення; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисність; сміливість;
- готовність до розумного ризику в професійній діяльності;
- цілеспрямованість; допитливість; самостійність;
- наполегливість; ентузіазм.

Дослідники педагогічної діяльності вважають за необхідне розрізняти *поняття педагогічної творчості і педагогічної майстерності*. С. Максименко [4, с. 112] вказує, що у нашому розумінні «майстер» – це той, хто досконало володіє своєю професією і має значний досвід. Але творчим може бути і початкуючий вчитель, який ще не став майстром. Умовою педагогічної творчості є компетентність вчителя, його загальна культура (розвинений інтелект, широта інтересів, ерудиція, суспільна активність, скромність і такт, почуття міри, вміння спілкуватися та інші якості). Педагогічна майстерність учителя формується й удосконалюється на основі його творчої активності. Саме тому творчий вчитель може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної

майстерності є його творчість. Високого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі педагогічної творчості й обов'язково за рахунок сумлінності, завзятості, працелюбності, подолання труднощів, перетворення вміння на навички.

В. Сухомлинський [9, с. 231] наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування в дітей знань. Покликання вчителя він бачив у тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він підкреслював, що справжній учитель, майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей. Він закликав учителів пам'ятати головне правило педагогічної діяльності: «Обдаровані і талановиті всі без винятку діти».

Педагогічна майстерність розглядається вченими як досконале і творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів. Педагог, який прагне до майстерності, має проводити навчально-виховну роботу на рівні мистецтва, тобто вміло, вправно, оскільки вона скерована на формування особистості вихованця.

Саме на цьому аспекті педагогічної діяльності наголошував К. Ушинський [10], коли писав: «Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключно риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні і педагогіка буде, звичайно, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з погреб людини і людства – їхнє прагнення до вдосконалення в самій людській природі; не до вираження досконалості на полотні або в мармурі, а до удосконалення самої природи людини – її душі і тіла, а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина».

Я. Пономарьов [5], досліджуючи рівні творчої педагогічної діяльності, встановив, що існує *чотири рівні творчої педагогічної діяльності вчителя*: репродуктивний, раціоналізаторський, конструкторський, новаторський. Репродуктивний рівень передбачає, що вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, відбирає ті, які найбільше відповідають конкретним

умовам його праці, індивідуально-психологічним особливостям учнів. Раціоналізаторський рівень передбачає, що вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань. Конструкторський рівень характеризує діяльність учителя, коли на основі самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу, вчитель, використовуючи існуючі методики, передовий досвід, конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми. Новаторський рівень передбачає, що вчитель вирішує педагогічні проблеми на принципово нових засадах, які відрізняються оригінальністю, високою результативністю. Вивчення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя у кожній підсистемі дає можливість зробити висновок про загальний творчий рівень його педагогічної праці.

Ряд учених [1; 5; 7; 8] вважають, що для педагогічної творчості значущими є такі *особистісні якості педагога*: педагогічна спостережливість, розподіл уваги, уміння передавати іншим накопичені знання, уміння бачити події очима учня, проникнути у його внутрішній світ, проектувати розвиток його особистості, педагогічний такт.

На основі проведеного аналізу літератури щодо формування та розвитку креативної особистості в умовах освітнього закладу можна зробити декілька теоретичних узагальнень.

По-перше, поняття «педагогічна креативність» у психолого-педагогічній літературі трактується неоднозначно: з точки зору творчого процесу педагога, як критерій якісного становлення особистості вчителя, як виховання і самовиховання творчої особистості. Неоднозначність визначень педагогічної креативності приводить до різних наукових підходів у вирішенні проблеми підготовки до неї учителів. Специфіка й ознаки педагогічної креативності, які обумовлюють її особливе місце серед інших видів творчості, виявляються в особистісно-орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, яка спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої професійної діяльності педагога. Виділені й обґрунтовані *основні ознаки, критерії та рівні креативної педагогічної діяльності*, що допомагатимуть педагогу у процесі його творчого самовдосконалення.

По-друге, творча, і зокрема креативна професійна діяльність учителя розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток креативних можливостей учня і забезпечує ефективність процесу. *Мета педагогічної творчості* – у формуванні неповторної, унікальної особистості. Креативність охоплює всі ланки професійної діяльності вчителя, виявляється в оригінальному використанні теоретичних закономірностей практичного досвіду, які вчителю кожен раз необхідно перетворювати на самостійне рішення залежно від особливостей актуальної педагогічної ситуації. Креативний вчитель – це творча особистість з високим рівнем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія: Підручник / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 2009. – 560 с.
2. Загвязинський В. Педагогічна творчість учителя / В. Загвязинський. – Київ : Кондор, 2002. – 159 с.
3. Кан-Калик В. А. Дитина і суспільство / В. А. Кан-Калик. – Рівне : Волинські обереги, 2007. – 269 с.
4. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – Київ : Наукова думка, 1998. – 224 с.
5. Пономарьов Я. Психологія творчості / Я. Пономарьов. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 280 с.
6. Сергєєнкова О. П. Психолого-педагогічні орієнтири професійного становлення майбутнього вчителя // Актуальні проблеми психології / За ред. академіка С. Д. Максименка. – Київ : Главник, 2008. – Т. X., Ч. 8. – С. 541-547.
7. Синиця І. О. З чого починається педагогічна майстерність / І. О. Синиця. – Київ : Рад. шк., 1990. – 78 с.
8. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва – Київ : ІСДОУ, 2013. – 112 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори [у 5 т.] / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1989. – Т. 2. – 319 с.
10. Ушинський К. Д. Вибрані твори [у 6 т.] / Костянтин Дмитрович Ушинський. – Київ : Либідь, 2008. – Т. 2. – С. 201-204.
11. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – Київ : Вид. центр «Академія», 2012. – 528 с.

С. І. Тафінцева,
кандидат педагогічних наук
(м. Хмельницький)

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ЯНУША КОРЧАКА

Сьогодення вимагає від дітей їхньої соціально-психологічної готовності до активної взаємодії, засвоєння соціального досвіду, соціальних ролей, норм та цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності, що здійснюється у взаємозалежності та взаємозв'язку із активністю індивіда. Такий процес отримав назву соціалізація та розглядається як багатогранний процес засвоєння досвіду суспільного життя та суспільних відносин. Саме соціалізація передбачає активну участь самої дитини в освоєнні культури людських стосунків, у формуванні визначених соціальних норм, ролей та функцій, набутті умінь та навиків, необхідних для їх успішної реалізації.

У наукових роботах вітчизняних і зарубіжних авторів досліджено теоретичні засади аналізу проблеми соціального становлення особистості, розкрито особливості соціалізації дітей (А. Адлер, Т. Алексеєнко, О. Безпалько, П. Бергер, Е. Еріксон, А. Капська, Г. Костюк, М. Лукашевич, Р. Мертон, В. Москаленко, М. Осоріна, В. Радул, Л. Харченкота ін.).

Принципове значення в контексті означеної проблеми мають дослідження, спрямовані на виявлення механізмів соціалізації дітей і молоді (О. Алексєєва, М. Доннік, О. Заболотна, В. Коваль, С. Литвиненко, Ю. Пастир, О. Петрунько та ін.) та вивчення проблеми соціалізації молодого покоління в контексті історії освіти, виховання й педагогічних концепцій (О. Антонова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Левківський, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін.). У контексті розвитку сучасної освіти та виховання заслуговує дослідницького інтересу і набуває принципового значення соціально-педагогічна система Януша Корчака.

Таким чином, мета написання статті полягає в розкритті особливостей соціалізації особистості дитини в педагогічній спадщині Януша Корчака.

Януш Корчак – польський педагог, дитячий письменник, публіцист та громадський діяч, який створив унікальну соціально-

педагогічну концепцію як синтез різних наук про людину, її особистість.

В основі педагогічної концепції Януша Корчака є дитина як особистість і її благо, самостійна і незалежна від іншої волі особистість. Він був переконаний в повноцінності дитини як людини і самоцінності дитинства як справжнього, а не попереднього етапу життя. За переконанням Я. Корчака, кожна дитина є індивідуальною і потребує персонального підходу, починаючи з перших днів життя. Тому завдання вихователя полягає у тому, щоб створити умови, атмосферу, яка б сприяла всебічному вихованню як окремої дитини, так і колективу [1, с. 428]. Його світоглядні переконання та педагогічні цінності базувалися на усвідомленні природного прагнення дитини до саморозвитку та самовдосконалення. Він все знав про дітей, їх особливий дитячий світ; він був глибоко переконаний, що дитина – це не коли-небудь й не завтра, а вже зараз – повноцінна людина.

Я. Корчак неодноразово підкреслював важливість щасливого, радісного дитинства у формуванні особистості, вважаючи, що без переживання дитинства у всій його повноті наслідком буде скалічене життя людини. Тому одним з пріоритетних завдань педагогів він вважав забезпечення такої життєдіяльності установи, яка допомогла учням хоча б протягом декількох років дізнатися про радість дитинства. Ідея абсолютної цінності дитинства стала основою важливого принципу його соціальної навчально-виховної системи – поваги особистості та прав дитини

У своїй діяльності основне значення він приділяв правам дитини, дотримання, яких сприяє успішній соціалізації та інтеграції у соціум, а саме:

- право на повагу;
- право на помилки;
- право на власність;
- право на освіту;
- право на протидію педагогічному впливу, що суперечить інтересам дитини;
- право на протест проти несправедливості;
- і навіть право на брехню в деяких ситуаціях.

На основі інтеграції філософських, психологічних, педагогічних та медичних підходів була сформована, теоретично обґрунтована та частково апробована його соціально-педагогічна

концепція в рамках якої, Януш Корчак розглядав процес соціального виховання, становлення та розвитку дитини через такі компоненти як:

- діяльність;
- спілкування;
- самопізнання (рис. 1).

Саме перетин трьох означених компонентів визначає зміст соціального виховання особистості дитини, успішну її інтеграцію у систему соціальних відносин.



Рис. 1. Зміст процесу соціального виховання (за Я. Корчаком)

Саме діяльність, яку регулюється усвідомленням активності, дозволяє дитині задовольняти базові потреби та спрямована на пізнання та перетворення оточуючого соціуму. Процес діяльності організовується завдяки спілкуванню, яке включає обмін між дитиною та/або однолітками, дорослими інформацією, яка носить пізнавальний або афективно-оцінничий характер. Саме через взаємодію дорослого та дитини, процес соціалізації як надання дітям допомоги у їх розвитку, інтеграції, адаптації до соціуму є прогресивним шляхом педагогіки Я. Корчака, результат якого стає поступовим зменшенням залежності дітей від дорослих, формування у дитини самостійних суджень і переконань, власної системи цінностей та світогляду, уміння відстоювати та обґрунтовувати свою думку тощо. А результатом такої дитячої активності є самопізнання, яке ми розглядаємо як дослідження самого себе, що удосконалюється одночасно з соціальним розвитком особистості дитини. Так Я. Корчак створив педагогічні практики, які до сих пір залишаються актуальними.

На думку педагога, дитина пізнає оточуючий світ через активне переміщення у ньому, проживаючи і буквально вимірюючи його. Для дітей будь-якого віку важливо вступити у живу взаємодію із об'єктом, що привертає їх увагу. Їм хочеться підійти ближче,

доторкнутися рукою чи паличкою, щось зробити з цим предметом. Таким чином діти вступаю у контакт із предметом і намагаються залишити на ньому сліди свого спілкування із ним.

Корчак вважав, що дорослий повинен уміти розумно керувати активністю дитини через:

- зміну свого відношення до неї, вміння побачити в ній особистість («карапуз», «малявка», «розбійник» – так називають дорослі, навіть коли хочуть бути добрими; а все ж така зневага образлива»);

- усвідомлення психологічних закономірностей і знаходження їм пояснення («піднятися до почуттів дітей; піднятися, стати на носочки, тягнутися до них»);

- пропонування зразків нового виду діяльності власним прикладом («перш ніж доручити дитині вимити підлогу, потрібно неодноразово зробити це самому і дивитися, як це роблять діти; і уважно вислухати, що вони кажуть»).

Януш Корчак визнавав, що у кожної дитини є переваги, так і недоліки і у кожної вони різні. Він переконано стверджував, що дитина «зіштовхується» із оточуючими, так як чітко не усвідомлює свої недоліки, не знає як їх треба виправляти [4, с. 490].

Саме через самопізнання у структурі особистості дитини формуються установки відносно бережливості, скромності, впертості, скритості, доброти, дурниці, довірливості, егоїзму, цікавості, гордоші тощо. Лише самопізнання дозволяє визначити – це перевага чи недолік. Про це вдало описував Я. Корча: «Рухливість, жвавість – перевага на уроці гімнастики і недолік під час уроку арифметики, недолік у тісній міській квартирі і перевага у селі» [4, с. 489]. А також наголошував на тому, що люди, які не знають своїх переваг та недоліків повинні прагнути пізнати їх: «пізнай самого себе» [4, с. 492].

Також процес соціалізації дитини відбувається через спілкування. Діти люблять слухати розмови дорослих, і дуже хочуть знати; знати правила життя [4, с. 446]. Під час спілкування дорослий заохочує та підтримує пізнавальну активність дитини, сприяє її емоційному залученню до пізнання оточуючого світу. Саме позитивний досвід спілкування із дорослими та/або однолітками підвищує її дослідницько-пізнавальну активність, сприяє в оволодінні різноманітними соціальними ролями та підвищує адаптаційні можливості у рамках нових ситуацій.

У науковій літературі здійснюються обґрунтування педагогічних норм Я. Корчака щодо поведінки педагогів, вихователів у соціальному вихованні дітей [2, с. 14], які ми вважаємо необхідними при організації ефективного спілкування дорослого і дитини для полегшення її соціалізації:

- гуманістичне, толерантне, уважне ставлення до дітей, що передбачає дотримання їх прав;

- повага до особистості вихованця і сприяння його гармонійному розвитку;

- побудова взаємовідносин між наставниками та підопічними на засадах партнерства і взаємовпливу;

- постійне всебічне вивчення дитини з метою правильного діагностування, прийняття обґрунтованих рішень та вибору;

- добір найбільш адекватних форм і методів педагогічного впливу;

- висока культура поведінки, вміння саморегуляції, прагнення саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, аналіз теоретичної спадщини Януша Корчака свідчить про глибоке розуміння педагогом природи дитини, прагнення допомогти вихователю у такому складному педагогічному процесі, як соціалізація особистості. Я. Корчак надзвичайно чітко казував співіснування дитячого світу та світу дорослих, а також на дивну сліпоту по відношенню до життя і культури світу дітей. Педагог зазначав, що соціальне становлення дитини починається з моменту її появи на світ через дослідження і освоєння оточуючого світу, а завдання дорослих у цьому процесі полягає у прийнятті дитини як повноцінної особистості й створенні відповідних умов та атмосфери для її ефективної інтеграції у систему соціальних зв'язків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Денисюк С. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. – Київ, 2000. – 22 с.

3. Корчак Я. 10 заповідей виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://onethree.ru/vospitanie/pravila-vospitaniya-detej-i-roditelskoj-lyubvi-ot-yanusha-korchaka>.

А. В. Тимофєєва,
магістрант
(м. Хмельницький)

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сім'я, школа, система освіти, засоби масової інформації, громадська думка, трудові колективи, соціальні інститути, соціальні спільноти, відносини між ними, суспільство загалом – такий перелік суб'єктів цілеспрямованого впливу на людей, які тяжіють до деформацій особистості, що призводять до правопорушень і злочинів.

Подолання девіантної поведінки є одним із головних завдань сучасного суспільства. Вважається, що запобігання девіації складається з тріади:

- 1) профілактики;
- 2) власне запобігання;
- 3) запобіжних заходів [1].

На початковій стадії визрівання злочину потрібна профілактика. Коли ж з'явився задум злочину, то центр запобіжної роботи переноситься на власне запобігання. Запобіжні ж заходи є припиненням протиправного посягання. Профілактика правопорушень має такі основні цілі:

- 1) обмеження впливу негативних факторів;
- 2) вплив на причини злочинних проявів;
- 3) вплив на мікросередовище;
- 4) вплив на особистість, здатну на злочин.

Розробляючи шляхи подолання девіантної поведінки, треба виходити і з того, що безпосередньою психологічною причиною окремого злочину є намагання індивіда задовольнити свою потребу всупереч і на шкоду суспільним інтересам. За соціальним змістом потреби поділяються на життєво необхідні (їжа, одяг, житло та ін.); нормальні, що соціальне схвалюються; деформовані; спотворені. Після середовища потреби є другим важливим об'єктивним фактором людської життєдіяльності, поведінки, включаючи її відхилення.

Криміногенне середовище, негативні обставини інтенсифікують злочинну дію, деформують потреби і, відповідно, їх усвідомлення та практичне задоволення. Це стосується як окремого індивіда, так і певних груп індивідів. Звідси – групова, організована злочинність, учасники якої спілкуються в умовах кримінологічної ситуації [1, с. 502].

Структура особистості злочинця включає:

- 1) соціально-демографічні ознаки;
- 2) кримінально-правові ознаки;
- 3) соціальні прояви у різних сферах життя;
- 4) моральні властивості;
- 5) психологічні особливості.

Ці риси мають соціально негативну спрямованість: спотворені потреби, які багато в чому залежать від несприятливого середовища, усвідомлюються злочинцем у власних інтересах, орієнтаціях, мотивах і цілях, які суперечать загальноприйнятим, антисуспільна спрямованість суб'єктів девіантної поведінки характеризується негативно-зневажливим ставленням до людини, її цінностей; корисливими, егоїстичними намірами; нехтуванням соціальних норм; легковажно-безвідповідальним ставленням до свого місця в суспільстві. Шляхи подолання девіантної поведінки, тим більш у її злочинному варіанті, повинні визначатися з урахуванням названих специфічних рис особистості злочинця, впливаючи на середовище, формування здорових потреб, насамперед потреб у самовдосконаленні, на процес усвідомлення цих потреб та їх активного задоволення через творчість. Деформація особистості починається саме з втрати життєвої мети як цільової установки творення самого себе і обставин свого життя. Ця внутрішня робота особистості потребує великого напруження і зусиль, але тільки таким шляхом людина може подолати свої негативні риси, розвинути свій потенціал [2, с. 31; 10].

Зазначимо умови, які сприятимуть попередженню відхилень у поведінці молоді:

1. Свочасна діагностика аморальних виявів у поведінці підлітків. Запобігання буде дієвим, якщо починатиметься не з моменту зовнішнього вияву дитячої поведінки чи вже скоєного ним порушення, а з виявлення малопомітних негативних симптомів у стосунках і поведінці.

2. Формування свідомості та самосвідомості учнів, що зумовлює стале ставлення до моральних норм.

3. Сприяння розвитку позитивної мотиваційно-потребнісної сфери підлітка. Підліток досить активно фіксує правильні, на його думку, стереотипи поведінки і не сприймає або гальмує ті види психічної та предметної діяльності, які не ведуть до задоволення його важливих потреб [3, с. 94].

Психолого-педагогічні завдання:

- розробка та впровадження ефективних форм роботи з профілактики дитячої безпритульності й бездоглядності, виявлення на ранніх стадіях сімей, які неспроможні або не бажають виконувати виховні функції, та забезпечення захисту прав дітей, які виховуються в таких сім'ях;

- застосування ефективних форм соціальної підтримки дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах;

- створення єдиного електронного банку даних про дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з наступним впровадженням системи їх обліку;

- запровадження ефективних форм і методів роботи з дітьми, які перебувають у закладах соціального захисту;

- завершення роботи з формування мережі закладів соціального захисту дітей та удосконалення їхньої діяльності;

- забезпечення підготовки та перепідготовки фахівців закладів соціального захисту дітей [4, с. 36; 9, с. 115].

Як варіант вирішення проблеми є пропагування й залучення молоді до фізичного виховання й спорту, до участі в гуртках, різних виховних заходах, екскурсіях та походах по рідному краю. Водночас педагогічні працівники і психологічна служба школи повинні тісно співпрацювати із родинами, де знаходяться діти, поведінка яких підлягає корекції.

Отже, вплив девіації у поведінці молоді розуміється як складна взаємодія соціальних й біологічних чинників. Зміни, які відбуваються із девіантною особою на різних рівнях, потребують фахового втручання спеціалістів із соціально-педагогічної роботи [5, с. 98-102].

Здебільшого девіації починають виявлятися саме у молодому віці. Першопричиною, яка призводить до відхилень у поведінці, є ігнорування особливостей цього вікового періоду, недооцінка дорослими глибоких вікових суперечностей у розвитку молоді

людини. Девіації у поведінці школярів зумовлені не лише віковими особливостями. Значне місце відводиться сім'ї як основному осередку формування особистості. Досвід, який дитина набуває у сім'ї, визначатиме її індивідуальну поведінку. Якщо дитина у родині має можливість спостерігати й перебувати в середовищі емоційно позитивних зв'язків, то асоціальні впливи інших середовищ не матимуть на неї деформуючих впливів. А у сім'ях, де немає гармонійності у стосунках, впливи асоціальних елементів на розвиток дитини будуть значимими [6, с. 35].

Соціально-економічні зміни в Україні призвели до того, що сім'я як важливий соціальний інститут, не в змозі реалізувати належною мірою свої можливості життєзабезпечення та виховання дітей, їх оздоровлення і лікування, здобуття освіти і спеціальності, духовного і культурного розвитку.

Виділяють такі напрями роботи практичного психолога щодо профілактики девіантної поведінки у молодому віці: індивідуальна робота, основна мета якої – усвідомлення неконструктивності агресивної поведінки і формування мотивації до позитивних змін. При цьому важливо, щоб усі висновки дитина робила самостійно, а психолог повинен вести консультативно-корекційну роботу спокійно, впевнено, не поспішати і звичайно, не моралізувати; корекція девіантної поведінки молоді. Девіантом не можна назвати ту людину, яка випадково і одноразово відхилилась від поведінкової норми, а того, що постійно демонструє девіантну поведінку, яка носить соціально-негативний характер [3, с. 98-102; 7; 8].

Дисциплінованість як позитивне ставлення до правил і поведінка відповідно до них, з'являється з умови, що учням пояснюють правила так, щоб вони були зрозумілими, при цьому систематично здійснюється контроль за їх виконанням. Важливо, щоб молода людина самостійно оцінила свої вчинки. Психолог повинен уникати прямих оцінок, але за допомогою певних запитань може сприяти цьому процесу. У подальших індивідуальних бесідах психолог повинен сприяти поступовому формуванню нових стереотипів поведінки підлітка.

Групова корекційна робота з молодими людьми, схильними до порушень поведінки, включає використання різних технік для розвитку вміння спілкуватися і взаємодіяти, позбавлення від напруження, агресії, негативної емоційної енергії, а також вправи для розвитку емпатії, розвитку кращих рис свого характеру. Зазначимо,

що у роботі з девіантними молодими людьми можна ефективно використовувати різні види арт-терапії, зокрема музикотерапію, малюнкову терапію, казкотерапію.

Отже, важливим напрямком вивчення молодіжної девіації є аналіз психологічних особливостей девіантного підлітка. Ці особливості відносяться як до власне психологічних якостей суб'єкта, так і до системи соціально-психологічних якостей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрущенко В. П. Соціологія: підруч. / За ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача. – 3-тє вид. – Київ; Харків: Єдинокор, 2015. – 624 с.
2. Апетик Н. М. Психокорекційні техніки як засіб формування адекватного образу Я і саморегуляції неповнолітніх з поведінковими девіаціями / Н. М. Апетик. – Чернівці: Рута, 2016. – 41 с.
3. Ануфрієв А. Ф. Психологічний діагноз: система основних понять / А. Ф. Ануфрієв. – Київ: «Освіта», 2015. – 160 с.
4. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О. В. Безпалько. – Київ: «Рідна школа», 2016. – 95 с.
5. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки / О. І. Бондарчук. – Київ: МАУП, 2016. – 189 с.
6. Бютнер К. Життя з агресивними підлітками / К. Бютнер. – Київ: Освіта, 2016. – С. 34-46.
7. Варій М. І. Психологія. Психологічне розуміння поведінки, що відхиляється від норми. – Київ: «Рідна шк.», 2017. – 37 с.
8. Видіньов І. А. Психологія девіантної поведінки / І. А. Видіньов. – Київ: «Освіта», 2017.
9. Гошовський Я. О. Психологія девіантної поведінки / Я. О. Гошовський. – Київ: «Міленіум», 2016. – 346 с.
10. Демичева А. В. Девіантна поведінка в сучасному українському суспільстві / А. В. Демичева. – Київ: «Ліра», 2016. – 94 с.

А. М. Трембіцький,
кандидат історичних наук
(м. Хмельницький)

НАРОДНА «ЕТИКЕТА» УКРАЇНЦІВ

Чи вмієте ви так поводити себе з людьми, щоб вас любили,
розуміли і охоче приходили вам на допомогу?
(*Золоте правило етикету*)

«Скільки разів в останніх часах ми читаємо і слухаємо про брак моральних чеснот молодих людей, про злочинність, не пошанування святощів, про погане відношення до батьків і десятки інших поганих проявів, що стали тепер панівними». Досить часто, де б ми не перебували – на вулиці, в громадському транспорті, в навчальному закладі чи деінде, ми стаємо свідками і «зі страхом споглядаємо на кожную групу підлітків, на їхню голосну і самопевну поведінку і... чекаємо кожної хвилини на якусь неприємну несподіванку» [4]. Під прикриттям ствердження цієї дійсності все більш напрошується думка про українську молодь, про те як прищепити їй та зберегти моральні чесноти українського народу – перевірені часом та усталені загальноприйнятні норми народного етикету. Тобто прищепити молодим українцям, як писала відома українська письменниця Любов Коленська, українську «селянську етикету», основою якої є «шаноблива постава до інших, елементи гуманності на глибоко релігійних відчуттях і вірі та пошані до Бога» [2, с. 2].

Вітчизняні дослідники Анатолій Морозов і Валентин Лазуренко зауважують, що у «кожного народу є свої, перевірені часом, усталені загальноприйнятні норми етикету». Неповторний та самобутній етикет українців має свої власні відмінності які криються в специфіці історичної ментальності українського народу. Український народний етикет, що викристалізовувався протягом тривалого часу, завжди починався з сім'ї, адже самеродина була і є тим первинним осередком, на основі якого формується морально-етичний та суспільно-культурний рівень щирої українця. В українських родинах завжди вчили дітей норм народного етикету, дотримуючись правила, що «кожна людина невіддільна від ближніх, всього свого роду, сусідів, громади, народу», а головним охоронцем ладу в родинах та

суспільстві, є народні звичаї українців. Крім того батьки власними добродійними цінностями, порядком і злагодою у повсякденному житті сім'ї та вчинками, основаними на мудрому і вимогливому керівництві глави сімейства, формували в дітях те, що бажали бачити в них [3, с. 356]. При цьому варто зауважити, що важливою складовою частиною національного українського етикету завжди була регламентація норм взаємостосунків всередині окремої сім'ї, особливо взаємовідносин старшого та молодшого покоління, тобто батьків і дітей [3, с. 357].

У сучасних українських міста ми часто зустрічаємо «зарозумілу опінію про їхню тонкість та виробленість їхнього побуту», а міські жителі, в своїй більшості вихідці з сіл, забувши свої коріння та набравшись «суржику» чи «базарної мови», як у Хмельницькому, називають українських селян «грубими, без ніякого поняття про селянську етикету». Сучасні новоутворені містяни та міщани чомусь забувають, що вже більше тисяча років тому «обичаєвість нашого народу була глибоко розвинена, християнський світогляд додав гуманності», витворивши «глибоку й тонку етикету» українських селян. Їм, не зважаючи на більшовицькі лихоліття, на те, чи «хата була під стріхою, чи дахівкою, чи вже під бляхою», завжди була притаманна незвичайна привітливість. На їхніх обличчях «не раз втомлених і пойнятих журую, коли ви заходили до їхньої хати – завжди появлялася гостинна усмішка» [2, с. 2].

Українські села завжди пишалися тим, що майже перед кожною хатою «свобідно і струнко росли мальви, п'ялися до сонця соняшники, просмикувався Петрів батіг, гірляндами обвивалися настурції, полум'яно усміхались чорнобривці», «пахнуло медом і вощиною, прохоплювався із садів аромат груш і яблук, а вишні перегинали дерева й просто горнулись у жмені. Хати були чисто побілені (білилося їх звичайно раз на рік, перед Великодніми святами, жадна порядна газдиня не обмивала цього звичаю), біля них були вигідні призьби, подвір'я завжди були старанно прометені». В хаті, в центрі стояв стіл, а кругом стола – лавиці. Коли ж бувала гостина [2, с. 2], тобто коли на Різдво, Великдень, Трійцю, храмові свята, іноді недільні дні, а також на сімейні урочистості (весілля, народини, похорони, поминки), або ж на храмові свята чи на Івана, Михайла, Миколая, приходили гості [3, с. 359], на «столі лежала біла скатерть, під завжди була вибілена, на вікнах стояли кухлики з квітами», «скриня заслана килимом». «Навпроти стола – образи святих,

обведені взористими рушниками й обтикані васильками, гвоздиками, чорнобривцями, а подекуди м'ятою та материнкою. При стіні мисник, а на сволиці, по декотрих хатах вирізьблений напис: «Най добро буде в хаті» [2, с. 2].

З давніх-давен в українській родині завжди панував культ гостинності і ще в сиву давнину київський князь Володимир Мономах у своєму «Повчанні дітям» зазначав: «Вшануйте гостя, хоч би звідки він до вас прийшов» [3, с. 359]. Славилися і славляться українці своєю гостинністю і привітливістю, які, як пише Любов Коленська, «стоять у пам'яті, як преясні полотна, що на травах колись білились, а на них узорами сонце, запашне зілля й доторк лагідних вітрів» [2, с. 3].

Характеризуючи українську гостинність варто наголосити, що вона з давніх-давен вирізнялася особливою гуманністю і той, хто відвідував оселю, тривалий час вважався своїм, оскільки прилучався до духів цього дому. Власники будинку робили все, аби пригостити гостя, тобто «віддати почесь» гостям. Варто зауважити, що гостинний етикет українців, тобто етикет прийому гостей, передбачав дотримання досить поширеного в селах звичаю «шапкування». Гість, зайшовши в хату повинен був скинути шапку чи інший головний убір та обов'язково посміхнутися і привітатися: «Здрастуйте у вашій хаті, на хліб-сіль багатій». Такаселянська «етикета» виховували моральні чесноти – «повагу, ввічливість, доброзичливість, адже скривдити гостя – скривдити Бога» [3, с. 359]. Крім того, селянська «етикета» передбачала, що «заки увійти у хату, перед порогом газда, скидав шапку, негідно бо входити з накритою головою». Недаремно, в часи навали більшовиків, які не мали звичаю скидати шапки, селяни казали: «А правду пророчили старі люди, що у наш край анцихристи прийдуть». Не раз таки селяни спонукували більшовицьких зайд скидати шапки: «А тебе, небоже, як батьки вчили?» [2, с. 2].

Селянська «етикета» особливим чином звертала увагу на трапезу, тобто обряд частування (причащання) гостя. Зокрема, гостю відводилось найкраще і найзручніше місце в кімнаті, де проходила трапеза і вважалося непристойним «розпитувати гостя про його особистість, про мету його візиту не нагодувавши його» [3, с. 359]. Дорогих гостей садовили на покуть, тобто почесне місце в хаті, при цьому часто примовляли: «Милий гість не часто буває», «Розумного саджають на покуті для честі, а дурного для сміху», «Який гість, така йому й честь» [3, с. 360]. При цьому «господарі не повинні були сидати під час трапези за стіл, а весь час ходити біля гостей, підносячи

їм їжу і припрошуючи їх їсти». За етикетом «господар будинку повинен був припрошувати лише чоловіків, а господиня – виключно жінок». Згідно «етикети» «гості не мали права починати самостійно пригощатися, не отримавши благословіння від господаря будинку». Недаремно українська приповідка гласить: «У гостях останній починай їсти, а перший переставай». Варто зауважити, що кожен гість обов'язково повинен був випити хоч декілька чарчин повністю, адже в народі вважалося «Хто не вип'є до дна, той не мислить добра». По завершенню трапези, яка іноді затягувалась на тривалий час, обов'язково влаштовувалася церемонія «внесення хліба з сіллю» під час якої гості дякували господарям за гостину і гостинність словами «Спасибі за хліб, за сіль, за кашу і милість вашу» [3, с. 361].

Незвичайно майстерні описи селянської «етикети» давнього гостювання подав Іван Нечуй-Левицький: «На столи, застелені скатертями, почали ставити тарілки, поклали ножі та виделки. Кругом стола на краях послали довгі рушники для витирання губ та рук. Дід Яків накраяв цілу гору хліба, а Марченко та молодиці розносили кругом стола. Поставили пляшки з горілкою, з наливкою та пивом... Увесь час вешталися молодиці, приймаючи зі столу, а Панас Марченко порядкував ходив кругом столу, наливав у чарки горілки, а в склянки пива. Дід Яків випив кілька чарок, почервонів на виду. На ньому була важка свита. Піт котився патьоками. – «Та скиньте, діду, свиту!» Але дід свити не скинув, хоч очевидячки терпів муку, бо показав би, що не знав звичайности» [2, с. 3].

Сідаючи за стіл, господар обов'язково сідав на своє заздалегідь визначене місце – на покуті і ніхто з членів сім'ї, не мав права порушити етикет – зайняти це місце. Якщо в сім'ї не було батька, це місце займала мати, а якщо в сім'ї старший син вже був одружений, тоді він сідав на це місце. Праворуч глави родини займав місце старший син, а далі сідали всі інші сини та дочки. За усталеними традиціями «етикети» господиня сім'ї, яка вела домашнє господарство, завжди сідала з самого краю стола, а в святкові дні сідала поруч із главою сім'ї по правий від нього бік [3, с. 358]. Перед кожною їжею українські селяни молилися перед образами, адже «слід подякувати за хліб святий Тому, що на небі». Але це «не перешкоджало, не перериваючи молитви дати прочухання малому, коли він крутився під ногами; потім зверталася газдиня до гостей: – «Вибачте мені, і хай Господь вибачає, але бахура треба вчити розуму відразу на гарячім» [2, с. 2].

Коли під час обідудо господаря заходив гість, відбувалось таке привітання:

«Гість: – Слава Ісусу Христу або хліб-сіль!

Господар: – Слава навіки!

Гість: – Час на обід!

Господар: – Заживайте здорові, хай Бог благословить.

При цьому господиня «обтирала уявний порох з лавки, хоча лавка була бездоганно чиста, і зверталась до гостя: – «Прошу покірно, сідайте!». А гість відповідав: – «Сяду, хай і свати у вашому домі сідають». – Коли була в гостях дівчина й присідала на красчку лавки, господиня пересажувала: – «Так не годиться – старов дівков будеш» [2, с. 2].

Важливо зауважити, що за селянською «етикетою» гість, який прийшов у звичайній справі, обов'язково мав бути запрошений до оселі хоча б «на хвилинку». Адже вважалося, що гість переступивши поріг хати, «виявляв глибоку повагу до домочадців та їхніх предків». Господиня (чи господар), повинні були обов'язково посадити гостя за стіл, який накривали скатертиною, і подати хліб із сіллю. Якщо ж гість не мав часу пригощатися за столом, тоді його садовили на лаву біля печі, яку протирали чистою ганчіркою. Тобто за «етикетою» гість обов'язково мусив присісти, хоча б «на декілька хвилин, інакше цю хату обминуть «старости». За селянською «етикетою» на столі завжди мав лежати кусень хліба та щіпка солі, як то йдеться в приповідці: «Клади перед людей хліб на столі, будеш у людей на чолі». Селяни з давніх часів вважали, що «той, хто скуштує кусень хліба з сіллю, дістане господне благословення і ніколи не посміє скривдити тих, хто частує» [3, с. 359]. Любов Коленська пише, що завжди споминає оте рідне селянське: «Покірно прошу» або «гrecно прошу», коли господиня ставила миску й клала перед вами дерев'яну ложку. А по частуванню ще у вузлик гостинців трохи: – «А це вашим передайте, щобисте знали, що у газдині були». – І вже за порогом: – «Хай Пан Біг вас милує і провадить, ідіть здорові!» [2, с. 3].

За нормами народного етикету не прийнято було ходити в гості під час польових робіт, особливо негативно засуджувалось гостювання в будні дні. Дозволялися відвідини родичів чи сусідів у ці дні лише в господарських справах, тому ритуал прийому був спрощений до мінімуму [3, с. 359]. Однак у святкові дні, як пише Любов Коленська, відбувалося велике частування гостей і господиня все «підсувала страви, приговорюючи – «їжте здорові» та намагалася

«всіх вдоволила», що б«ніхто від обіду не встав голодний». На закінчення обіду всі присутні «хрестилися і низько схиляли голови перед образами» [2, с. 2]. Влітку господарі вели своїх гостей у садок, де «простеляли верету, ставили полив'яну миску і накидали туди черешень чи яблук і запрошували: «А прийдіт куме ще до нас, би скучно не було. А так і вам і нам веселіше. А може ви не дай Біг голодні?» – Ще й на дорогу зав'язували у вузлик усякі ласощі» [2, с. 3].

Вато звернути увагу на те, що згідно селянської «етикети» українські селяни зазвичай вітались словами «Слава Ісусу Христу!» і при цьому їм відповідали «Слава навіки!». Або ж «Дай, Боже, здоров'я», а у відповідь «Дай, Боже, й вам!». До тих, що працювали на полях, перехожі віталися «Боже, помагай!», а вони, хоча й «втомлені, завжди випростували зігнуті спини» і відповідали «Дай, Боже, й вам!» [2, с. 3]. Селяни дотримувалися народного етикету і під час зустрічі не ставили пряме запитання «Куди йдете?», адже у відповідь на таке запитання можна було отримати відповідь «Не закудикуйте, бо не дійду туди, куди йду». Українці вважали, що варто питати «Чи далеко йдете?», вкладаючи в слово не тільки думку, зміст, а й певну енергію, адже слово несе добро чи зло [3, с. 362]. За українським народним етикетом варто вживати такі прийнятні основні етикетні формули:

Вибачення: Пробачте будь ласка! Дозвольте вибачитися перед Вами! Перепрошую! Прошу вибачення!

Вітання: Доброго ранку! Добридень! Вітаю Вас! Моє шанування! Радий вітати Вас!

Запрошення: Дозвольте запросити Вас! Ласкаво просимо! Раді будемо Вас бачити! Просимо завітати!

Комплімент: У Вас прекрасний вигляд! Ви прекрасний майстер! З Вами так цікаво розмовляти! У Вас витончений смак! Ваш виступ був чудовий!

Побажання: Щастя Вам, Боже, на кожній дорозі! Будь здорова як вода, а щаслива як зоря! Щоб Ви були веселі як весна, багаті як земля, бистрі як вода, а гожі як рожі! Дай Вам, Боже, і щастя, і сили!

Подяка: Щиро дякую! Безмежно вдячний Вам! Від щирого серця складаю Вам подяку! Висловлюю щире вдячність! Прийміть мою щире подяку!

Прохання: Не відмовте у проханні! Щиро прошу! З ласки Вашої! Дозвольте Вас попросити! Дозвольте!

Прощання: До побачення! На все добре! Бувайте здорові! Хай щастить Вам! Прощайте! [1].

Багато подібних моментів надзвичайно багатії селянської «етикети» можемо віднайти в нашій сучасній українській спільноті, що свідчить про те, що все ж «моральні чесноти ще не зникли і позначаються у молодого покоління – у різній формі» у різних обставинах сьогоdnішнього складного життя [4]. Однак варто усвідомлювати, що саме ці «нормовані народним етикетом доброчинності» розвивають емоційно-вольову сферу людини, сприяють дружнім стосункам між людьми, є «громадським фільтром здорової народної моралі» [3, с. 372].

Нинішнє покоління і наші майбутні потомки мають бути вдячні національно свідомим, традиційним українським селянським родинам за збереження ними надзвичайно колоритного народного етикету, за те, що в добу лихоліть і трагізму української бездержавності, ростили і виховували дітей та молодь у морально-культурному національному дусі українства, вчили бути українцем по крові і переконанням, зберегли українську мову, яка втілює в собі духовні скарби народу та є показником її культурного рівня людини.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ковальова Н. О. Навчальний посібник з українознавства [Електронний ресурс] / Н. О. Ковальова, Ю. М. Новикова. – Макіївка, 2005. – 110 с. – Режим доступу: <http://uastudent.com/ukrainskyj-etyketa-kultura-movlennja>(дата звернення: 22.12.2018). – Назва з титул. екрану.

2. Коленська Л. Селянська етикета. Свобода (Нью-Йорк) / Любов Коленська. – 1971. – Ч. 51. – 17 берез. – С. 2-3.

3. Морозов А. Український народний етикет. Спеціальні історичні дисципліни / Анатолій Морозов, Валентин Лазуренко. – 2001. – № 6. – С. 356-374.

4. «О-КА». Про моральні чесноти, які не перевелися. Свобода (Нью-Йорк). – 1989. – Ч. 118. – 24 черв. – С. 2.

О. М. Чайковська,
кандидат психологічних наук
(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ

У статті проаналізовано специфіку міжособистісних конфліктів у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, акцентовано увагу на виокремлених науковцями умовах запобігання конфліктів у шкільному колективі. Охарактеризовано напрями профілактики конфліктів у педагогічних колективах.

Ключові слова: особистість, педагог, конфлікт, конфліктність, педагогічний колектив, управління конфліктами, профілактика.

Постановка проблеми. У час економічної нестабільності, політичних розбіжностей, воєнних конфліктів, реформування сучасної системи освіти особливого значення набуває проблема конфліктів у педагогічному колективі. Навчально-виховне середовище закладів загальної середньої освіти характеризується високою конфліктністю, а переважна більшість педагогічних працівників при цьому не мають достатніх знань, умінь, навичок, володіння особистісними характеристиками, що сприяють попередженню та конструктивному розв'язанню конфліктів. Вирішення проблеми профілактики конфліктів серед вчителів закладів загальної середньої освіти має важливе теоретичне та практичне значення для завчасного прогнозування потенційних конфліктних ситуацій та професійного управління ними в освітніх закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології конфлікти вивчаються досить ґрунтовно і різноаспектно. Це стосується, зокрема, загальнопсихологічних параметрів міжособистісних конфліктів (Н. Грішина, В. Кудрявцев, Л. Орбан-Лембрик, М. Обозов, Б. Паригін, М. Пірен та ін.). Багато досліджень присвячено вивченню психологічних детермінант конфліктної поведінки, способів її психологічної корекції, типології конфліктів, закономірностей їх виникнення (А. Анцупов, А. Бандура,

М. Боришевський, І. Ващенко, Н. Грішина, О. Донченко, Г. Ложкін, В. Медведев, Л. Петровська, Н. Пов'якель, В. Семиченко та ін.).

Значний інтерес виявляється до проблематики педагогічних конфліктів. Розглядаються питання об'єкту педагогічного конфлікту, його динаміки, досліджується різниця між деструктивними і конструктивними конфліктами (Н. Басова, Л. Карамушка, В. Клименко, Н. Максимова, М. Рibaкова та ін.), аналізується підготовка вчителя до поведінки у конфліктній ситуації і формування у нього необхідних психологічних знань та умінь (С. Максименко, Н. Чепелева, Т. Щербан, Т. Яценко та ін.).

У ряді досліджень розглянуто психологічні аспекти конфліктів у системі «вчитель – учні», зокрема у контексті проблем вікової кризи (Л. Божович, Л. Виготський), шкільної дезадаптації (І. Дубровіна, В. Каган, О. Савицька) та стереотипів поведінки дитини, сформованих у процесі сімейного виховання (А. Венгер, Н. Коломинський, Ю. Машбиць, Р. Овчарова та ін.).

Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених феномену «педагогічний конфлікт», питання прогнозування й запобігання конфліктів у шкільному педагогічному колективі залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – проаналізувати основні причини конфліктів у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та шляхи їх профілактики і розв'язання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчить аналіз останніх досліджень і публікацій з проблем конфліктології, головною причиною виникнення конфліктів серед учасників освітнього процесу вважається безпорадність педагогів, що є наслідком відсутності у них необхідних знань теорії конфлікту та навичок їх реалізації у педагогічній практиці [3]. Будь-який трудовий колектив складається з працівників, які відрізняються один від одного віком, освітою, стажем роботи, життєвим досвідом, цілями, які люди перед собою ставлять, обов'язками та поглядами на проблеми, що виникають у процесі трудової діяльності. У результаті цих розходжень у колективах організації можуть виникати конфліктні ситуації.

Т. Дуткевич, М. Рibaкова звертають увагу на такі основні причини міжособистісних конфліктів у педагогічних колективах:

– особисті якості педагога (грубість, агресивність, дратівливість, безпорадність);

- характер взаємовідносин з колегами;
- відсутність педагогічних здібностей, інтересу до педагогічної праці, життєве неблагополуччя вчителя;
- загальний клімат і організація роботи в педагогічному колективі;
- незадоволення оплатою та несприятливі умови праці;
- недоліки в організації праці;
- невідповідність прав і обов'язків;
- неритмічність праці, незручний графік роботи;
- нечіткість у розподілі обов'язків;
- низький рівень дисципліни [4; 7].

С. Ємельянов [5] приділяє увагу індивідуально-психологічним причинам конфлікту, що відображають такі особливості людини, як здібності, темперамент, характер тощо. С. В. Баникіна зазначає, що низька культура спілкування, різниця статі, сімейного стану, способу поведінки, характеру суб'єктів, якщо на них не звертали увагу в спілкуванні і діяльності, неминуче ведуть до виникнення конфліктів [2].

Ю. Черненко [8] з'ясував залежність конфліктності вчителів від властивостей їх когнітивного стилю. Найбільш конфліктними виявились педагоги, для когнітивного стилю яких одночасно притаманні ознаки полenezалежності, імпульсивності, когнітивної простоти.

Зазначимо, що провідне значення для подолання деструктивних конфліктів має управлінська компетентність керівника. Помилки управлінської діяльності класифікують у три групи:

- 1) порушення службової етики;
- 2) порушення трудового законодавства;
- 3) несправедлива оцінка підлеглих (В. Шейнов).

Отже, серед причин міжособистісних конфліктів найчастіше виділяють низький рівень духовної культури вчителя, його недостатню професійну майстерність, суперечливість інтересів, мотивів, духовних цінностей вчителів, такі індивідуально-психологічні особливості вчителя, як його характер, тип нервової системи тощо.

Аналіз літературних джерел (Т. Дуткевич, Г. Ложкін, Н. Повякель, А. Шипілов та ін.) свідчить про те, що нерозв'язані конфлікти в освітянських установах призводять до наступних

негативних явищ:

- втрата управлінського часу. Дослідження проблем управління у США показало, що 25% часу керівника, що витрачається на управління, спрямовано на залагоджування конфліктів;

- погіршення якості схвалюваних рішень. Для ухвалення ефективного рішення той, хто його приймає, потребує обґрунтованої інформації. Якщо між джерелами інформації (співробітниками, керівниками, підлеглими, допоміжним персоналом) і тими, хто ухвалює рішення, відносини порушені, то між ними функціонує спотворена інформація, яка призведе до непередбачуваних наслідків;

- втрата кваліфікованих працівників. У США підраховали, що звільнення керівника нижчої ланки або досвідченого технічного працівника веде до втрати організацією суми, близької до річної заробітної платні;

- реорганізація. Перестановка співробітників, роз'єднання конфліктуючих (наприклад, зміна безпосереднього керівника) можуть знизити напругу, але збільшити витрати;

- зниження бажання працювати. Важко зберегти ентузіазм і відповідальність, якщо увага співробітників зайнята розбіжностями з колегами і керівництвом;

- втрата робочого часу. Конфлікт може стати причиною прогулів, зростає захворюваність працівників [4, с. 93].

Науковці (Л. Карамушка, М. Рибаківа та ін.) відзначають, що управління конфліктами, які виникають в установах середньої освіти, включає два основних завдання. По-перше, це застосування управлінським персоналом спеціальних способів та прийомів запобігання (*профілактики*) *ймовірним конфліктом*. По-друге, це *пошуки шляхів та умов подолання вже існуючих, реальних конфліктів*.

У конфліктологічних джерелах під профілактикою конфліктів розуміють організацію взаємодії та існування людей, що виключає чи зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними. Мета профілактики (запобігання) – створення таких умов діяльності та взаємодії людей, які б мінімізували ймовірність виникнення чи деструктивного розвитку суперечностей між ними [1].

Заходи щодо запобігання конфліктів спрямовані передусім на досягнення узгодженості інтересів і дій учасників спільної діяльності, координацію їх цілей з метою ефективного розв'язання спільних завдань.

Щодо особистісних причин запобігання конфліктів, то основними завданнями профілактичної роботи з їх блокування є [3]:

- оволодіння психологічними прийомами та навичками безконфліктного спілкування;

- оволодіння навичками саморегуляції у складних конфліктних ситуаціях;

- оволодіння знаннями, вміннями та навичками розуміння конфліктогенів спілкування та усвідомлення власних конфліктогенів;

- позбавлення особистісної конфліктності та конфліктних форм і стереотипів поведінки;

- навчання правильної (адекватної, конструктивної) поведінки у складній, суперечливій, передконфліктній або конфліктній ситуації;

- оволодіння знаннями та вміннями запобігання деструктивним наслідкам конфліктів.

Одним із важливих способів запобігання конфліктів є врахування особливостей поведінки конфліктних особистостей, що нерідко страждають різними комплексами, незадоволені своїм становищем, статусом чи роллю, дратівливі, напружені й агресивні.

Запобігання конфліктів в освітянських закладах може здійснюватися двома основними способами:

- а) за допомогою *«вертикальних» управлінських дій*, які реалізуються організаційними структурами, що займають вищий рівень в ієрархії управлінських стосунків;

- б) за допомогою *самостійних дій*, які реалізуються керівниками освітянських установ спільно з членами педагогічних колективів автономно, без втручання вищих управлінських органів.

Як зазначають вітчизняні науковці Г. Ложкін, Н. Пов'якель: «Не можна говорити про прогнозування конфлікту, якщо не помічати або не брати до уваги конфліктну ситуацію, яка зріє в колективі. Конфліктна ситуація завжди призводить до конфлікту. Психологічний діагноз конфліктної ситуації повинен підказати, що робити і як реагувати у кожному конкретному випадку [6, с. 136].

Вважаємо, що діяльність із запобігання конфліктів можуть здійснювати самі члени колективу та керівники. Як стверджують А. Анцупов, А. Шипілов, вона може бути здійснена за такими напрямками. По-перше, необхідно створити об'єктивні умови для мінімізації кількості конфліктних ситуацій. По-друге, доцільною є оптимізація організаційно-управлінських умов створення і функціонування колективу. Не менш важливими напрямками є

усунення соціально-психологічних та блокування особистісних причин виникнення конфліктів. Зазначимо, що профілактика має бути здійснена одночасно за всіма напрямками.

Говорячи про профілактику конфліктів, необхідно відзначити, що ефективний засіб запобігання конфліктів полягає не стільки в прямому впливі на передконфліктні ситуації, що виникають, стільки в створенні умов, що перешкоджають їх виникненню. Компетентна, об'єктивна, різнобічна оцінка результатів діяльності підлеглих і керівників є найважливішою умовою запобігання міжособистісних конфліктів.

Реалізація підходів до попередження та подолання конфліктів в освітніх організаціях можлива в результаті застосування спеціальної конфліктологічної експертизи та інтерактивного навчання керівників і працівників освітніх організацій, які сьогодні все частіше використовуються в системі середньої освіти.

Висновки. Таким чином, прогнозування виникнення конфліктів є головною передумовою ефективної діяльності щодо їх запобігання. Для профілактики конфліктів потрібно створювати суб'єктивні (соціально-психологічні) та об'єктивні (організаційно-управлінські) умови, які перешкоджають виникненню конфліктних ситуацій та усувають особистісні причини конфліктів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 208 с.

2. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы, исследования и перспективы развития / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 373-394.

3. Гончар О. В. Організація педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи на засадах гуманізму / О. В. Гончар // Збірник наукових праць Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка «Педагогічні науки». – Полтава : Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2011. – № 2. – С. 49-54.

4. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: навч. посібник / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр навч. літ., 2005. – 456 с.

5. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2009. – 384 с.

6. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта : учеб. пособие / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – Киев : МАУП, 2002. – 256 с.

7. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Педагогика, 1991. – 125 с.

8. Черненко Ю. П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя / Ю. П. Черненко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 5-8.

Т. М. Черкасова,
старший викладач
(м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ФІЛЬМІВ ЖАХІВ НА ПСИХІКУ І ПОВЕДІНКУ ГЛЯДАЧА

Вплив художнього твору (театру, кіно, художньої виставки і т. п.) на людину пов'язаний з унікальною здатністю художника викликати співпереживання. І чим талановитіший митець, тим більший відгук у серцях він викличе. При цьому почуття якогось полегшення, а разом із тим й насолоди отримують обидві сторони – і публіка, і художник. Перша, – тому що несвідомо ідентифікує себе з образами картин, героями фільмів та ін., а друга, – тому що «випустив пару» своїх несвідомих переживань. Тобто твори мистецтва вирішують проблему розрядки імпульсів (часто неприйнятних для самої людини) дозволенням – і для неї самої, і для соціуму – способом [9].

Фільми, що візуалізують агресивну поведінку і переляк, завжди привертали до себе підвищену увагу, як простих кіноглядачів, так і вузького кола фахівців. Це пояснюється специфікою їх впливу на масову свідомість [8]. Серед фільмів, які викликають найбільшу тривогу, одне з перших місць займають фільми жахів і трилери, які включають у свій сюжет насильство, криваві сцени, вбивства і персонажів потворного вигляду – вампірів, перевертнів, зомбі і т. д.

Перший фільм жанру «хоррор» (з англ. – «жах») «Замок диявола» зняв Жорж Мельєс у 1896 р. [4].

Взагалі, перші фільми жахів були не такі вже й страшні. І не тільки через те, що не було достатніх технологій, щоб знімати красиво і якісно певні сцени. Просто на зорі жахів глядачеві досить було показати велику мавпу, і емоційний стрибок був гарантований [11].

Якщо Ви хочете простежити антологію збільшення жаху, подивіться поспіль два фільми про Кінг-Конга, 1976 і 2005 років випуску. Зняті за одним сценарієм, вони дуже відмінні. Звичайно, відразу кинеться в очі, що новий фільм більш барвистий, але зверніть увагу на інше: якщо раніше найстрашніші моменти були пропущені, залишалися за кадром, то тепер вони навмисно підкреслені. А як посилені страшні моменти, як чітко і відверто показується смерть, як деталізуються моменти болю, мук, страждань, як промальовувалися бійки між героями. Загалом, як підтримується і посилюється жах у глядачів протягом усього фільму. Аналогічні речі легко можна побачити у всіх серіях жахів, починаючи з «Щелепами» і закінчуючи сучасними телесеріалами «Надприродне» або «За межею» [11].

Посилення ефектів у фільмах жахів буде тривати і тривати. І мова йде не тільки про технології і якості зйомки, це буде стосуватися й сценарію. Взагалі всі фільми жахів побудовані на болі і стражданнях людини, а найкращі – на з'їданні людини якимись страшними тваринами або інопланетними істотами. На цьому побудований культовий фільм «Щелепи». Останнім часом почали з'являтися ще більш страшні фільми – в них людей вже з'їдають не тварини, а самі люди. А що може бути страшніше канібалізму? [11].

Зараз у ХХІ ст. дивитися фільми жахів можна і в домашній обстановці за допомогою ноутбука або комп'ютера з доступом в Інтернет, в кінотеатрі, а також на електронних носіях. Оскільки жахи діють на психіку, розглянемо різні сторони їх впливу на людину [4].

Фільм жахів – це жанр художнього фільму. До нього відносять кінострічки, які мають на меті налякати глядача, вселити почуття тривоги, страху, створити напружену атмосферу болісного очікування чого-небудь жахливого – так званий ефект «саспенс» (з англ. Suspense – невизначеність) [4].

Ті, хто віддає перевагу фільмам жахів, на думку психоаналітиків, таким чином реагують на несвідомі травми пренатального рівня. Адже, не маючи можливості виходу, ці травми

призводять до тотальної тривожності, невмотивованих панічних станів [9].

Слід зазначити, що в утробі матері, яка відчуває тривогу, переляк, малюк, отримуючи відповідні хімічні речовини через материнську кров, також відчуває незрозуміле напруження і страх. У дорослому віці ця дитина може прагнути відтворити це відчуття страху і близькості (як колись з мамою), намагаючись несвідомо впоратися, «розібратися» з цим. У зв'язку з цим виникають певні протиріччя у почуттях і поведінці.

Цитата з форуму: «Дівчата, хто вночі в туалет йти боїться? Я ось вночі, коли в туалет по коридору йду, відразу згадую якісь страшилки. Вони просто ввижаються мені в темряві» – « А я з головою укутуюсь в ковдру і бігом-бігом до туалету ... » [11].

Виникає закономірне питання – навіщо робити те, що не подобається? Навіщо дивитися фільми жахів, які так негативно впливають на життя? – Відповідь проста: подобається – можливість випробувати таке неприємне, але в той же час солодке почуття жаху. При цьому не можна сказати, що глядачі радіють від перегляду фільмів жаху. Їх просто приваблює можливість випробувати сильні емоційні стани, але це ніяк не робить їх щасливими. Коли людина з психотравмою відмовляється від своїх природних почуттів співпереживання і любові, у неї не залишається ніякого іншого вибору – тільки дивитися фільми жахів, боятися і йти на цей страх в точності так само, як загипнотизований кролик йде прямо у пашу удава [11].

Буває зрілий, дорослий глядач плаче над горем іншої людини, а не зрілий – або в стресі влаштовує істерики або залишає сльози всередині себе. Зріла особистість шукає емоційних станів любові і співчуття, а не до кінця сформована емоційно розгойдується через переживання страху. Ще не навчившись виходити назовні із співчуттям, вона отримує невелике задоволення в дельті між «зовсім страшно» і «не так страшно» [11]. Такі люди навіть, буває, демонстративно не хочуть встановлювати ніяких емоційних зв'язків і спеціально відвертаються від будь-якого прояву жорстокості в житті. А страхи вони, звичайно ж, черпають у жахливих історіях і відповідних фільмах. Тут можна вдосталь побоятися, тим більше, що глядач майже завжди уявляє себе в ролі головного героя. З цієї точки зору, фільм жахів – це суцільний і безперервний страх за себе [11].

При цьому небезпека отримати психічний розлад не є очевидною, тому любителі жахів продовжують дивитися їх, не звертаючи уваги на всі негативні сторони «хоррора». Тим більше, що це відмінний спосіб отримання адреналіну. Адже є категорія людей, що мають адреналінову залежність. Так, професор клінічної психології Девід Радд стверджує, що під час перегляду фільмів жахів людина отримує задоволення, тому що наш мозок адекватно оцінює реальність/ірреальність небезпеки, але тонус, напруження зростає. Розуміючи, що насправді реальна загроза відсутня, кіноглядач відчуває хвилюючі відчуття від викиду гормону адреналіну [4].

Чудовиська, мерці, зомбі, привиди та вампіри впливають на людську уяву, викликають бурю емоцій, що знаходяться в глибинах нашої свідомості, і викликають відчуття незрозумілого і панічного внутрішнього збудження, тривоги. Страх, шок, адреналін, трепет, струс – це основні емоції фільмів жахів. Вони змушують задуматися про втечу від суспільства, про різні фобії і навіть про смерть. Відомий філософ Н. Бердяєв говорив: «Найвищий, істинний страх, або екзистенціальний жах, людина здатна відчувати не перед реальними небезпеками у звичайному, повсякденному житті, а лише перед вічною таємницею буття» [4].

Але як це не парадоксально, фільми жахів люблять дивитися саме ті, хто часто відчуває страх у житті. Боїться собак або павуків, темряви або хвороб, закритих приміщень або висоти. Та хіба мало чого. Більше того, часто після перегляду фільму жахів глядачеві сняться кошмари, він відчуває нав'язливі відчуття, що під ліжком або за вікном хтось є. А якщо дивитися фільм з любителем пожартувати, який піде в туалет, а повернувшись тихо підкрадеться і схопить за плече, то так можна і заікою залишитися [11].

Альфред Хічкок зізнався: «Я чув, що мене давно вважають справжнім монстром, тому що розповідаю про злочини. А тим часом навряд чи знайдеш людину, яка боялася б всього цього в житті більше, ніж я». З огляду на важке дитинство режисера, можна припустити, що знімаючи жахи, він переживав свої страхи «оживляючи» їх в кіно, тобто, кінематограф він використовував як засіб подолання фобій. Наприклад, психолог Девід Радд за допомогою фільмів жанру «хоррор» позбавляє своїх пацієнтів від різних видів фобій. В основі його психологічної практики лежить припущення, що при регулярній дії на психіку людини чогось вселяє їй почуття страху (фільми, книги), вона починає звикати і, врешті-решт, перестає

відчувати негативні почуття. У роботі «Молодь і кнематограф: маніпуляція свідомістю» Н. Романова та М. Скрипкар відзначають, що фільми жахів здатні іноді навіть зняти психічну напругу, таким чином виконуючи функцію стимулятора нервової системи [6]. Звідси можна зробити висновок про те, що деякі люди дивляться фільми жанру «хоррор», тому що хочуть подолати свої власні страхи і фобії [4].

Т. Лапшина, кандидат психологічних наук, гештальттерапевт, розмірковуючи, чи корисні фільми жахів зауважила: «Щоб відповісти на це питання, необхідно конкретизувати: хто дивиться фільми жахів і в яких умовах» [5]. Існує велика кількість авторів, які вважають, що фільми жахів шкідливі для всіх, особливо для дітей і юнаків, можуть мати тривалі наслідки у вигляді підвищеної тривожності, порушень сну і апетиту, нудоти, різного роду болів у тілі [1]. Розглянемо дію фільмів жахів на глядачів докладніше:

1. З точки зору психології, при взаємодії з іншим твором мистецтва, людина переживає різні емоції. Як правило, фільми жахів викликають емоції страху і відрази. При цьому людина реагує так, нібито загроза для неї реальна: спостерігається прискорення серцебиття, підвищення артеріального тиску, пітливість рук і т. д. Самі по собі ці прояви не є ані шкідливими, ані корисними, й, можливо, комусь такий тонус допомагає так би мовити, прокинутись і підбадьоритись. А для когось є й надмірною стимуляцією та може викликати стан підвищеної тривоги, тимчасове порушення сну і навіть напад панічної атаки [5].

На думку В. Романової, часто під впливом такого зовнішнього чинника як фільми жахів у людини з домінуючою зоровою модальністю сприйняття поступово розвиваються фобії. Розвинена уява таких особистостей створює красиві мультики й грає злий жарт, не даючи їм спокійно жити. Наприклад, людина починає панічно боятися громадських туалетів, якщо в фільмі там по-звірячому замучили людину; боїться заходити в ліфт, так як той у будь-який момент може зірватися; боїться доторкатися до чого б то не було на вулиці, так як злісні бактерії можуть проникнути в тіло і заразити її страшною хворобою, від якої вся шкіра покриється виразками. Людина боїться, боїться, боїться ... Життя – кошмар, але як-то кажуть, і боюся, і кинути не можу [11].

Є також цікаві дані про те, як змінюється поведінка людей після перегляду фільмів жахів. Наприклад, якщо у фільмі жахів є

сцени паління, то курець вийде з залу з більшим бажанням палити, ніж якби він побачив ці ж сцени у кінострічці без насильства і лякаючих моментів [7]. Після перегляду жахів і фільмів зі сценами насильства людям більше хочеться з'їсти солоденького [3]. Ці ефекти допомагають продавати відповідні товари у кіосках кінотеатрів, значно збільшуючи дохід останніх.

2. Помічено, що негативні ефекти від перегляду фільмів жахів частіше проявляються у людей, які не люблять їх. Не можна сказати з упевненістю, що є причиною, наслідком: чи то особи, які не люблять жахів стали такими, в результаті негативних ефектів від перегляду; чи то перегляд даних фільмів призводить до посилення негативних ефектів. Але як правило, люди, які не хочуть дивитись жахи, мають високу емпатію і є менш агресивними в порівнянні з тими, хто отримує від фільмів жанру «хорор» задоволення [2].

А що ж з тими, хто полюбає страшненьке? Виділено ряд їх психологічних особливостей та особливостей реакції мозку на нейтральні і лякаючі уривки фільмів [10]. У таких осіб передня поясна кора і острівкова частина мозку менше активні при перегляді нейтральних сцен. Таким людям більше властивий пошук гострих відчуттів, який, ймовірно, компенсує недолік збудження в звичайних умовах. При цьому перегляд фільмів жахів – один із небагатьох соціально прийнятних і відносно безпечних для життя способів компенсації (на відміну від екстремальних видів спорту або азартних ігор) [5].

Помітно, що кількість «споживачів жахів», значно зросла (1970 р – 3%; 2010 р. – 68%). Це пов'язано з тим, що подібні кінострічки мають високий ступінь маніпулятивного впливу на свідомість [3], а також з тим, що людям не вистачає адреналіну. Раніше умови для існування були важкими, людина постійно стикалася з небезпекою у вигляді хижаків, смертельних хвороб. Сьогодні у пересічних громадян цього практично немає. І тому люди шукають адреналін штучним шляхом [4].

3. Якщо подивитися на фільми жахів з точки зору психотерапевта, легко помітити, що режисери фільмів жахів використовують найбільш ефективні і традиційні тригери страху, тобто такі явища, які лякають багатьох людей. Тому глядачеві легко ідентифікуватися з персонажем, який теж переляканий. Це чимось схоже на метод експозиції тригера фобії, який використовується когнітивно-біхевіоральними психотерапевтами для того, щоб знизити

реакцію клієнта на лякаючі стимули, наприклад, павуків, змій і т. д. При регулярному спостереженні лякаючих явищ у безпечній обстановці вважається, що людина може стати «сміливішою» щодо них [5].

Однак перегляд фільмів жахів все-таки відрізняється від психотерапії наявністю великої кількості неконтрольованих факторів. Для людей, які пережили психологічну травму, перегляд фільму зі схожою ситуацією може привести до повторного травмування і погіршення стану. При цьому, оскільки люди, які пережили психологічну травму, самі нерідко прагнуть до повторення травмуючих подій, вони можуть несвідомо підбирати для перегляду відповідні фільми [5].

Насправді перегляд фільмів жахів не дозволяє позбутись страху і не робить людину хоробрішою. А більше спокійне реагування на агресивні, відрозливі та жахаючі сцени – це лише наслідок того, що людина призвичаїлася до страху й огиди і зробила їх буденними. Що ніяк не вирішує питання сьогоденних реальних негараздів у житті людини, а тільки зайвий раз відволікає її від вирішення поточних питань. Зауважимо, що всі психотравмуючі елементи лишаються у психіці даної особи і не пропрацьовуються. Це все одно, що лікувати хворий зуб анальгіном, замість того, щоб вчасно заплombувати або видалити його.

Дійсною допомогою в подоланні страхів була б адекватна психокорекційна робота, наприклад арт-терапія, психоаналіз та інші надійні психотерапевтичні методи та підходи.

4. 3 точки зору нейронаук, мозкова активність людини, що переглядає фільм жахів, схожа на мозкову активність людини, що переживає страх, але з однією відмінністю [10]. Важливу роль у реалізації реакції страху людини відіграє структура, яка називається мигдалина. Однак в дослідженнях Страуб і ряду інших авторів, мигдалина при перегляді страшних сцен активується не більше, ніж при перегляді нейтральних. Переживання страху при перегляді фільму пов'язано з активацією дорзомедіальної префронтальної кори, яку відносять до «повільної системи емоцій». Вони реагують не на раптову і миттєву загрозу, як мигдалина, а на потенційно очікувані наслідки ситуації. У цьому сенсі ситуація перегляду фільму жахів не сильно відрізняється від напружених роздумів про те, яку оцінку викладач поставить на іспиті, чи помітить начальник вашу помилку в

звіті і т. д. Тобто користь чи шкода знову будуть визначатися тим, наскільки ваш рівень збудження відповідає актуальним завданням [5].

Психологи описують взаємозв'язок збудження й ефективності вирішення завдань куполоподібної кривої (закон Єркса-Додсона). При підвищенні активації до певного рівня зростає і якість діяльності, але подальше підвищення після досягнення плато призводить до зниження продуктивності. При цьому при більш складній задачі є більш оптимальним нижчий рівень активації [5].

Але бажання «полоскотати нерви» і відвідати який-небудь кривавий фільм про маніяків з сокирами несе небезпеку не тільки для психіки людини, а й для всього організму в цілому. Так, у 2009 році в «РБК daily» (щоденна аналітична газета) оприлюднили результати експерименту, проведеного біохіміками з Вашингтона. Це дослідження показало те, що перегляд страхітливих фільмів впливає на людину не тільки психічно, але і фізично. Вчені схильні пояснювати поведінку організму тим, що сильний страх і внутрішня тривога людини при перегляді насиченого насильством фільму є для організму сигналом про небезпеку. Але так як людина не намагається зупинити цей процес і відреагувати на інстинкт самозбереження, тобто «врятуватися втечею», організм вважає, що «осередок інфекції» знаходиться всередині. На його пошук направляються антитіла, які починають знищувати здорові клітини організму. Узагальнення медичних матеріалів дозволило лікарям зробити висновок, що такий стрес викликає у людини не тільки тимчасові біохімічні зміни, але і сприяє появі різних захворювань. Так, неможливість зняти агресію призводить до того, що у людини розвиваються гіпертонічна і виразкова хвороби, підвищується ймовірність інфаркту, інсульту і навіть з'являється мігрень [4].

5. А як же діти? Існує теорія, яка частково підтверджується даними, що можливість отримувати задоволення від фільмів жахів, а також фільмів зі сценами насильства, розвивається з віком [2]. І якщо ми подивимося на дослідження молодшої та середньої школи, то побачимо кореляцію між задоволенням від перегляду жахів і віком. У дорослих вибірках такої кореляції спостерігатися не буде. Можна припустити, що у старших класах діти навчаються отримувати задоволення від подібних фільмів. Потім, мабуть, у частини людей бере верх прагнення до гострих відчуттів, а в інших з'являється мотивація уникнення неприємних переживань [5].

Зауважимо, що малюкам буває складно відрізнити реальність і вигаданий світ на екрані, тому страшні сцени в кіно можуть стати травмуючим фактором. Однак з моменту освоєння рольової гри, діти навчаються відрізнити казки від реальних історій. А у ранньому шкільному віці вони нібито стають одержимі страшними історіями. З цього приводу існують теорії, які припускають, що як раз в цьому віці вони опановують способами поводження з неприємними емоціями, в тому числі страхом. Тому припускається, що в підтримуючій обстановці страшне кіно може стати матеріалом для виховання сміливості та розвитку почуття реальності. Коли людина може сказати: «Те, що відбувається на екрані відбувається не зі мною», а також «Я зараз дуже боюся, але в будь-який момент можу вимкнути телевизор». «Подібні способи захисту від негативного емоційного впливу переглядаються з фрагментів фільмів», – пропонував Річард Лазарус [5].

Але тут варто замислитись, як може вплинути на психіку дітей і підлітків скажімо такий сюжет фільму: «Кріс й інші хлопці знаходять в лісі будинок. Увійшовши в нього, вони виявляють колючий дріт, ключі від машин, і, до загального жаху, людські останки в холодильнику і у ванній кімнаті. Збираючись якомога швидше покинути будинок, вони чують, що до будинку під'їхала машина. Двоє з них, ховаючись, залазять під ліжко, а двоє інших – у комору. Господарі будинку – троє мутантів-канібалів, які народилися в результаті інцесту, заносять в будинок мертве тіло ... » [11].

У 2011 році за участю Ю. Муромової було проведено дослідження про вплив жанру «хоррор» на психіку дітей. У ході цього експерименту піддослідним пропонувалося разом із батьками протягом тижня кожен день по 30 хвилин переглядати вдома мультиплікаційні фільми жахів. Метою даного експерименту було виявлення впливу мультиків жахів на учнів 3 класу у віці 8-9 років. Батькам треба було записувати, як вели себе діти під час сеансу, після сеансу і вночі. До випробування вони ніколи не дивилися мультфільми такого жанру. Після трьох днів кіносеансів, більше половини батьків у класі заборонили дивитися будь-які «ужастики». В цей же час велися спостереження за піддослідними на перервах у школі. В кінці тижня були зібрані дані моніторингу і записи батьків. По завершенню випробування були зроблені наступні висновки: [4].

1) після перегляду жахів випробовувані стають нервовими, дратівливими, більш агресивними, тобто починають застосовувати

наси́льницькі методи в реалізації своїх власних ідей і цілей, уникаючи дипломатичних шляхів вирішення проблем; наприклад, одна з дівчаток взяла без дозволу пенал, а коли її попросили повернути його, то вона почала кричати, плакати і розмахувати руками;

2) випробовувані віддають перевагу наси́льницьким іграм, наслідуючи героїв з мультфільмів, під час ігор на перерві, вони постійно били інших дітей;

3) сон стає неспокійним, випробовувані бояться засипати; вони прокидалися вночі в сльозах, скаржилися батькам на поганий сон;

4) стала стиратися грань між поганими і добрими вчинками, випробовувані називали інших дітей різними лайками [4].

Висновки із вищезазначеного цілком очевидні: батьки повинні по можливості обмежити перегляд даних мультфільмів.

Отже, фільми жахів, на думку деяких фахівців, можуть бути умовно корисні для зниження чутливості дорослих глядачів до того, що лякає (десентізації) і розвитку стратегій поводження зі страхом і відразою. Однак вони можуть бути і шкідливі й викликати ряд неприємних симптомів, у тому числі мати тривалі наслідки для людей з підвищеною збудливістю і високою особистісною тривожністю; схильних сильно отожднюватися з персонажами на екрані; маленьких дітей, які ще не розрізняють вигадку і реальність; людей, які переживають посттравматичний стресовий розлад [5].

У цілому, вплив фільмів жахів залежить від віку (дітям у будь-якому разі краще утриматися від їх перегляду, що впливає з вищезгаданого дослідження), особливостей психіки кожного конкретного кіноглядача, його схильності піддаватися навіюванням [4].

Але в будь-якому випадку, переглядаючи фільми жахів, ми наповнюємося страхом і відразою. І питання в тому, чи потрібно нам наповнюватися саме цими почуттями. Чому і навіщо?

Варто розуміти, що фільми жахів – це індустрія, побудована на хворобливих і деструктивних для людини станах. І вихід з них лежить аж ніяк не в нічних кінозалах [11].

Список використаних джерел та літератури:

1. Harrison C., Cantor J. Tales from the screen: Enduring fright reactions to scary media. – Media Psychology. – 1 (2): 97-116.

2. Hoffner C.A., Levine K.J. Enjoyment of Mediated Fright and Violence: A Meta-Analysis. – MEDIA PSYCHOLOGY. – 7. – 207-237.

3. Mattar L., Zeeni N., Bassil M. Effect of movie violence on mood, stress, appetite perception and food preferences in a random population. European journal of clinical nutrition. – 2014 Dec 10. doi: 10.1038/ejcn.2014.262).

4. Муромова Ю. В. Влияние фильмов ужасов на психику человека // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/05/2957> (дата звернения: 23.09.2018).

5. Полезны ли фильмы ужасов для психики? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://thequestion.ru/questions/23393/polezny-li-filmy-uzhasov-dlya-psikhiki>.

6. Романова Н. П. Молодежь и кинематограф / Н. П. Романова, М. В. Скрипкарь. – Чита : ЧитГУ, 2010. – 181 с.

7. Sargent J.D., Maruska K., Morgenstern M., Isensee B., Hanewinkel R. Movie smoking, movie horror, and urge to smoke. Przegl Lek. – 2009. – 66(10). – 545-547.

8. Скрипкарь М. В. Воздействие манипулятивных технологий кинематографа на процесс социализации и формирование ценностных ориентаций молодежи : автореф. ... канд. социол. наук дис. – Чита, 2009. – 24 с.

9. С точки зрения психоанализа: искусство и кино [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://naked-science.ru/article/psy/s-tochki-zreniya-psikhoanaliza-0>.

10. Straube T., Preissler S., Lipka J., Hewig J., Mentzel H.J., Miltner W.H. Neural representation of anxiety and personality during exposure to anxiety-provoking and neutral scenes from scary movies. Human Brain Mapping. – 2010. – Jan 31(1). – 36-47.

11. Страх, как люблю фильмы ужасов! // Вестник антиклеветы Системно-векторной психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik-svp.com/2012/10/strax-kak-lyublyu-filmy-uzhasov>.

А. Ю. Ющишина,
магістрант
(м. Хмельницький)

КОНФЛІКТИ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Конфлікти є невід'ємною частиною людських взаємовідносин і можливість їх виникнення виявляється у всіх сферах.

Досліджувану проблему вивчали вчені у своїх працях. Міжособистісний конфлікт досліджувався в різних колективах: у військових колективах (В. Галицький, М. Крапівін, Г. Ложкін, Н. Феденко та ін.); в педагогічних колективах (Б. Аліша, І. Веренікіна, Л. Симонова, Д. Фельдштейн та ін.); у виробничих колективах (С. Єріна, В. Князев, О. Ковальов, А. Філіппов та ін.); у діяльності правоохоронних органів (О. Баєв, О. Дубовін, В. Кудрявцев); в сімейному житті (І. Дорно, І. Гребенников, С. Шуман та ін.); в колективах, які працюють в екстремальних умовах (О. Березін, Л. Гримак, В. Лебедев та ін.); у спортивних колективах (Г. Бабушкін, В. Петровський та ін.); в колективах державних службовців (А. Деркач, В. Зазикін, В. Козлов, Г. Марасанов та ін.) [1; 2; 3].

Проблема конфлікту досліджується в роботах Б. Алишева, Н. Гришиної, С. Єріна, О. Ковальова, А. Свенціцького, А. Філіппова, В. Шаленко, С. Ширяєва та ін [4; 5].

Особливу увагу хочеться приділити такому виду конфлікту, як конфлікт у трудовому колективі. Існуюча можливість конструктивного й успішного вирішення конфлікту полягає в тому, щоб глянути на конфлікт, як на задачу, що повинна бути вирішена, тобто в першу чергу визначити причину конфлікту, а потім – застосувати відповідну техніку вирішення конфліктних проблем.

Конфлікти у трудовому колективі виникають з досить різних причин. По-перше, це незадовільна головна мета діяльності. Тобто головна мета діяльності колективу не влаштовує всіх його членів. Розходження у думках щодо мети діяльності колективу по суті паралізує його. Цей конфлікт частіше відбувається під час організації колективу або при переорієнтуванні його діяльності.

По-друге, це несправедлива суспільна оцінка діяльності колективу. Часто ця причина приводить до конфлікту не усередині колективу, а з адміністрацією чи з іншим колективом.

По-третє, це поведінка, що суперечить загальноприйнятим у колективі нормам. Таке відбувається при порушенні одним членом колективу або цілою групою встановлених норм поведінки. Часто це відбувається при появі у колективі нових людей, незнайомих з традиціями колективу або не сприймаючих ці традиції [3, с. 103].

Четвертою причиною може бути несумісність культурних рівнів членів колективу. Коли існують у колективі великі розбіжності культурного рівня його членів, то часто виникають взаємні непорозуміння, які можуть набути вигляду конфлікту. Тут відіграють роль не тільки освіченість людей, але, головним чином, їх виховання, етична поведінка. Якщо рівень виховання у певних членів колективу невисокий, то конфлікти стають ймовірним явищем.

У найбільш розповсюдженому, найширшому розумінні попередження конфлікту передбачає дії, що виключають зародження конфліктної ситуації чи усувають причини, джерела конфлікту, які призводять до розрядки конфліктної напруженості, запобігання формуванню конфліктної свідомості, кризи і конфліктних дій. Керівник повинен володіти знаннями про методи правильної та своєчасної діагностики, а також запобігання конфлікту, якими є регулярне ділове спілкування із співробітниками та диференційований підхід до людей; засновані на діловій аргументації та відсутності емоцій індивідуальні бесіди; прийняття управлінського рішення, здатного усунути базу конфлікту. І чим точнішим буде визначення істотних елементів конфлікту, тим легше знайти способи ефективної поведінки в ньому [2, с. 217-218].

Конфлікт, незважаючи на переважно об'єктивний характер, має у своїй основі і соціально-психологічні чинники, які проявляються в стосунках між людьми:

- несприятливий соціально-психологічний клімат, в якому відсутня ціннісно-орієнтаційна єдність і низька згуртованість трудового колективу;

- аномія соціальних норм, прийнятих у суспільстві та в організації, коли суперечність прийнятих і дотримуваних соціальних норм породжує подвійні стандарти, а особистість вимагає від інших певного стилю поведінки, якого не дотримується сама;

- неузгодженість соціальних очікувань з виконанням функціональних обов'язків і реалізацією соціальних ролей;

- когнітивний дисонанс у відносинах між керівниками з підлеглими;

– конфлікт поколінь, пов'язаний з відмінностями в манері поведінки і життєвому досвіді людей;

– бар'єри в спілкуванні;

– незадоволеність територіальним розміщенням в трудовому колективі;

– наявність в неформальній структурі робочої групи деструктивного лідера, який, переслідуючи суто особисті цілі, здатний згуртувати навколо себе угруповання, яке орієнтується виключно на нього, а розпорядження керівництва або формального лідера приймає тільки після схвалення свого вожака;

– труднощі соціально-психологічної адаптації новачків в колективі;

– респондентна агресія – коли обурення спрямовується не на джерело страждання, а на близьких людей, колег;

– психологічна несумісність деяких членів один з одним;

– різниця в рівні інтелекту може стати передумовою конфлікту не сама по собі, а в зв'язку з її проявом у поведінці людей, що спілкуються [1, с. 210; 5, с. 110].

Отже, трудовий конфлікт є видом соціального конфлікту, об'єктом якого є трудові відносини й умови їхнього забезпечення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Пірен М. І. Конфліктологія : підручник. – Київ : МАУП, 2003. – 360 с.

2. Ложкін Г. В., Повякель Н. І. Практична психологія конфлікту : навч. посіб. – Київ : МАУП, 2008. – 256 с.

3. Руденко В. Трудовий конфлікт: примирити і задовольнити вимоги / В. Руденко // Людина і влада. – 2007. – № 4. – С. 102-105.

4. Чумиков А. Н. Керування конфліктами / А. Н. Чумиков. – Київ : МАУП, 2006. – 97 с.

5. Шаленко В. Н. Конфлікти в трудових колективах / В. Н. Шаленко. – Київ : Скіф, 2008. – 255 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білий Леонід Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Хмельницького інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Андрушик Ірина Миколаївна – начальник відділення психологічної реабілітації Центрального військового клінічного санаторію «Хмільник» (м. Хмільник).

Бондаренко Геннадій Васильович – кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри документознавства і музейної справи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, голова Волинського обласного осередку Національної спілки краєзнавців України, член-кореспондент УАІН, почесний краєзнавець України (м. Луцьк).

Брижак Юлія Сергіївна – здобувач вищої освіти, 4 курс, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Важинська Діана Сергіївна – магістрант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Васюник Анастасія Анатоліївна – магістрант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вітряк Емілія Олексіївна – магістрант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Вовк Валентин Петрович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Войтюк Володимир Васильович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Гандзюк Борис Сергійович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом; діловод служби психологічного забезпечення військової частини 3053 НГУ м. Хмельницький.

Горох Олександр Миколайович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Гуменюк Антоніна Федорівна – кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та управління Хмельницького інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Гуральник Тарас Васильович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Данько Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, практичний психолог відділення психологічного забезпечення відділу по роботі з персоналом Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Дубініна Катерина Анатоліївна – кандидат філологічних наук; магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Дунець Лілія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарної підготовки та туризму ПЗВО «Хмельницький економічний університет» (м. Хмельницький).

Дяченко Інна Олексіївна – вчитель англійської мови Сумської спеціалізованої школи І–ІІІ ступенів № 10 імені О. Бутка, вчитель вищої категорії (м. Суми).

Ковтун Олександр Сергійович – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРЛ «Україна» (м. Хмельницький).

Колот Вікторія Юріївна – здобувач вищої освіти, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Конишева Надія Олегівна – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Костенко Дмитро Вікторович – асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор філософії в галузі державного управління (м. Київ).

Костенко Ірина Миколаївна – викладач кафедри іноземних мов природничих факультетів інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Мельничук Юлія Сергіївна – магістрант 2 курсу, спеціальність «Економіка», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Михайлюк Олександр Анатолійович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Економіка», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Мотозюк Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Никитюк Світлана Іванівна – викладач кафедри англійської мови факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Огороднік Вікторія Володимирівна – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Олійник Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Хмельницького інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Оліх Галина Іванівна – голова циклової комісії фінансових та облікових дисциплін Хмельницького економіко-правового коледжу Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Онищук Сергій Петрович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Охман Ольга Василівна – кандидат юридичних наук, доцент кафедри права та правоохоронної діяльності Хмельницького інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Панасюк Андрій Васильович – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Петришин Дмитро Олексійович – викладач ВПУ № 25 (м. Хмельницький).

Подгорних Алла Юріївна – здобувач вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Столяренко Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Селезньова Богдана Богданівна – здобувач вищої освіти 3 курсу, група ПП-316, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (м. Хмельницький).

Тафінцева Світлана Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Тімофєєва Анастасія Володимирівна – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Трембійський Анатолій Михайлович – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри права та правоохоронної діяльності Хмельницького інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом, член НТШ і НСКУ, Почесний краєзнавець України (м. Хмельницький).

Чайковська Оксана Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський).

Черкасова Тетяна Михайлівна – старший викладач кафедри психології Хмельницького інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Шинкаренко Людмила Григорівна – вчитель англійської мови ПП «Приватний загальноосвітній навчальний заклад гімназія «Престиж», вчитель вищої категорії (м. Київ).

Щиборовська Вікторія Сергіївна – магістрант Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна» (м. Хмельницький).

Ющишена Аліса Юріївна – магістрант 2 курсу, спеціальність «Психологія», Хмельницький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Хмельницький).

Ярова Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

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

Збірник наукових праць

Випуск 8

З 77 Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження : зб. наук. пр. / гол. ред. Л. Г. Білий. – Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП, 2018. – Вип. 8. – 206 с.

За достовірність фактів, назв, посилань на літературні джерела відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Зображення на обкладинці взято з мережі Internet

Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи ДК №3262 від 26.08.2008 р.

**Хмельницький інститут
імені Блаженнішого Володимира, Митрополита Київського і всієї України**
29015, м. Хмельницький, проспект Миру 101-А
Тел.: (0382) 63-03-05
Ел. адреса: himaup@ukr.net
www.maup.km.ua

**Здано в набір 30 жовтня 2018 р. Підписано до друку 1 листопада 2018 р.
Формат 60х84 1/16. Гарн. Times. Ум. друк. арк. 2,4.
Друк офсетний. Папір офсетний. Тираж 200 прим.**

*"Чи зрікся Галілео Галілей?
Щось люди там балакали про втому.
Про те, що рятувався він.
Але й не певна я, бо не була при тому.
О, не тривожте, люди, його прах!
Чи знали ви, до осоду охочі, -*

Ліна Костенко

