

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

Кафедра психології

Лабораторія моделювання освітніх технологій

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W KONINIE

ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

Кафедра загальної та клінічної психології

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кафедра психології розвитку та консультування

МЕТОДОЛОГІЧНІ, ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Матеріали III Міжнародної наукової інтернет-конференції

**16 березня 2021 рік,
Дрогобич**

Дрогобич, 2021

**УДК 159.9(08)
М54**

Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки. Збірник статей учасників Третьої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (16 березня 2021 р., м. Дрогобич). Редактори-упорядники: М.В. Савчин, А.Р. Зимянський – Дрогобич: ТзОВ «Трек ЛТД» 2021. – 354с.

ISBN 978-617-7990-12-2

Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 10 від 30.03. 2021р.)

Рецензенти:

Н.І. Жигайло – доктор психологічних наук, професор

С.Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор

О.М. Кікінежді – доктор психологічних наук, професор

У збірнику статей учасників Третьої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (16 березня 2021 р., м. Дрогобич) викладено результати дослідження проблем психологічної та педагогічної практики, професійної підготовки психологів та педагогів. Для науковців, викладачів, практичних працівників, аспірантів та студентів.

Редакційна колегія: доктор психологічних наук, професор **Мирослав Савчин**, кандидат психологічних наук, доцент **Андрій Зимянський**.

ISBN 978-617-7990-12-2

М.В. Савчин, А.Р. Зимянський, 2021
Автори статей, 2021

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Психологічна наука постійно потребує методологічного переосмислення проблем, теорій, стратегій та підходів до реалізації психологічного знання у психологічній практиці. Це вимагає диференціації методологічного, теоретичного, прикладного і практичного психологічного знання. Завдяки цілеспрямованому методологуванню психологія осмислює проблеми людської гідності, відповідає на вічні питання про природу внутрішнього світу, про сенс та здоровий стиль життя людини. Для цього необхідно формулювати нові одиниці осягнення психологічної реальності, що осмислюють розвиток, цілісність та онтологію внутрішнього світу, системності зв'язків психологічних феноменів. У XXI ст. доводиться об'єднувати актуальність та віртуальність, які мають різні виміри та по-різному впливають на буття людини. Окрім дослідження, аналізу, тематизації та систематизації результатів дослідження у вигляді знань та їх популяризації, психологи повинні брати участь в аналізі та розробці перспектив розвитку цивілізації, суспільства, соціальних груп, спільнот та окремої людини на основі автентичних уявлень про внутрішній світ особистості.

Відповідальні методологи психології не допускають виникнення деструктивних ідей у психології, що призводить до проблем у розвитку цивілізації (психоаналіз, що окрім позитивних результатів, призвів до сексуальної революції, біхевіоризм – розгляду людини в якості об'єкта для маніпулювання, споживача, виборця, «жителя» віртуального світу, постмодернізм – розмивання духовності та моральності, культивування свободи без відповідальності). Ці підходи не зробили людину щасливішою, а її життя осмисленішим. Зараз психологам доводиться аналізувати божевільні ідеї жителів Кремнієвої долини, які за рахунок капіталу і матеріальних ресурсів зібраних на всій планеті Земля, прагнуть реалізувати свою суб'єктність – радикально вплинути на розвиток цивілізації, не враховуючи вічні закони буття та автентичну природу людини,

зокрема, природу її внутрішнього світу, в якому визначальним є духовне Я. Вже стало зрозумілим, що не можна освоювати світ на основі тільки нанатеорій та нанатехнологій.

Звичайно, методологічний аналіз історичного розвитку гуманітарного знання часом, зокрема психологічного, фіксує факти його значного приросту, зокрема:

1) відкриття свободи як імманентної здатності та потреби особистості. Це безумовно позитивна ідея, яка потребує доповнення ідеєю про єдність свободи особистості та відповідальності, яка конкретизується в таких тезах: а) чим більше людина прагне свободи, тим більше вона повинна покладати на себе відповідальність; б) особиста свобода закінчується там, де починається свобода іншого; в) найбільшою свободою є свобода людини від себе (інстинктів, потреб, думок, намірів, переживань);

2) констатування індивідуальності кожної особистості та права на її прояв. Але акцентування тільки на індивідуальній неповторності призводить до суперечностей, протидії іншого (іншої індивідуальності) в реальному житті, боротьби за свою індивідуальність. Це означає, що в основі здорової індивідуальності є спільнісне, загальнолюдське, без чого, в принципі, не може культивуватися позитивна міжособистісна взаємодія, творитися любов;

3) відкриття індивідуальної суб'єктності людини, яка пізніше була доповнена ідеєю самосуб'єктності (самовпливу людини на себе). Вважається, що подолання самого себе приносить радість, щастя. але одночасно є міра прояву самосуб'єктності.

4) констатування любові як основного позитивного закону світобудови, визначальної характеристики людських стосунків. Але часто любов трактують, особливо практичні психологи як взаємність, емпатійність, неегоїстичність, умовність, рівність у стосунках. Між тим встановлено, що основними характеристиками любові духовної природи є жертовність та

безумовність, її рівність до всіх, а без любові спотворюються усі якості особистості, життя людини та людські стосунки;

5) відкриття, а фактично (передвідкриття) духовного Я як центру внутрішнього світу людини.

Інколи науці доводиться перевідкривати забуті горизонти буття, бо гуманітарне знання «зношується», його слід відновлювати. Психології необхідно часом виходити із зони «методологічного» комфорту, коли нічого не піддається сумніву, де спокійно «живуть» авторитети, виникають методологічні альянси. Панівна методологія у психології може бути шкідливою навіть руйнівною для природи людини, бо не враховує реальну онтологію психічного та вічні закони реальності буття, виходити за межі традиційних антропоцентричних уявлень про людину.

Дослідник і практик у сфері психології повинен відповідати для себе на яких вихідних методологічних позиціях, теоретичних концепціях та практичних підходах він вивчає психологічну проблему чи аналізує психологічну практику, чи сприяє це зміцненню потенціалу добра, бо наука не має створювати проблеми і випробовування для людини, яка природньо прагне до добра, душевного благополуччя і щастя. Так, наприклад, психологи долучаються до створення практик нейроменеджменту та долучаються до створення технологій нейропрограмування з небезпечними наслідками для психічного здоров'я людини, створення умов для дефолтної роботи мозку та культивування стилю життя в режимі автопілоту.

У практичному плані стратегія постановки нових практичних завдань, пропозиції для користувачів психологічного знання має давати відповіді на запитання: 1) як це вписується в існуючу систему існуючих підходів, чи не вимагає це перебудови цієї системи; відповідальність дослідника за свою позицію та її узгодження з уже існуючими концепціями, традиціями; 2) як допомогти імплементувати ці пропозиції у психологічну практику, полегшити життя її суб'єктів, замотивувати до їх реалізації; 3) чи

це є «квантовий стрибок» у вирішенні проблеми, чи це щось просто інше, що не дає «приросту»; 4) чи це не спосіб самоствердження автора, просто «особливий погляд», «науковий інтерес», своя «наукова ніша».

Одним із практичних завдань психології є сприяння гармонізації внутрішнього світу людини. Методологічний аналіз дозволяє виділити типи гармонійності внутрішнього світу людини як фундаментального критерію її благополуччя: 1) соціально-психологічна, за якою постає як егоїзм, що дає збій у важких (складних, проблемних і стресових) ситуаціях, має слабку силу, мало дає для загального блага;

2) соціально-морально-психологічна гармонійність, в основі якої є просоціальна спрямованість та моральність соціальної природи, за якої людині важко жити, їй потрібні величезні ресурси, але вона не може черпати їх з духовної сфери, змушена докладати величезні зусилля для захисту власної позиції. Їй легко жити лише тоді, якщо вона обмежує сферу своєї активності (свого життя);

3) абсолютна (духовно-морально-соціально-психологічна) гармонійність, коли особистість володіє духовно-моральною спрямованістю. Такій особистості легко жити, бо вона черпає сили з духовної сфери, не докладає зусиль для її захисту завдяки впевненості у своїй позиції, не обмежує сфери свого життя, приносить користь для загального блага.

Психологи часто потрапляють у «пастки» актуальності і «чорні діри» впровадження, коли обирають стратегію – «йти» за виникаючими проблемами і завжди відстають від актуальності. Це можна пояснити неврахуванням реальної онтології психіки та особистості, коли сконструйована в головах психологів «реальність» не співпадає з об'єктивно існуючою реальністю. Наприклад, навіть у державних стандартах, що стосуються підготовки психологів науку психологію в англосаксонській традиції віднесено до соціальних та поведінкових наук. Постає запитання: а де душа

людини як основний предмет психології від часів її виникнення? Майже не йдеться про особистість психолога. Такі стандарти неадекватно орієнтують освітній процес з підготовки фахівців, в. ч. докторів психології як майбутніх дослідників психологічних проблем. Це ж стосується і державних професійних стандартів вчителя, в яких не йдеться про особистість вчителя як найголовнішу засаду позитивних результатів його діяльності з навчання, виховання та розвитку школярів, згадується тільки про окремі риси – моральність, емоційність, психічне здоров'я.

Психологія має обрати випереджувальну стратегію і попереджувати виникнення нових проблем чи передчасну готовність до їх розв'язання. Видається, що орієнтація психології на духовну парадигму дозволяє реалізовувати якраз таку стратегію. У цьому плані необхідно здійснити методологічну і теоретичну рефлексію та здійснювати емпіричне дослідження духовних цінностей. Так, пропонуючи ефективну модель позитивної педагогічної взаємодії, ставляться не тільки вимоги до вчителя, але передбачається зміцнення його мотивації як суб'єкта реалізації (рекомендується бути духовно, морально, і соціально, психологічно і психічно здоровим, що позитивно впливає на нього). Акцентується увага на помічниках вчителя – учнях, які з причини своєї відповідної вихованості є прихильниками такого стилю взаємодії та вказується на необхідність подолання бар'єрів з боку тих учнів, батьків та навіть колег-педагогів, які в силу егоїстичної спрямованості своєї особистості чи з інших причин не сприймають такий тип взаємодії. Остання проблема вирішується шляхом всебічного обґрунтування для них необхідності культивування позитивної педагогічної взаємодії. Звичайно, як показує практика, на перших етапах необхідно проявити «надзусилля» та цілеспрямованість з її реалізації, що в майбутньому неминуче матиме позитивний результат.

Одним із завдань третьої міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми

психології (16.03.2021р.) – подолання цехових, корпоративних обмежень, налагодження конструктивних наукових зв'язків викладачів, аспірантів та студентів кафедр психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Kopnie та кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, обмін досвідом організації та проведення досліджень і впровадження їх результатів у практику. Ми також прагнемо долати різночитання у трактуванні понять, використанні термінології, що зумовляє труднощі у застосуванні теорії на практиці. Через необізнаність з проблематики досліджень колег, викладачам часто доводиться довго обґрунтовувати свою конструктивну методологічну чи теоретичну позицію, яка раніше вже була обґрунтована іншими дослідниками. Автори статей пропонованого збірника викладають результати дослідження психологічної та педагогічної практики, проблеми професійної підготовки психолога та педагога.

Доктор психологічних наук, професор Мирослав Савчин

Зоряна Адамська

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

МЕТОДИ ФАСИЛІТАЦІЇ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність сутнісного реформування вітчизняної освіти активно відстоювалася українськими науковцями впродовж останніх двадцяти років. Однак глобальні зміни, яких зазнає сучасний світ, ще раз підтвердили невідкладність глибокої трансформації освіти в Україні на всіх її рівнях, а особливо на рівні вищої освіти. Від самого початку пандемії COVID-19, з переходом на дистанційну, а згодом і на змішану форму навчання, стало зрозуміло, що вища освіта потребує не тільки зовнішньої – методичної, а й внутрішньої – ціннісної переорієнтації. Як виявилось, спрямованість на опанування системою знань, умінь та навичок і навіть націленість на посилення практичної орієнтації майбутнього фахівця, який володіє не набором фактів, а способами та технологіями їх отримання, не можуть убезпечити сучасного студента від непередбачуваних професійних ситуацій і не дають йому впевненості у ситуації невизначеності в майбутньому.

Саме тому особливої актуальності сьогодні набуває культурологічна парадигма освіти, основною функцією якої є гуманітарна, «яка полягає у збереженні і відновленні екології людини, її тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моралі» і при цьому не заперечує необхідність у позитивних знаннях та вміннях, а основним завданням вбачає становлення особистості студента [2]. На перший план виходять проблеми становлення суб'єктності, особистісної позиції, індивідуальних траєкторій самоосвіти і саморозвитку молоді людини. Акценти зміщуються з педагогічних технологій, орієнтованих на передачу готового і загального для всіх соціокультурного досвіду, з розвитку необхідних якостей особистості на визначення психологічних умов, механізмів, особливостей становлення самобутності студента як суб'єкта

освітнього процесу. Чи не найважливішим рушієм освітнього процесу у вищій школі виступає сьогодні суб'єктність самих студентів, яка передбачає інтегральне поєднання таких якостей, як активність, ініціативність, внутрішня мотивованість, самостійність і відповідальність тощо. Саме тому **метою** цієї статті стало теоретичне обґрунтування ефективності методів фасилітації у дистанційній освіті майбутніх психологів.

Проблемам використання дистанційних технологій навчання в системі вищої освіти сьогодні присвячено чимало праць. Зокрема, аналіз численних досліджень (В. Биков, Н. Корсунська, Л. Лещенко, В. Мазур, М. Михальченко, В. Олійник, В. Рибалка, Н. Сиротенко, М. Танась, П. Таланчук, О. Третяк, В. Шейко, та ін.) дозволив нам визначити дистанційну освіту як цілісний процес і результат засвоєння систематизованих знань, вмінь та навичок, для якого характерними є такі особливості, як: гнучкість, модульність, паралельність, широта охоплення, економічність, технологічність, асинхронність, масовість, соціальна рівноправність та інтернаціональність. Однак особливої уваги потребує аналіз психолого-педагогічних умов організації ефективної дистанційної освіти.

Очевидно більшість викладачів відчула на власному досвіді усі проблеми дистанційного навчання: лекція, яка на «ура» сприймалася студентами під час офлайн-навчання, під час прямої відео-трансляції у дистанційному режимі такого ефекту чомусь не викликає; семінарські заняття, основне завдання яких допомогти студентам осмислити матеріал, інтегрувати нові знання у свій особистісний і професійний досвід, перетворилися на «сухе обговорення питань»; практичні заняття, спрямовані на оволодіння вміннями та навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності, звелися до самостійного виконання студентами переліку завдань. Чи сприяє таке навчання розвитку суб'єктності майбутнього фахівця? Відповідь очевидна.

Дослідники (В. Мазур, О. Малінко, М. Назар, Є. Полат, Г. Семенова та ін.) акцентують увагу на таких найважливіших психолого-педагогічних проблемах дистанційної освіти, як: низький рівень мотивації до навчання; труднощі у налагодженні сприятливого соціально-психологічного клімату в студентських групах; не врахування викладачами індивідуальних особливостей сприймання інформації студентами і стилів навчання; труднощі з налагодженням міжособистісних контактів між учасниками освітнього процесу; неадекватність поведінки самого викладача відповідно до обраної методики і технології дистанційного навчання тощо.

На перший погляд, перелічені проблеми видаються дуже схожими з проблемами, з якими мають справу учасники традиційної форми навчання. Однак, як зазначає О. Малінко, важливою особливістю дистанційної освіти є те, що в її центрі перебуває студент як суб'єкт навчальної діяльності, який сам обирає траєкторію свого навчання і, відповідно, сам несе відповідальність за її здійснення. Це вимагає від нього виняткової вмотивованості, самоорганізації, працьовитості і певного стартового рівня освіти [1].

Саме тому дистанційну освіту сьогодні варто розглядати як інтерактивний процес. Одне з найважливіших завдань у процесі її реалізації полягає в тому, щоб, створюючи інтерактивний комунікаційний мережевий простір, виявляючи індивідуальні особливості кожного учасника освітньої взаємодії, стимулювати його до пошуку самостійного вирішення проблем, до самоосвіти. Спільна діяльність всіх учасників особистісно орієнтованої моделі освіти реалізується через співпрацю.

А це, в свою чергу, висуває нові вимоги до викладача. Адже стає зрозуміло, що для проведення занять у дистанційному форматі недостатньо лише навчитися працювати з цифровими платформами (на кшталт Skype, Google Meet, Zoom, Cisco WebEx тощо), хоча й це теж дуже важливо, недостатньо просто оновити презентацію, наповнивши її привабливою графікою, чи навіть

відео. Тому чи не найважливішою функцією викладача сьогодні можна вважати допомогу кожному студенту в побудові індивідуальної траєкторії освіти, у сприянні процесу особистісного зростання, самозміни та саморозвитку. Його роль повинна бути супроводжувальною – фасилітативною – такою, що забезпечує розширення освітніх сфер кожного студента щодо створення, оформлення й розвитку особистих освітніх продуктів.

У цьому контексті особливої актуальності набувають ідеї К. Роджерса щодо необхідності зміщення акцентів з викладання – на навчання, з трансляції інформації – на фасилітацію (активізацію, забезпечення і підтримку) процесів осмисленого навчання. А це вимагає перебудови відповідних особистісних установок викладача, які реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії зі студентами. Зокрема, альтернативою до типової для традиційного викладача рольової поведінки дослідник називає істинність і відкритість до власних думок і переживань, здатність відкрито виражати і транслювати їх в міжособистісному спілкуванні. На противагу жорсткій регламентованості, постійному контролю К. Роджерс пропонує прийняття і довіру – внутрішню впевненість викладача у можливостях і здібностях кожного зі студентів. Замість «оцінного розуміння», приписування студентам фіксованих оцінних кліше чи ярликів рекомендується установка на «емпатійне розуміння» – здатність бачити внутрішній світ і поведінку кожного з його внутрішньої позиції, немов би його очима [3].

Особливої актуальності в цьому контексті набувають фасилітативні методи, потенціал яких сприяє актуалізації внутрішніх механізмів особистісного саморозвитку та самозміни кожного учасника освітнього процесу як в традиційному, так і в дистанційному форматі навчання. Так, К. Роджерс розглядає континуум методів і форм навчання від сфокусованих на учителів до фасилітативних – сфокусованих на учнів: лекція, опитування, вправи і практика, демонстрація, дискусія, групова робота, керовані дослідження, контракти, рольова гра, проекти, дослідження, самооцінка [3].

За останні десятиліття розроблені десятки фасилітативних методів, які успішно застосовуються педагогами і психологами в різних сферах (М. Вайсборд, Ф. Емері, С. Кейнер, Р. Ліппіт, Е. Тріст, Д. Уейнта, Є. Шіндлер-Рейнман та ін.). Зокрема, найбільш поширеними є «Технологія відкритого простору» (Open Space Technology), «Пошук майбутнього» (Future Search), «Динамічна фасилітація» (Dynamic Facilitation), «Світове кафе» (World Cafe), «Позитивно-орієнтоване дослідження» (Appreciative Inquiry), «Фокусована бесіда» (Focused Conversation), «Фасилітована дискусія/Консенсус» (Consensus Workshop), «Групове дослідження» (Group Study), «Метод кейсів» (Case Study), «Моделювання» (Simulation) тощо.

Фасилітативними за своєю суттю впевнено можна назвати й інтерактивні методи – групова дискусія, мозковий штурм, рольова гра, аналіз проблемних ситуацій. Обираючи метод фасилітації для дистанційної освіти, важливо враховувати режим, в якому вона здійснюється. Так, в асинхронному режимі можна застосовувати метод проєктів, дослідження, самооцінки, керовані дослідження тощо. Для синхронного режиму навчання ефективними будуть різні види групової роботи («Технологія відкритого простору», «Пошук майбутнього», «Динамічна фасилітація», «Світове кафе», групова дискусія, рольова гра тощо.

Організація групової роботи за допомогою методів фасилітації сприяє інтеграції різних точок зору, розвитку вміння у майбутніх психологів знайти вихід з найскладніших ситуацій. Адже всі учасники зі своїми навичками і досвідом включені в організовану взаємодію, мають можливість активно висловлюватися, вчаться розуміти і приймати один одного.

Так, С. Кейнер звертає увагу на такі переваги спільної групової роботи: участь беруть усі члени групи; учасники дають один одному можливість обміркувати репліки і висловитися до кінця; протилежні точки зору мирно співіснують в рамках однієї дискусії; сторони заохочують один одного навідними запитаннями; кожен член групи намагається уважно слухати того, хто говорить; учасники вслухаються в репліки один одного,

оскільки знають, що їх власні слова будуть також почуті; кожен з членів групи висловлюється під час обговорення складних питань; усі знають точки зору один одного; учасники можуть точно відтворити точки зору один одного, навіть якщо вони з ними не погоджуються; учасники утримуються від обговорень за спиною інших людей і в кулуарах; учасники налаштовані відстоювати свою думку, навіть якщо вона не збігається з думкою керівника; проблема не вважається вирішеною, поки всі, кого вона стосується, не усвідомлюють аргументацію вирішення; коли обговорюється угода, передбачається, що рішення відображає широкий спектр інтересів учасників [4].

Зрозуміло, що для забезпечення такої ефективної групової взаємодії викладач-фасилітатор повинен спонукати всіх брати участь у розмові, сприяти взаєморозумінню, допомагати шукати взаємоприйнятні рішення і формувати спільну відповідальність за прийняті рішення.

Важливим чинником ефективної реалізації фасилітативних методів у дистанційній освіті є досвід викладача щодо їх застосування у традиційній освіті. Однак не менш важливого значення набуває і вміння інтегрувати в дистанційний навчальний процес спеціалізовані програмно-технологічні платформи для забезпечення групової взаємодії.

Як зазначають зарубіжні дослідники, сучасне віртуальне середовище відкриває ще більше можливостей для ефективної фасилітації. Однією з таких є можливість викладача-фасилітатора перебувати одночасно в декількох місцях. Наприклад, у «живій» взаємодії, під час роботи учасників над різними аспектами проблеми в паралельних підгрупах важко утримати в полі зору усі підгрупи одночасно. Натомість під час онлайн-заняття, об'єднавши учасників у групи за допомогою функції «сесійні зали» (Zoom), викладач має можливість заходити в кожну групу спостерігати за їх взаємодією. Та й сама процедура об'єднання учасників у групи чи повернення до спільної конференції не потребує особливих зусиль [5].

Окрім основних, є безліч допоміжних функцій, які сприяють ефективному застосуванню методів фасилітації під час онлайн-навчання: керування аудіо- і відеоканалами учасників під час групового обговорення; застосування електронних «дощок» для оформлення і презентації групових напрацювань; використання чату, функції «спільних нотаток», «опитування» тощо.

Хоча веб-зустрічі не дають можливості фасилітатору спостерігати за фактичною мовою тіла учасників як важливим джерелом інформації про їх самопочуття, грамотне використання широкого спектру сучасних цифрових платформ може частково компенсувати цей недолік.

Таким чином, здійснений нами теоретичний аналіз підтверджує, що дистанційну освіту сьогодні варто розглядати як інтерактивний процес, найважливішим завданням у процесі реалізації якого є створення інтерактивного комунікаційного мережевого простору через виявлення індивідуальних особливостей кожного учасника освітньої взаємодії, стимулювання до пошуку самостійного вирішення проблем, до самоосвіти. Роль викладача у цьому контексті повинна бути фасилітативною, а важливою умовою підвищення ефективності підготовки майбутніх психологів в умовах дистанційної освіти – створення сприятливого психологічного клімату завдяки застосуванню методів фасилітації.

Список використаної літератури

1. Малінко О. Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. №6. С. 38 – 45.
2. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. [2-ге вид., розш. і доп.]. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
3. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
4. Руководство фасилитатора: как привести группу к принятию совместного решения / Кейнер С. и др.; пер. с англ. Е. Беленко, А. Размахнина. М.: Издательство Дмитрия Лазарева, 2015. 344 с.
5. Clargo M. Meeting by Design. Harnessing the potential of the web to revitalise meetings. URL: www.tesseractacts.com (дата звернення: 06.02.2021).

Іванна Андрійчук

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,*

ДИВЕРГЕНТНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства характерним є достатньо динамічне зростання знань у всіх сферах людського життя, що вимагає застосування нових підходів до їх усвідомлення, засвоєння та ефективного використання, і полягає у переосмисленні ролі підготовки фахівців сучасного покоління. Саме розвиток творчого мислення допомагає вдосконалити будь-яку діяльність, знаходити вихід з будь-якої ситуації, дає можливість самовдосконалюватись, а отже, і досягати високих результатів у своїй професійній діяльності та житті.

У психологічній науці проведено ряд досліджень щодо особливостей творчості, якими займалися такі вітчизняні та зарубіжні дослідники як Богоявленська Д., Брушлинський О., Виготський Л., Гриненко І., Грузенберг С., Дружинін В., Зінченко В., Маклаков О., Мільто Л., Морозов О., Романець В., Холодна М., Адлер А., Фрейд З., Юнг К та інші.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей дивергентного мислення майбутніх психологів в середовищі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування креативності у студентів- майбутніх психологів є одним із пріоритетних завдань вузівського навчання як важливої умови їх успішної професійної діяльності. Як наголошує М. Савчин, «Діяльність практичного психолога схожа на діяльність творця. Творчість – це просто його професійний обов'язок, Психолог мусить бути готовий будь-якої миті забути звичний алгоритм та імпровізувати, модифікуючи вправи» [3, с. 285].

Творчий аспект звертає на себе увагу у плануванні професійного та життєвого шляху. В уявленні людини не існує

готової моделі цього шляху, вона змушена діяти без опори на досвід чи приклади, тому що соціально-економічні умови та засоби досягнення цілей завжди унікальні, певного алгоритму дій щодо реалізації професійних планів не існує взагалі. Однак розв'язання завдань, пов'язаних з плануванням професійної кар'єри та професійної самореалізації, можливе через розвиток усвідомлення особистісного ставлення до себе, до професійної діяльності, уміння розробляти альтернативні професійні сценарії, підвищення професійної активності, посилення «авторства» свого професійного життя, визначення нового сенсу професійної діяльності, узгодження амбівалентних відношень та установок, передбачення можливих труднощів.

Творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – актуалізації позитивної гами переживань, що супроводжує ефективну працю: радість від досягнутого, почуття впевненості у своїх силах і творчому потенціалі. Тому необхідно якомога інтенсивніше впроваджувати у повсякденне життя широкий діапазон психологічних технологій творчого розвитку в процесі навчання у закладі вищої освіти.

Важливою стороною професійної діяльності сучасного психолога стає поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Психологу необхідно володіти не тільки професійними знаннями й уміннями, але й вміння творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань і розвинутої здатності до рефлексії своєї професійної діяльності, відповідно об'єктивно існуючим моральним цінностям суспільства, а також власної індивідуальності.

Важливим аспектом дивергентного (творчого) мислення у професійному становленні психолога є виділення його критичної спрямованості, а саме критичності мислення, тобто мислення, яке визначає вибір між альтернативами та різнопланову оцінку ситуації (Б. Блум, Дж. МакПек, Р.Н. Енніс) [1, с. 11].

Е. де Боно творчий тип мислення визначає як латеральне мислення – процес обробки інформації на основі творчих здібностей та інтуїції. Цей вид не виключає логічного мислення, між ними не існує протиріч, обидва визнаються необхідними і взаємодоповнюючими. Творчість є перебудовою стереотипів, а латеральне мислення виступає умовою перетворення звичних уявлень та виникнення нових моделей. Діяльність латерального мислення спрямована на подолання пасивності у мисленні та пов'язаних з ним психічних функцій (увага, пам'ять, сприйняття).

Важливою ознакою творчої особистості є активна позиція людини у підході до проблеми, оптимізм та впевненість у досягненні успіху. Критерієм розвинутого творчого мислення можна назвати його позитивність (В. Калошин). Позитивне мислення характеризує ставлення людини до своїх проблем та проблем людства, а також сприяє їх вирішенню за допомогою конструктивних дій. Таке спрямування мислення дає змогу подолати слабкість та обмеженість, людина свідомо контролює свої думки, почуття та емоції, у неї формується позитивна Я-концепція, що сприяє становленню практичного психолога, як професіонала.

Однією з провідних характеристик професійного мислення є творча здатність фахівця бачити процеси, явища, ідеї у розвитку, динаміці, яка є провідною характеристикою як творчого мислення, так і творчої особистості.

Креативність як здатність до конструктивного нестандартного мислення і поведінки, а також до усвідомлення та розвитку особистісного і професійного досвіду, вкрай необхідна фахівцю в галузі практичної психології як у професійному спілкуванні, так і у вирішенні професійно-психологічних завдань (наприклад, у створенні психотерапевтичного контакту, формулюванні професійних запитів, постановці психологічних діагнозів, прийнятті професійних рішень, прогнозуванні ефективності психокорекційних впливів тощо).

В. Рибалка зазначає, що для особистості, яка прагне творити, характерні оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація

та надзвичайна працелюбність. Творча особистість задовольняється не стільки результатом, скільки самим процесом роботи [2].

Дослідження проблеми дивергентного мислення у студентів – майбутніх психологів дозволяє застосувати комплексний підхід до вивчення креативності на етапі їхнього професійного становлення. Виходячи із вище викладених міркувань, наша експериментальна робота щодо дослідження дивергентного мислення у майбутніх психологів проводилась на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка із студентами I – II курсу факультету педагогіки і психології спеціальності «Психологія». Для дослідження дивергентного мислення у майбутніх психологів було використано такі методики: «Тест вербальної креативності (RAT) С. Медника (адаптація А. Н. Вороніна, дорослий варіант)», тест творчого мислення Е. Торренс «Фігурна форма», питальник креативності Д. Джонсона (адаптований), тест Дж. Гілфорда (модифікований).

Результати експериментального дослідження відображають діапазон від низьких до середніх показників творчого мислення у майбутніх психологів. А саме, за методикою Дж. Гілфорда переважає низький рівень оригінальності у 60 % обстежуваних, середній рівень швидкості у 62 % обстежуваних, а також середній рівень гнучкості у 58% обстежуваних. За результатами тесту творчого мислення «Фігурна форма» Е. Торренса у 45% обстежуваних переважає низький рівень швидкості та у 50% обстежуваних низький рівень гнучкості, середній рівень оригінальності у 50% обстежуваних та показник розробленості знаходиться на середньому рівні у 51 % обстежуваних. За тестом вербальної креативності С. Медника переважає середній рівень у 46% обстежуваних за індексом оригінальності та низький рівень індексу унікальності у 49% обстежуваних. За результатами опитувальника Д. Джонсона у 43 % студентів переважає середній рівень розвитку творчого мислення, що свідчить про вміння створювати цілісний образ, здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованих ситуаціях, продукувати віддалені

асоціації, незвичайні відповіді, здатність вирішувати проблеми, здатність до аналізу і синтезу.

Під час кореляційного дослідження відзначено досить велику кількість позитивних зв'язків на рівні статистичної достовірності $p < 0,05$ та на рівні статистичної значущості $p < 0,01$ між параметрами тесту креативності Е. Торренса та між параметрами тесту Дж. Гілфорда. Порівнюючи показники творчого мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість) за допомогою тесту творчого мислення Е. Торренса ми дійшли висновку, що дуже високий рівень взаємозв'язку існує між показником швидкості та гнучкості (0,855). Це означає, що можна з впевненістю стверджувати, що людина, яка має хороші показники швидкості здатна швидко орієнтуватися в новій ситуації, обдумувати та приймати рішення, здатність переключатися з одного класу об'єктів на інший, здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати відмінні стратегії розв'язання проблем. Також високий рівень взаємозв'язку між показником гнучкості та оригінальності (0,667), а це свідчить про здатність висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних або чітко встановлених.

Висновки. Отже, професійна діяльність психолога в значній мірі базується на знанні психологічної сутності процесів та явищ, широкій інтуїції, особистісному досвіді, активному пошуку новаторських підходів й інноваційних технологій, пізнавальній та особистісній ініціативі, високорозвиненому інтелекті, а також на творчому або креативному потенціалі особистості. Дивергентне мислення виступає одним із ключових чинників професійного становлення майбутнього психолога, є унікальним утворенням на межі особистісної та інтелектуальної сфери особистості, що виступає, водночас, і проявом, і показником рівня креативності особистості. Розвиток творчого мислення у майбутніх психологів можна покращити шляхом організації спеціальних видів роботи, зокрема, розвиваючих занять у вузі та створенням сприятливих умов у колективі студентів з метою актуалізації та сприяння

розвитку творчого мислення в ранній юності, саморозкриття та самопізнання.

Список використаної літератури

1. Андрійчук І. Емпіричне дослідження особливостей дивергентного мислення студентів – майбутніх психологів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2019. Випуск 4. С. 9-15.
2. Рибалка В. Формула особистості і персонологічне мислення. Психологія та суспільство. 2013. №4. С. 88-100.
3. Савчин М., Гавриш З. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог. Івано-Франківськ. 2007. 400 с.

Юлія Балук, Іванна Андрійчук

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Постановка проблеми. В даний час у сучасній школі серед учнівської молоді надзвичайно загострилася проблема насильства, довготривалих агресивних проявів та третирування у міжособистісних стосунках підлітків, здійснюваних самими дітьми одне до одного. Явище булінгу надзвичайно поширене в сучасній школі, а педагоги багато роблять для того, щоб запобігти знуцанню та своєчасно усувати його, але на жаль цю проблему часто замовчують, не афішують випадки знуцань, її не прийнято обговорювати. А за таких умов проблема не усувається, навпаки, набуває більших обсягів і жорстоких проявів. Тому ця тема в даний час є надзвичайно актуальною для глибшого її вивчення.

Дану проблему вивчали такі вчені, як Е. Пелігріні, С. Салмівалі, Р. Дж. Хезлер, Е. Роланд, В. Бесаг, Д. Лейн, Дж. Девой, С. Кафербергер, Д. Ольвеус, А. Король, С. Стельмах, О. Морозов, Д. Булда, М. Бородаєва, Х. Лейманн, Л. Кішлі, І. Кон, Д. Лейн, К. Лоренц, Н. Данкансон та багато інших.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми булінгу та висвітлення особливостей даного явища в шкільному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Назва «булінг» походить від англійського слова «bully», яке означає хуліган, забіяка, людина, яка використовує свою силу і владу, щоб налякати, або заподіяти шкоду слабшим людям. Слово булінг (bullying) означає агресивну поведінку однієї людини відносно іншої людини з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу. Перші публікації з проблеми шкільного цькування з'явилися ще у 1905 році. На початку 90-х років ХХ ст. проблема булінгу почала вивчатись у США. Центральне місце в розвитку теорії булінгу зайняла робота Д. Ольвеуса (Olweus) (1978). Розроблена автором модель булінгу в освітньому середовищі послужила основою подальшого вивчення проблеми.

Ґрунтовніше проблему насильства, зокрема третирування одних учнів іншими висвітлили такі зарубіжні вчені, як І. Бердишев, І. Кон, Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц, Д. Ольвеус та ін. Зокрема, проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розробляють такі українські вчені як С. Бурова, М. Дмитренко, О. Лавриненко, В. Панок, В. Синьов та ін. Заслужують уваги і праці О. Барліт, А. Барліт, О. Воронкевич, А. Король та ін. Вітчизняні наукові роботи з означеної проблеми мають загальний характер, не досліджені на сьогодні теоретико-методологічні основи цього явища, його причини, наслідки [2, с.1-34].

Булінг у середній школі потребує не тільки реакції педагогів і адміністрації школи, а й грамотно розроблених, ефективних стратегій, спрямованих на попередження і вирішення подібних ситуацій. Н. Данкансон, П. Рандолл, Дж. Салісбері зазначають, що впродовж тривалого періоду загальноприйнята серед педагогів думка щодо подібних ситуацій полягала в тому, що образи, конфлікти і травля завжди були присутні у дитячих колективах, що, як правило, діти легко забувають подібні конфліктні ситуації [3].

Практично в усіх країнах булінг більш поширений серед хлопчиків, ніж серед дівчаток, і його жертвами також частіше стають хлопчики. Це не просто пустощі або грубість, а особлива форма взаємин. Аналізуючи форми прояву булінгу, найбільш типові для хлопчиків і дівчаток, слід зазначити, що якщо хлопчики частіше вдаються до фізичного булінгу (стусани, поштовхи тощо), то дівчатка більш охоче користуються такими формами тиску, як поширення пліток, виключення з кола спілкування. А втім, ця різниця відносна і схоже, що вона зменшується. Шкільний боулінг – явище системне й комплексне. Тому, окрім лікарів, психіатрів, психологів (які займаються зазвичай уже з тими, хто піддався цькуванню та знущанням з боку своїх однолітків і однокласників), до вивчення й профілактики цього явища повинні, безперечно, долучатись учителі, соціальні педагоги, шкільні психологи.

Як наголошує С. Стельмах, мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість; боротьба за владу; потреба підпорядкування лідерові, нейтралізації суперника, самоствердження тощо аж до задоволення садистських потреб окремих осіб. Однак суть булінгу вчені вбачають не в самій агресії чи злості кривдника, а в почутті зневаги, презирства, відрази агресора щодо жертви [5, с.196–202].

Підґрунтям булінгу є статус, влада, конкуренція, лідерство. Це соціальна поведінка, що проявляється у відносно стійких групах і здатна залучати інших. Булінг охоплює нерівність сили та влади, що приводить жертву в стан, у якому вона не здатна ефективно захищатися від негативних дій. Це і є відмінною рисою булінгу від простого конфлікту. Ще одна характерна риса булінгу – він передбачає свідому поведінку, спрямовану на те, щоб завдати шкоди та страждання іншій людині. Серед причин булінгу в колективі вчені виділяють наступні: боротьба за лідерство; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них; агресивність і віктимність; наяв-

ність у дитини психічних і фізичних вад; заздрість; відсутність предметного дозвілля тощо [1, с.395].

А. Король проаналізовано ознаки булінгу, на які можемо звернути увагу. Йдеться про : 1) емоційне приниження, що має вербальні і невербальні способи вираження. Вербальні представлені негативно забарвленими висловлюваннями, використанням підвищеного тону, криком, звинуваченням у помилках, приниженням здобутків і досягнень людини. Невербальні способи – це зневажливий погляд, мовчазне засудження, образливі жести тощо; 2) тривалість емоційно образливої і принизливої поведінки. Жертви булінгу визнають, що навіть, якщо неприйняття і несхвалення висловлюється у відносно м'якій формі, але впродовж тривалого періоду, виникає відчуття загнаності та відсутності виходу; 3) непривітна і недовірлива поведінка також класифікується як булінг; 4) втручання у приватне життя людини; 5) якщо наслідком агресивного, негативного ставлення до людини є погіршення психологічного і фізичного стану цієї людини, то така поведінка визначається як булінг; 6) якщо агресор має намір завдати шкоду іншій людині, або дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травматичні події, ця поведінка є булінгом; 7) агресор займає вище становище ніж його жертва і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [4].

Важливим є також питання наслідків булінгу. Наслідки булінгу – дуже серйозна проблема, над якою потрібно задуматися і добре вивчити, тому що вони можуть носити різний характер. Опинившись в ролі жертви булінгу, дитина одержує величезну кількість психічних травм, які неминуче позначаються на її подальшому житті. Найперше, на чому позначається булінг, це на психіці дитини. Відбуваються розлади психіки. Навіть одиничний випадок булінгу залишає глибокий емоційний шрам, що вимагає спеціальної роботи психолога. Дитина стає агресивною і тривожною, що переходить і в доросле життя. У неї виникають

проблеми у поведінці. Вона схильна і до депресій, і до суїциду. Ще одним наслідком можна назвати труднощі у взаєминах. Дитині потім важко налагоджувати стосунки з оточуючими, важко спілкуватися з батьками, вчителями. Такі діти можуть надавати перевагу спілкуванню у соціальних мережах. Не менш важливим наслідком булінгу є хвороби.

Наслідки існують не тільки для жертви булінгу, але й також і для самого булера. У дуже рідкісних випадках булери усвідомлюють непривабливість своєї поведінки. Спогади про минулі «подвиги» викликають у них почуття пекучого сорому. Іноді вони намагаються навіть якось загладити свою провину. Але жертви шкільного булінгу рідко йдуть на контакт зі своїми мучителями. Звичайно, агресор менше страждає від наслідків булінгу, ніж жертва, але все ж безслідно це не проходить і для нього. Досвід насильства деструктивний для особистості насильника. У нього руйнуються механізми формування близькості з іншими людьми, і він ніколи не зможе створити довірливих теплих відносин з партнерами, навіть з власними дітьми завжди буде на відстані [4].

Сьогодні, в процесі реформування системи освіти, проблеми цькування і насильства в шкільному середовищі дуже часто стають перепорою для досягнення мети всебічного розвитку дитини. Допомога дорослих дуже потрібна дітям та молоді в будь-якому віці, особливо якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров'ю.

Заклад освіти відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття учнями та ученицями знань в безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень та навичок, які потрібні, щоб уникнути та запобігти проявам насильства, безконфліктного спілкування, ненасильницької поведінки. Попередження шкільного насильства вимагає комплексного підходу, що базується на принципах гуманістичної психології і педагогіки, і передбачає застосування психолого-педагогічних методів і методик у

практичній роботі з учнями, їх батьками і вчителями (А Маслоу, К.Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мей та ін.).

Як свідчить зарубіжний досвід профілактики шкільного насильства, програми повинні мати системний профілактично-корекційний характер. Однією з найбільш відомих є програма Д. Ольвеуса (Olweus Bullying Prevention Program, ОВРР), що містить комплекс інформативно-консультативних, діагностичних, корекційних та організаційних дій, якими охоплюються всі учасники навчального процесу в школі. Реалізація цієї програми передбачає три рівні: загальношкільний, груповий (на рівні класу) та індивідуальний [6, с.1-80; 7, с.158-166].

Важливим компонентом подолання булінгу є психопрофілактика. Вона включає сукупність заходів, які забезпечують психічне здоров'я, охоплює профілактику особистих і професійних криз, попередження, виникнення і поширення нервово-психічних захворювань. Ще одним з важливих кроків до подолання булінгу є знання про закони. Тобто слід дитині пояснити, що за заподіяну матеріальну чи фізичну шкоду існує покарання.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, варто наголосити, що боулінг – дуже небезпечне явище, яке несе за собою безліч неприємних наслідків. Тому потрібно проводити у школі антибулінгові заходи. Шкільний булінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем, що розуміється як специфічна соціальна ситуація, яка виникає в групі та базується на порушеннях у соціальних стосунках, передбачає специфічну групову динаміку (з перерозподілом ролей, статусів, групових норм, цінностей) та ситуацію, в якій, прямо чи побічно, задіяні всі члени колективу. Шкільна політика, толерантне або нейтральне ставлення адміністрації школи, вчителів до прояву агресивних, насильницьких, ворожих дій з боку учнів та поведінка самих вчителів формує загальну атмосферу не тільки учнівського класу, але й усієї школи, визначає внутрішнє життя, тобто соціально-психологічний клімат. Булінг у шкільному середовищі розвивається в ситуації ворожості, конфліктності, страху. Перс-

пективи подальших наукових пошуків вбачаємо в обґрунтуванні та апробації діагностики та профілактики булінгу в шкільному середовищі.

Список використаної літератури

1. Волинець Л., Т.Дорошок, М.Євсюкова. Система захисту дітей від жорстокого поводження : навч.-метод. посіб. Держ. соц. служба для сім'ї, дітей та молоді. Міжнар. жіночий правозахисн. центр «Ла Страда Україна». Київ: Держсоцслужба, 2005. 395 с.
2. Дубровська Є. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні. Київ, 2009. 34 с.
3. Куртова С. Булінг у школі. Освіта.UA: сайт. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/42788/ (дата звернення 06.02.2021)
4. Король А. Причини та наслідки дослідження явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. №1-2. С.190 URL:https://rescentre.org.ua/images/Uploads/Files/poperedzhenya_dl/buling_articl
5. Стельмах С. С. Обдаровані діти як об'єкт боулінгу. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика : зб. наук. пр. Вип. 8. К. : Ін-т обдарованої дитини, 2012. С.196 - 202.
6. Короткий огляд статистики насильства: URL <https://www.unicef.org/ukraine> (дата звернення 07.02.2021)
7. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі: методичні рекомендації / О.Ю. Дроздов, Л.В. Живолуп, О.В. Ніжинська, Я.В. Сухенько / за ред. Я.В. Сухенко. Полтава. ПОППО, 2011. 80 с.

Prof. dr hab. Jakub Bartoszewski

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

prof. dr hab. Krzysztof Kowalik

Politechnika Opolska

SYSTEM PREWENCYJNY JANA BOSCO JAKO PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA

Abstrakt

W proponowanym artykule omówimy zagadnienie związane z systemem wychowawczym Jana Bosco, który realizował swą misję w Turynie we Włoszech. System wychowawczy został zamknięty w czterech podstawowych elementach: asystencji, religijności, rozumności, amorevolezza. Dzięki temu wpisywał się w psychologię wychowawczą.

Słowa klucze: Jan Bosco, system prewencyjny, psychologia wychowawcza.

Wstęp

Jan Bosko urodził się w środowisku wiejskim i konserwatywnym, ale naturalna mądrość, konieczności życiowe i tendencje jego epoki skłoniły go do poszukiwań i przystosowania się do świata, w którym żył. Umiłowanie dzieł literatury pięknej, zabawy, widowisk mogłyby uczynić zeń humanistę według starej tradycji jego kraju, gdyby nie dzieło *O naśladowaniu Jezusa Chrystusa*¹. Tradycja i postęp, ówczesne dążenia społeczności Włoch, zbiegły się w nim i w pewnej mierze zharmonizowały się z sobą w jego duchu i w jego nauczaniu psychologiczno-pedaagogicznym. Źródła, z których czerpał przyczyniły się do powstania systemu wychowawczego, który opierał się na trzech filarach:

- a. prewencja,
- b. rozumność, amorevolezza, religia,
- c. asystencja.

Dzięki temu Jan Bosco stał się człowiekiem „złotego środka”.

Aspekt prewencyjny

System wychowawczy Jana Bosco realizowany w placówkach salezjańskich został wypracowany na bazie paradygmatu chrześcijańskiego, w którym wychowanie jest procesem towarzyszenia człowiekowi na drodze rozwoju ku pełni człowieczeństwa. Cechą charakterystyczną psychologii Bosco jest prewencja. Dlatego stworzony przez niego system wychowawczy nazywany jest systemem zapobiegawczym, uprzedzającym lub prewencyjnym.

Idea prewencji przyjęta przez Jana Bosco uwarunkowana była oryginalnym doświadczeniem osobistym, utrata ojca w wieku dwóch lat, nauka zawodów, a wreszcie pobyt w seminarium duchownym.

Tym, co wyróżnia ks. Bosco w jego epoce, było odcięcie się od panującego ówczesnie rygoryzmu pedagogicznego. „W historii wychowania nie spotyka się często takich, jak on, którzy by poświęcili tyle lat, podjęli tyle trudów i ponieśli tyle ofiar, by bardziej zainteresować się podmiotem

¹ Zob. M. Marcocchi, *Le fonti della spiritualità di don Bosco*, in AA. VV., *Don Bosco. Ispirazioni, Proposte, Strategie educative*, Torino 1989, 19nn.

wychowania, widzieć go głębiej i doprowadzić do pełni rozwojowej tak, że bez obaw można go umieścić wśród najwybitniejszych wychowawców wszystkich czasów”². J. Aubry natomiast pisał: „(...) nie znajdziemy podobnego świętego, który jak ks. Bosko mógłby być utożsamiony z chłopcami; który posiadałby tak wysoki stopień ‘świętej obsesji’, aby uszczęśliwić młodzież, szczególnie tę biedną”³.

Jana Bosco charakteryzowało wyjątkowym podejściem do trudnej młodzieży, często powtarzał: „Dla waszego dobra nieustannie szukam właściwych rozwiązań, dla was pracuję, dla was żyję i za was jestem gotów także oddać swoje życie”⁴.

Pasja, z jaką oddawał się pracy wychowawczej miała swoje źródła w twierdzeniu, że kształtowanie osobowości stanowi najważniejsze zadanie człowieka i to nie tylko w rodzinie, ale i społeczeństwie, w tym i Kościele. Za życia do swych duchowych synów i córek mówił: „Chcecie zrobić rzecz dobrą? Wychowujcie młodzież. Chcecie zrobić rzecz świętą? Wychowujcie młodzież. Chcecie zrobić rzecz najświętszą? Wychowujcie młodzież. Chcecie uczynić rzecz boską? Wychowujcie młodzież. Co więcej, wśród rzeczy boskich ta jest najbardziej boska”⁵.

Tak więc charakterystyczną cechą jego systemu wychowawczego była „idea prewencyjna”. Prewencji stanowi klucz i podstawę całej jego metody wychowawczej. Jan Bosco żywił przekonanie, iż lepsze jest zapobieganie, przeciwdziałać, niż „leczyć”: „(...) lepiej działać prewencyjnie, niż wymierzać kary”⁶. Był przekonany, że „człowiek nie jest z natury zły”, dlatego o wiele łatwiej ochronić i umocnić w nim naturalne dobro, niż leczyć zranienia wynikające z błędnego wychowania, zgorzenia, doznanych krzywd. Najlepszą formą zapobiegania zła i naprawy społeczeństwa, jego zdaniem było dobre wychowanie. Zgodnie z optymistycznym humanizmem chrześcijańskim

² A. Amadei, *Don Bosco e il suo apostolato*, Torino 1943, s. 693.

³ J. Aubry, *L’originale santità di Don Bosco nel suo vivere per e con giovani*, w: *Il sistema preventivo vissuto come cammino di santità*, Torino 1981, s. 13.

⁴ Cyt za: *Konstytucja Salezjańska*, nr. 272.

⁵ *Ibidem*, nr. 2.

⁶ A. Martinelli, *La santità giovanile nelle biografie scritte da Don Bosco. Approccio storico*, w: *Il sistema preventivo vissuto*, Roma 1981, s. 72.

ksiądz Bosko uważał, że należy koncentrować się na dobru z jednoczesnym odwracaniem się od zła⁷.

Idea prewencji przeszczepiona na pole wychowania zaowocowała w życiu świętego bogatym i oryginalnym doświadczeniem wychowawczym, które nazwał systemem prewencyjnym. Stanowi on metodę wychowawczą, którą można opisać za pomocą kilku zasad i wskazań. Uczynimy to w kolejnych punktach. Zgodnie z przyjętą ideą pracy.

Rozumność, amorevolezza, religia,

Triada: „rozum, religia, miłość” jest syntetycznym ujęciem głównych elementów metody wychowawczej księdza Bosko. Święty wskazuje, że tym, co ogniskuje system prewencyjny jest „manifestowana w praktyce miłość” (amorevolezza).

Analizując triadę zatrzymajmy się w tym miejscu na zagadnieniu rozumności. Rozum w pedagogice św. Jana Bosko nie był ujmowany w kategoriach filozoficznych czy teologicznych, lecz jako naturalny sposób odniesień osoby do zastanej rzeczywistości. Można więc twierdzić, że jest to zasada realizmu pedagogicznego i roztropności wychowawczej. Występuje w powiązaniu z dwoma pozostałymi, tj.: miłością i religią tworzy z nimi organiczną całość.

Odwołując się do aspektu rozumności ks. Bosko ujmował ten element jako „postawę mądrości” ujawniającej się w zwykłym i autentycznym otwarciu na osobowy dialog z wychowankiem, w trosce o jego rozwój i dobro. Rozumność, jako postawa roztropności i realności w kontaktach, miała swoje szczególne zastosowanie w czasie zaistniałych konfliktów w grupie chłopców. W takich sytuacjach ks. Bosko polecał dokładne i w miarę obiektywne zbadanie źródła konfliktów, doprowadzając do porozumienia stron.

Zasada rozumności wiele razy występuje w regulaminach, które Święty opracował tak dla prowadzonych przez siebie oratoriów, jak i dla nowo powstałej kongregacji i domu zakonnego. Niemała troską było nadanie dziełom takich form organizacyjnych, aby one nie

⁷ Zob. K. Misiaszek, System prewencyjny św. Jana Bosko w wychowaniu szkolnym, w: www.opoka.org.pl (stan z dnia 23.I.2015r.)

niszczyły atmosfery rodzinnej i przyjacielskiej. Świadom zaś, że każda struktura niesie ze sobą takie niebezpieczeństwo, nastawał by regulamin zawierał wskazania życiowe, a nie tylko dręczące przepisy. Regulaminy miały przede wszystkim określać ramy, miejsce i sposób wykonywania pracy⁸.

Natomiast element miłości w wychowaniu stanowiły istotne wartości klimatu rodzinnego w jego wspólnocie wychowawczej, służąc w dużej mierze do pozyskania zaufania chłopców. Wyrażały się najbardziej w wyznawanej przez niego zasadzie wychowawczej: „Jeśli chcesz, aby cię szanowano, postępuj tak, aby cię najpierw pokochano”⁹. Miłość, regulowała odniesienia personalne wychowawców do wychowanków i odwrotnie. Jan Bosco pragnął by „(...)z miłością (con amorevolezza) odnosić się do chłopców i traktować ich dobrze. Powinno to być cechą każdego bez wyjątku (...)”¹⁰. Miłość wychowawcza nie mogła się realizować bez zasady religijności.

Zasada ta strzegła wychowanka przed zachowaniami destruktywnymi. Właściwie ustawione wychowanie religijne powinno być włączone w formowanie całej osobowości, w centrum, której znajduje się wolność. Ta zaś ma być ukierunkowana na dobro i rozumiana jako umiejętność trafnego wyboru wartości ludzkich i nadprzyrodzonych. Człowiek wolny to ten, który w pełni otwiera się na Boga i nawiązuje personalną przyjaźń z Chrystusem, naśladując Go w swoim życiu. Głębokie zjednoczenie z Chrystusem wyzwala bowiem od lęku przed złem i śmiercią¹¹. Ksiądz Bosko, respektując autonomię wychowanka, nie zmuszał go do praktyk sakramentalnych. Zachęcając zaś do nich, ukazywał ich wartości rozwojowe i społeczne¹².

⁸ Zob. K. Misiaszek, System prewencyjny św. Jana Bosko w wychowaniu szkolnym, w: www.opoka.org.pl (stan z dnia 23.I.2015r.)

⁹ G. Bosco, Regolamento per le case della Societ  di S. Francesco di Sales, w: tenże, Scritti sul sistema preventivo, Torino 1970, s. 400.

¹⁰ Cyt za: K. Misiaszek, System prewencyjny św. Jana Bosko w wychowaniu szkolnym, w: www.opoka.org.pl (stan z dnia 23.I.2015r.)

¹¹ Ibidem.

¹² Zob. G. Bosco, Vita del giovanetto Savio Domenico, allievo dell’Oratorio di San Francesco di Sales, Torino 1859, s. 295.

Praktyczna rozumności, miłości i religijności wychowawczej jest czymś więcej niż najszlachetniejszym ludzkim spojrzeniem na rzeczywistość wychowawczą. Ma ona charakter transcendentny, tkwi korzeniami w nadprzyrodzonej miłości Boga i jest odbiciem Jego miłosierdzia. Ta miłość jest rozumna, dojrzała, niekiedy wymagająca. Winna budzić wzajemność. Dlatego też „(...) nie chodzi tylko o to, aby ludzie młodzi byli kochani, ale o to, aby odczuwali, że są kochani”¹³.

Człowiek „stworzony na obraz i podobieństwo Boga”, chciany i kochany przez Stwórcę został obdarzony światłem rozumu i wolnością. Dar rozumu pozwala mu odkrywać Boga w rzeczach stworzonych, wnikać w ustanowiony przez Niego porządek, poszukiwać autentycznego dobra i zgłębiać zamysły Stwórcy wobec siebie. Odwoływanie się przez wychowawcę do racji rozumowych stwarza płaszczyznę porozumienia i komunikacji z wychowankiem: rozum to środek, jakie wychowawca musi ustawicznie stosować, nauczać ich i sam według nich postępować, jeśli chce mieć posłuch i cel swój osiągnąć. Dlatego też zwornikiem całego dzieła pedagogicznego powinno być wychowanie w duchu rozumności, miłości i religijności.

Asystencja

Towarzystwo – czyli asystencja – jest wyrazem praktycznej miłości wychowawcy do wychowanka. Jest troską o właściwe ukierunkowanie drzemiącego w nim potencjału, darów natury i łaski. Winna być rozumiana jako odzwierciedlenie postawy Boga, który „dał swego Syna by Ten zbawił świat”.

Wychowanie człowieka jest niezwykle delikatnym i wielowymiarowym procesem rozwoju: między innymi składa się z nabywania dojrzałości fizycznej i sprawnościowej, formacji intelektu, dojrzewania w zakresie wolności wyborów, dojrzałości emocjonalnej, moralnej i duchowej, nawiązywania głębokich więzi międzyludzkich, przygotowania do małżeństwa, wprowadzenia w życie społeczne i polityczne, kształtowania zdrowej religijności itd.

¹³ G. Bosco, Vita del giovanetto Savio Domenico, dz. cyt., s. 201.

Młody człowiek nie ma jeszcze doświadczenia, jest w trakcie poznawania siebie i nabywania wiedzy o świecie, dopiero zdobywa pewne sprawności, umiejętności i cnoty. Młodzieniec łatwo ulega nastrojom, jest zmienny, szybko zapomina o swoich obowiązkach i powinnościach, a w niepowodzeniach szybko się zniechęca i poddaje zwątpieniu, stąd potrzebuje zachęty, wsparcia, ukierunkowania, ukazania autentycznych wartości, ale także życzliwego napominania, słów mobilizacji. Ludzie młodzi potrzebują wsparcia, towarzyszenia, roztropności w stawianiu wymagań, horyzontów rozwoju, rozbudzenia w nich fascynacji wartościami i ukazywania wzniosłych ideałów.

Ponadto młodość, jak mawiał ksiądz Bosko, cechuje *mobilità giovanile*, czyli młodzieńcza żywość, niestałość, ruchliwość, zmienność, kruchość psychiczna. „Podobnie jak delikatna roślina, która chociaż została zasadzona w dobrej ziemi w ogrodzie, to jednak niekiedy marnieje i usycha, jeżeli nie jest uprawiana i można by rzec nie prowadzi się jej do uzyskania pewnej wielkości, tak również wy, drodzy moi synowie, ulegniecie złu, jeżeli nie pozwolicie się prowadzić tym, którzy mają o was staranie”¹⁴.

Konkluzja

Metoda wychowawcza św. Jana Bosco nie jest tylko zbiorem wskazań, środków, narzędzi, ale przede wszystkim wyrazem integracji osobowości założyciela Zgromadzenia Salezjańskiego. Wezwanie ku kształtowaniu młodych ludzi jest dalekosiężnym działaniem polegającym na sile oddziaływania wewnętrznych empatycznych nastawień ku wychowankowi.

Wydaje się zatem, że oryginalność pedagogiczna św. Jana Bosco sprowadza się do umiejętnego połączenia eklezjalnej praktyki z myślą wychowawczą. Większość komentatorów jego dzieła wychowawczego jest zdania, że nie tyle jest on twórcą zupełnie nowego systemu pedagogicznego, co genialnie adoptował stare i zapomniane metody chrześcijańskie do współczesnych warunków.

¹⁴ Cyt za: E. Viganñ, *Il progetto educativo salesiano*, „Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana” 69 (1978) nr 290, s. 9.

W systemie Jana Bosco podkreśla się tworzenie środowiska radości, optymizmu i rodzinności, gdzie problemy wychowanków nie były bagatelizowane, lecz przyjmowane z poczuciem odpowiedzialności.

Bibliografia

1. Amadei A., Don Bosco e il suo apostolato, Torino 1943.
2. Aubry J., L'originale santità di Don Bosco nel suo vivere per e con giovani, w: Il sistema preventivo vissuto come cammino di santità, Torino 1981.
3. Bosco G., Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales, w: tenże, Scritti sul sistema preventivo, Torino 1970.
4. Bosco G., Vita del giovanetto Savio Domenico, allievo dell'Oratorio di San Francesco di Sales, Torino 1859.
5. Marcocchi M., Le fonti della spiritualità di don Bosco, in AA. VV., Don Bosco. Ispirazioni, Martinelli A., La santità giovanile nelle biografie scritte da Don Bosco. Approccio storico, w: Il sistema preventivo vissuto, Roma 1981.
6. Misiaszek K., System prewencyjny św. Jana Bosko w wychowaniu szkolnym, w: www.opoka.org.pl (stan z dnia 23.I.2015r.)
7. Proposte, Strategie educative, Torino 1989.
8. Konstytucja Salezjańska.
9. Viganò E., Il progetto educativo salesiano, „Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana” 69 (1978) nr 290, s. 9.

Михайло Белей

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Постановка проблеми. Вже впродовж майже двох століть психологія намагається віднайти (а за останні півтора десятиріччя і науково обґрунтувати) адекватні методи дослідження свого предмету. Особлива активність з боку дослідників була помітна на ранніх стадіях становлення психологічної науки, позаяк обрана царина знань була для них "terra incognita", а тому існували великі сподівання на цілком реальні успіхи у цій новій науковій сфері. Більш того, якщо взяти до уваги, що піонерами тут були представники різних наук, котрі здебільшого, мали природничу освіту, то й не дивно що концептуально для них існувало одне-єдине рішення: розроблені ними вимірювальні інструменти

повинні забезпечувати отримання об'єктивного результату. Таким чином, серед абсолютної більшості науковців, хто прийшов у психологію на рубежі XIX-XX століття існувало стійке переконання у тому, що створені ними методи повинні давати точні виміри досліджуваних психологічних явищ.

Згодом виявилось, що психічна сутність людини занадто складна для здійснення абсолютно точних вимірів її характеристик. Тому науковцям довелось продовжити пошуки таких методів в рамках інших наукових концепцій. Можна абсолютно категорично стверджувати, що ці пошуки продовжуються і в наш час.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Відомо, що контент-аналіз – це кількісно-якісний аналіз змісту досліджуваного матеріалу або, іншими словами, метод систематизованої фіксації та квантифікації одиниць змісту в досліджуваному інформаційному (текстовому, інтерактивно-перцептивному, сенсорно-моторному) матеріалі. Квантифікація (*лат.*), власне, і означає кількісне вираження якісних ознак або, інакше, частоту появи аналітичних одиниць в певному обсязі інформації. З якісно-кількісним аналізом інформаційних масивів даних (документів, творів, статей, інтерв'ю, експертних висновків, оцінок і самооцінок тощо) пов'язаний значний потенціал для психодіагностики як особистості, так і різноманітних психологічних явищ в соціальних групах (особливо малих).

В психології контент-аналіз в основному використовується як допоміжний метод, тобто як процедура обробки (квантифікації) даних, отриманих за допомогою проєктивних методик (аддитивних, ТАТ, тест Роршаха), нестандартизованого інтерв'ю, відкритих запитань анкет тощо [2, с.59]. На цій важливій функції контент-аналізу слід зробити особливий наголос, оскільки від рівня оволодіння процедурою та вмінням застосовувати її щодо вивчення різноманітних психологічних явищ залежатиме достовірність одержаних наукових результатів. При цьому слід

зважати на те, що не всі види інформаційних джерел можна піддавати контент-аналізу через труднощі з формалізацією їх змісту.

Що стосується першої вимоги, то позаяк контент-аналіз здійснює трансформацію якісно представленої інформації на мову чисел, то для цього необхідно мати великий за обсягом інформаційний масив матеріалу. Добитись досягнення високих показників квантифікації досліджуваних ознак можна завдяки такій математичній величині як мода (M_o), котра завжди фіксує частотність показників виміру. Однак моду можна використовувати лише при великій кількості вимірів, при малій вона може не проявитись або виявитись випадковою. В зв'язку з цим контент-аналітичну процедуру вважають такою, що ґрунтується на дії «закону великих чисел». саме завдяки модальності дана процедура отримала широку популярність і практичне застосування. мода є найбільш достовірною величиною в процесі досліджень, тому що розподіл частот в психологічних вимірюваннях дуже часто має несиметричний характер.

Слід зазначити, що кількісна форма представлення результатів дає можливість дослідникам користуватися статистичними методами не лише в процесі накопичення емпіричних даних, а й в процесі їх обробки та узагальнення, що, зрозуміло, суттєвим чином сприяє виявленню глибинних та прихованих тенденцій, залежностей чи закономірностей.

Процедура статистичної обробки результатів контент-аналізу багато в чому нагадує процес вивчення асоціацій та процедуру ранжування. Аналіз даних зазвичай починається із застосування методів описової статистики, тобто визначення відносних показників або середніх значень, медіани чи показників моди. Методи описової статистики застосовуються не лише до внесених в кодувальний бланк параметрів, а й до обчислюваних на їх основі змінних. Надалі можна виявляти щільність зв'язку між різними масивами вимірювань однієї і тієї ж змінної чи кількох змінних, використавши коефіцієнт кореляції. Статистична значущість

відмінностей між частотами або між модами перевіряється з допомогою коефіцієнту *Хі-квадрат* (χ^2).

Наступний етап аналізу даних зазвичай включає складання таблиць зв'язаності, основними умовами яких є оперування параметрами, що належать: 1) до однієї категорії; 2) до різних категорій; 3) до параметрів однієї досліджуваної змінної. Особлива роль у цьому належить методу Ч. Осгуда, завдяки якому можна виявляти випадкові та не випадкові елементи змісту, здійснюючи підрахунок кількості елементів кожного типу і їх *спільну появу* (зв'язок, щільність, логічну чи семантичну близькість) в досліджуваному масиві інформації. На основі емпірично встановлених та вихідних даних визначається математично очікувана ймовірність (теоретичне значення) їх спільної появи. При цьому, якщо в ході дослідження кількісний показник їх спільної появи в усьому обсязі інформаційного змісту виявиться значно більшим, ніж очікуване значення, то можна стверджувати, що виявлений зв'язок не випадковий.

Статистичні методи контент-аналізу застосовуються для відносно великих масивів даних і мають значення в основному при проведенні серій психодіагностичних досліджень. В індивідуальних дослідженнях використовуються більш прості процедури реєстрації досліджуваних категорій.

Використання контент-аналізу у психології та психодіагностиці пов'язано з його спрямованістю на аналіз мовленнєвих повідомлень досліджуваного, які характерні практично для будь-яких досліджень, і зокрема тих, що проводяться в індивідуальній формі. Особливою цінністю контент-аналізу є те, що він нерідко дозволяє виявити і об'єктивувати приховану тенденцію у відповідях досліджуваних, а також в інших видах інформації, котра їх характеризує. Тому треба мати відповідний рівень дослідницької підготовки, оскільки визначення категорій аналізу потребує чіткого усвідомлення змістових форм їхньої репрезентації в об'ємних масивах емпіричних даних.

Контент-аналіз застосовується як у наукових, так і в прикладних цілях. В зв'язку з тим, що у психологічних дослідженнях в основному використовують лише процедуру збору й обробки даних, то мова, здебільшого, йде про прикладний характер досліджень. Тому серед основних цілей дослідження чільне місце займають питання виявлення та позиціонування представників тієї чи іншої соціальної групи (вибірки) щодо існуючих освітньо-виховних інституцій та ефективності виконання ними їхніх функцій, об'єктивації учбової мотивації та ціннісних орієнтацій учнівської й студентської молоді, питання профорієнтації та професійного вибору тощо. За допомогою контент-аналізу можна дати оцінку діям (впливовості) різних установ чи організацій (юнацьких, молодіжних, творчих, військово-патріотичних, спортивно-туристичних тощо); джерел інформації (їх популярності, переконливості чи довіри), які мають вплив на формування важливих особистісних чи поведінкових характеристик (мотивації, оцінок, ставлення) і при цьому її фіксація може здійснюватися на різних рівнях: пізнавальному, емоційному чи поведінковому.

З метою діагностики деяких особистісних особливостей суб'єкта (тривожність, невротизація та ін.) проводиться контент-аналіз граматичних та стилістичних конструкцій його мови (кількість мовленнєвих актів-взаємодій, «тематичних» висловлювань: «хвороба», турбота з приводу «кар'єри», «сім'ї»), дієслів, прикметників, особових займенників й усіх його присвійних форм тощо. При цьому вони повинні бути вичерпними та охоплювати всі частини фіксованого змісту. Такий підхід є типовим при обробці результатів усіх видів проєктивних методик.

Проведення контент-аналізу вимагає виконання цілої низки вимог щодо організації його етапів і процедур, котрі здійснюються в одній і тій же послідовності і подібні до етапів проведення будь-яких кількісних досліджень. Починається процес з визначення цілей (завдань) та висунення гіпотез; далі розробляється

інструментарій збору даних, здійснюється збір та проводиться їх аналіз; на завершальній стадії робляться висновки і рекомендації.

Метод контент-аналізу заснований на принципі повторюваності значеннєвих і формальних елементів (понять, суджень, тем, образів тощо) у різного роду інформаційних джерелах. Процедура передбачає: виділення системи опорних понять (категорій аналізу); пошук індикаторів цих категорій: слів, словосполучень, суджень тощо (одиниць аналізу); статистичну обробку даних (одиниць підрахунку).

Категорії аналізу – це поняття, за допомогою яких описується предмет дослідження. Їх сукупність утворює концептуальну схему контент-аналізу. Проте це не абстрактна теоретична модель, це змістовна конструкція, адаптована для відображення образу предмета, наявного у текстовій (правильніше, вербальній і невербальній) реальності. Існують різні способи відбору категорій аналізу:

1) *експериментальний* (на підставі уявлень про предмет). Наприклад, окремі науковці чи експерти констатують наявність (появу) якогось феномену, який на їхню думку може стати найбільш актуальною соціально-психологічною чи індивідуально-психологічною проблемою. Перелік його основних характеристик та індикативних проявів слугуватиме номінальною шкалою категорій у контент-аналізі наукових та науково-популярних джерел, а також сучасних ЗМІ, що дасть змогу з'ясувати, який образ соціальної реальності вони пропонують широкому загалу;

2) категорії *беруть з текстів, які слід вивчити*. Це так званий пошуковий шлях. До нього вдаються тоді, коли є потреба висунути гіпотези про предмет;

3) категорії *обираються дослідником на прагматичній основі*, тобто він спирається на власні теоретичні уявлення про предмет, на історико-культурний і соціальний аналіз ситуації, на практику контент-аналізу.

Предметом контент-аналізу зазвичай є тематична та ціннісна структура деякого інформаційного масиву (зміст текстів мас-медіа, протоколів досліджень, індивідуальних самозвітів, типових схем та способів міжособистісної комунікації тощо). Мабуть, саме репрезентація цінностей, ціннісних суджень, ціннісної свідомості груп і спільнот, ціннісно забарвлених зразків поведінки здебільшого цікавить психолога при дослідженні засобів масової та міжособистісної комунікації.

Одиниці аналізу – лінгвістичні конструкти або елементи змісту, експресивні елементи мовленнєвої продукції (слова, судження, теми, інтонації, описувані або спостережувані ситуації). Якщо категорії тісно пов'язані з предметом дослідження, то одиниці аналізу характеризують його об'єкт і операціоналізують концептуальну схему в інформаційних масивах. Для того щоб відшукати ознаку категорії в одиниці аналізу, встановити, що саме на неї посилається комунікатор у невеликих текстових фрагментах, використовуються **СПИСКИ КЛЮЧОВИХ СЛІВ**, що належать до цієї категорії. Також застосовуються:

1) *спостереження за інтенсивністю ознак, ставленням автора до згадуваних категорій* (позитивне-нейтральне-негативне; схвалення – неприйняття тих чи інших ціннісних позицій індивідів та груп);

2) *модальність суджень* (виявлення індикаторів відповідності – невідповідності інституціональним нормам);

3) *імперативність чи ймовірність (можливість)*: («повинен» – «хотів би»);

4) *дієслівні модифікації, що вказують на минуле, сучасне, чи майбутнє.*

Окрім одиниць аналізу визначається й те, як слід кількісно відобразити категоріальний розподіл, тобто в яких показниках (абсолютних чи відносних) представити усі характеристики предмета, репрезентувавши тим самим його цілісний образ. Цьому завданню відповідають **одиниці підрахунку**:

1) *показники простору*, який займають у тексті кожна з категорій (кількість рядків, висота стандартної газетної колонки,

площа тексту, метраж кіноплівки) та час, що витрачено на опис їх в аудіовізуальних повідомленнях;

2) *поява категорії або ознаки категорії в тексті* (наприклад при контент-аналізі художньо-образної інформації); особливо важлива та популярна при «якісному» контент-аналізі (фіксує наявність чи відсутність категорій аналізу: вчиняв – не вчиняв; зацікавлений – не зацікавлений тощо);

3) *частота появи категорій чи ознак категорій у текстах*. Фіксується не лише присутність або відсутність посилання на категорію в одиниці аналізу, а й скільки разів вона зустрічається.

Одиниці аналізу та одиниці підрахунку взаємозумовлені. Якщо підраховується «поява категорій», то одиницею аналізу є зазвичай великий текстовий фрагмент – уся стаття, щоденник, твір.

Висновки. Те, що контент-аналіз належить до основних соціологічних методів, а в психології використовується лише процедура обробки даних дещо обмежило можливості проведення широкомасштабних психологічних досліджень. Разом з тим, якщо в концептуальну основу таких досліджень поставити геніальну тезу відомого українського мовознавця О.О. Потебні про те, що «людина – це текст», то перспективи використання контент-аналізу не лише розширюються, а й стають безмежними.

Список використаної літератури

1. Белей М.Д. Методи психодіагностики: інструментарій та процедурні особливості. /М. Д. Белей, І.М. Гоян. – Івано-Франківськ : Видавець Третяк І.Я., 2010. – С. 162-166.
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – С. 59-61.
3. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры. / И. Дмитриев. – М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2005. – 541 с.
4. Пашинян И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения. / И.А. Пашинян. – Научная периодика: проблемы и решения, 2012, – № 3 (9). – С. 13-17.

ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА

Процес гуманізації, котрий зачепив усі прошарки соціальних інститутів, привів до перегляду та зміни вимог до професійно важливих якостей особистості, що висуваються до представників соціономічних професій. Це питання має фундаментальний характер, тому що воно стосується процесу становлення особистості психолога, педагога.

Особистість викладача повинна бути для студентів наочним прикладом тих якостей, здатностей, компетенцій, які викладач хоче розвинути у них. Саме таке розуміння сутності особистості, дозволить викладачу розробляти і впроваджувати моделі підготовки студента креативного типу, який вміє самостійно знаходити і оволодівати знаннями, вміннями в навчальній діяльності, моделі власної педагогічної діяльності, фахівця в своєму предметі і в методиці навчання цього предмету.

Даний підхід відповідає методології суб'єкт-суб'єктних відносин та духовній парадигми, запропонованій М. Савчином. При цьому, мова йде не про кількість дипломів викладача, а про виділення, розробку змісту теоретико-методичних основ конструювання комплексного інформаційного поля (знання, вміння, навички, особливості, якості особистості викладача ЗВО) адекватного даній парадигмі, на базі якого викладач індивідуально приймає інтегративні інноваційні рішення в конкретних педагогічних ситуаціях.

Ведучи мову про особистість викладача у ЗВО з'являється необхідність дослідження якостей, властивостей, особливостей, які забезпечать його успішну професійну діяльність. Виявлення та уточнення структури професійно важливих особистісних якостей, з одного боку, сприятиме активному професійному становленню, з

другого – дасть можливість сформулювати цілісне уявлення про професію; дозволить будувати навчальні плани і програми відповідно до вимог, що пред'являються випускнику вузу професійною діяльністю; вищий навчальний заклад, при підготовці фахівців, отримує науково обґрунтовані дані щодо розвитку у студентів тих якостей, які необхідні їм для ефективної професійної діяльності. Таким чином, специфіка сучасної професійної діяльності викладача ЗВО полягає в реалізації справжнього змісту навчання, виховання і розвитку особистості студента.

Зазвичай студенти заздалегідь цікавляться інформацією про викладача, який буде у них викладати, і це певною мірою може визначати його особистісний та професійний успіх. Його оцінюють за особистими якостями, професійними навичками, знаннями, внеском у науку. Ці обставини створюють сприятливу передумову для розвивально-виховного та навчального впливів викладача на студентів в аудиторії та за її межами.

Сучасний викладач – це особистість, що реалізується на будь-якому рівні свого професійного буття, через актуалізацію власних психолого-педагогічних особливостей, вдосконалення власних індивідуальних особливостей; самовираження в педагогічній сфері.

Як свідчить педагогічна практика, будь-який студент сприймає викладача в першу чергу як особистість. Саме тому, незважаючи на схильність більшості дослідників високо оцінювати роль особистості викладача в педагогічній діяльності (Маркова А.К., Поляков С.Д., Овчарова Р.В. та інші дослідники), саму категорію «особистість викладача» та проблему розвитку і формування особистісно-професійних якостей можна розглядати з різних теоретичних позицій.

Так, А.М. Мітіною були виділені більше п'ятдесяти особистісних властивостей вчителя (як професійно-значущих якостей, так і власне особистісних характеристик). Цей загальний перелік властивостей складає психологічний портрет ідеального вчителя. Стрижнем,

серцевиною цього портрета є власне особистісні якості: спрямованість, рівень домагань, самооцінка, образ «Я» [2, с.21].

На думку Е.Ю. Самарцевої: «Професійно значущі особистісні якості вчителя - це характеристики розумової, емоційно-вольової, моральної сторін особистості, що впливають на продуктивність (успішність) професійно-педагогічної діяльності вчителя і визначають її індивідуальний стиль» [6, с. 29].

Т.А. Шінгерей моделює основні якості викладача в рамках його придатності до професійної діяльності:

- викладач повинен володіти задатками до обраної діяльності (здоров'ям, психофізичних рівновагою, визначеними зовнішніми даними і т.д.);

- потрібно передбачати його інтелектуальні можливості і здібності («інтелектуальні здібності людини, яка вирішила стати педагогом, повинна забезпечувати їй можливість засвоєння певного обсягу знань, як загального характеру, так і спеціального ...»);

- необхідно враховувати рівень морального розвитку майбутнього педагога;

- важливі такі психологічні якості, які дозволяють успішно взаємодіяти з іншими людьми («оптимізм і емпатійність, вміння володіти собою, впевненість в собі, рівну доброзичливість до людей, розвинуте почуття гумору, швидкість реакції, здатність орієнтуватися в складній ситуації ...») [8, с.15-16].

Як бачимо, автори пропонують різні складові особистісних якостей викладача. Проте, неважко помітити, що всі ці показники не суперечливі, а доповнюють один одного, бо тісно взаємопов'язані і однаково важливі. На нашу думку, провідна роль у структурі особистісно-професійних якостей викладача належить розвитку особистісних здатностей та інтегральним характеристикам особистості.

Про важливість розвитку і формування особистісних здатностей для педагогічної діяльності та особистісної зрілості особистості у своїх працях наголошує М. Савчин. Автором

проаналізовано такі фундаментальні здатності особистості, як здатність вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, свободу та відповідальність [5].

Вказані здатності дозволяються перебудувати психологічну практику та підвищити її ефективність й стійкість результатів; включають в себе вміння розуміти настрій студента, вміння допомогти проявитися його перцептивним здібностям, зрозуміти труднощі в житті і навчанні, бажання своєчасно допомогти, а також доброту і гуманність. Адже чуйний, доброзичливий та вимогливий одночасно викладач завжди високо цінується його студентами.

На основі психологічних механізмів міжособистісної взаємодії формуються й такі особистісні здатності, як здатність до рефлексії; емпатії; децентрації.

Здатність до рефлексії спонукає викладача формувати уявлення про ступінь своєї відповідності професійним стандартам, визначати межі своїх можливостей, знаходити знання про свої сильні і слабкі сторони, ймовірні зони успіху й невдач, шляхи самовдосконалення. При прояві професійно-особистісної рефлексії йде процес самотворення викладача як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення своїх можливостей, свого індивідуального досвіду, своєї компетентності з вимогами професійної діяльності, відбувається оцінювання своєї професійної готовності.

Здатність до емпатії, на думку К. Роджерса, є першою та необхідною умовою особистісного зростання. Засновник гуманістичної психології наголошує, що емпатія «є процесом, який включає чутливість до емоційних станів інших; співпереживання; усвідомлення; когнітивне структурування емоційних аспектів; мотивуючу установку на допомогу потребуючій людині» [4, с. 8]

В. Франкл розглядав емпатію як здатність людини до співчуття. При цьому він наголошує на необхідності сприйняття відмінності іншої людини з любов'ю. Така любов розуміється В.

Франклом як визнання права іншого людини на індивідуальний спосіб існування [8].

Таким чином, здатність до емпатії можна визначати як умову особистісної, емоційної та професійної зрілості особистості. Володіючи даною здатністю викладач забезпечить створення позитивної психологічної атмосфери у спілкуванні зі студентами, сприятиме розвитку їх особистісної суверенності. У такій атмосфері студенти отримують можливість для психологічно безпечної персоналізації, відкриття і прийняття свого внутрішнього світу, переживання своєї значущості, підтверджують істинність власного світосприйняття.

Завдяки такій властивості нашої психіки як гнучкість, в кожного з нас формується здатність до сприйняття іншої точки зору, що лежить в основі децентрації особистості. Розвиток і формування даної здатності сприятиме подоланню егоцентризму, перемикаючої уваги зі своєї персони на турботу про інших. Величезний вплив на формування здатності до децентрації мають здатність вірити, любити, творити добро, що є показником морально-духовного розвитку особистості та умовою моральної зрілості й духовного вдосконалення особистості викладача.

Здатність до децентрації дає можливість викладачу налагодити свою міжособистісну взаємодію зі студентами і допомогти їм налагодити стосунки між собою. Такий викладач повинен бути готовий прийняти позицію студента і постаратися, якщо це необхідно, змінити його думку, знайшовши нові компромісні рішення.

Інтегральні характеристики особистості викладача включають: суб'єктивний контроль, соціальний та емоційний інтелект.

Тут слід пам'ятати, що викладач вищої школи це не просто транслятор знань. Основне завдання педагога – це залучити студента в навчальний процес, а не змушувати його брати участь в ньому. Примус і загрози породжують байдужість і незадоволеність, формують у студентів низьку продуктивність праці, небажання

вчитися взагалі. Для студентів вагомим є задоволення потреби в сприятливому довірчому спілкуванні з викладачами, блокування якої (розглядається Г. Сельє) в якості потужного чинника дистресу. Незадоволення потреби у визнанні на тлі постійних претензій робить будь-яку діяльність виснажливою, шкідливою, що веде до формування підвищеної тривожності, нестійкої самооцінки, заважає професійному становленню і часто веде до розвитку невпевненості, зниження мотивації до навчання. Негативно впливають на особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців і ті викладачі, які є замкнуті, нетовариські, які не вміють налагодити контакт зі студентами, пихаті, зневажливо відносяться до студентів.

Найважливішим суб'єктним чинником поведінки в ситуації, що вимагає здійснення вибору, як ступінь розуміння людиною причинних взаємозв'язків між власною поведінкою і досягненням бажаного є локус контролю. Саме інтернальність є значущою умовою ефективності внутрішньої діяльності особистісного вибору і принципово невіддільна від феномена вибору, оскільки на поведінковому рівні проявляється виключно в актах суб'єктної виборчої активності при вирішенні ситуації невизначеності.

Принципи рівності, партнерства і взаємної поваги можуть бути повноцінними лише тоді, коли є взаємними, коли навчається і виховується не лише студент, а й викладач. Суб'єктивний локус контролю обумовлює індивідуальну специфіку психологічної проникливості на якісному рівні, тобто виступає одним з факторів розвитку особистісної властивості.

Соціальний інтелект, як особистісна характеристика викладача, характеризується єдністю особистісних і професійних цінностей, які обумовлюють спрямованість педагога на інший суб'єкт взаємодії, який виражений в розвитку здатності до діалогу, творчої взаємодії, співтворчості, співпраці, педагогічній підтримці. Він пов'язаний не тільки зі здатністю суб'єкта розуміти поведінку людей, а й зі здатністю конструювати, міркувати, і

передбачити майбутні міжособистісні події на основі досвіду соціальної взаємодії. Володіння такою здатністю забезпечить формування соціальної креативності – здатність викладача до генерування максимально можливої кількості різноманітних рішень соціальної освітньої ситуації.

Багато вчених описують соціальний інтелект як здатність людини діяти конструктивно в міжособистісних відносинах, пов'язуючи його з далекоглядністю в міжособистісних відносинах людей, у чому, можливо, значну роль відіграють й інтуїтивні здатності. Зокрема, Г. Олпорт підкреслював, що розвинений соціальний інтелект – це особливий дар, завдяки якому людина стає більш гнучкою в міжособистісній взаємодії, здатною швидко пристосовуватися до мінливих соціальних ситуацій [3].

Н.В. Куніцина вважає соціальний інтелект глобальною здатністю, яка розвивається на основі інтелектуальних, особистісних, поведінкових, комунікативних характеристик особистості, яка виражається в соціально-перцептивних здібностях, соціальній уяві, а також соціальній техніці спілкування [1].

Важливою складовою особистісно-професійних якостей є і емоційний інтелект. Управління власними емоціями і розуміння емоцій інших – найбільш важливі якості, необхідні для успішного особистісно-професійного розвитку. Здатність до емоційної саморегуляції забезпечить конструктивну взаємодію інтелектуальних і емоційних процесів та сприятиме встановленню контакту зі своїм внутрішнім світом, зі своїми переживаннями; зниженню інтенсивності негативних емоційних переживань; підвищенню рівня самосвідомості та мотивації. Викладач з розвиненим емоційним інтелектом створює оптимальні умови для розвитку позитивного потенціалу кожного студента, здатний зацікавити, захопити, сам відкритий новому досвіду, новим знанням, постійно розвивається і отримує задоволення від своєї праці. Такий викладач в педагогічній діяльності є емоційно і особистісно відкритим, психологічно «налаштованим» на творчу роботу зі студентами, щирий у вираженні

почуттів і відносин. Викладач стає особистим прикладом для студентів, а значить, здійснює вплив на формування особистісних характеристик студентів.

Від того наскільки викладач здатний осмислювати особливості своєї особистості, галузь своєї компетенції, свої мотиви і потреби, цінності та смисли професійної діяльності, залежать не тільки його професійна успішність, а й реалістичність життєвих цілей, продуктивність в побудові кар'єрних планів і їх реалізація. Особистісні здатності дозволять йому самоактуалізуватися та самореалізуватися в житті, знайти особистісні змісти в освіті. Викладач, який емоційно, професійно, морально та особистісно зрілий здатний активізувати навчальну діяльність студентів і допомогти їм в особистісному та професійному зростанні.

Список використаної літератури

1. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимопонимание/ В. Н.Куницына// Сб.Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып.1. Ч. 1. 1995.
2. Митина Л. М. Психология профессионально-карьерного развития личности М.; СПб.: Нестор-История, 2019. 400 с.
3. Олпорт Г. Становление личности/ Г.Олпорт М:Смысл, 2002. 462с.
4. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию /К.Роджерс. М.: Ин-т оцегуманитарных исследований, 2016. 240 с.
5. Савчин М.В. Здатності особистості: монографія / Мирослав Савчин. – Київ : Академія, 2016. – 285.
6. Самарцева Е.Ю. Профессионально значимые личностные качества учителя элитарной школы. //Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 11.
7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі /В.Франкл. К: «Клуб сімейного дозвілля», 2020. 160 с.
8. Шингирей Т.А. Основы педагогической профессии / Т.А. Шингирей, Ж.Е. Завадская. – Минск: БГПУ, 2011. – 120 с.

Дарія Вайда

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Світлана Заболоцька*

Молодший шкільний вік – це особливий період у становленні особистості. Саме в цьому віці особистість дитини кардинально видозмінюється, створюються сприятливі передумови для формування моральності; пізнання трансформуватися у самопізнання, здатність оцінювати свою оцінку – у самооцінку, ставлення та діяльність – у самосвідомість. Для цього вікового етапу характерний перехід від безпосередніх ставлень дитини до таких, які опосередковуються соціально виробленими нормами та способами дій; цільова установка полягає у формуванні вмінь та морально-вольових якостей, визначає успішність діяльності: пізнавальної, ігрової, творчої. Дитина починає усвідомлено застосовувати соціально зумовлені засоби психічної регуляції, підпорядковуючи свої бажання моральним нормам. Формування особистості молодшого школяра відбувається не шляхом пасивної адаптації до соціального середовища, а через активну участь дитини у різних видах діяльності, через відповідну вчинкові систему, за активної взаємодії у цьому зв'язку свідомо-емоційного засвоєння моральних норм та принципів [2].

Дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного колективу, змінюється система стосунків з дорослими, з'являється ряд нових, пов'язаних зі школою, обов'язків. Навчання створює зону найближчого розвитку, викликаючи у дитини цілий ряд внутрішніх процесів розвитку, які на початку активізуються у сфері співробітництва із дорослими і товаришами, а потім стають внутрішнім станом

дитини [2]. Психологічні дослідження вказують, що в цьому ж віці виникає здатність до рефлексії і орієнтації “на себе”, але імпульсивність та ситуативна залежність ще продовжують мати місце. Для розкриття особливостей особистісного розвитку молодшого школяра в процесі навчання вважаємо за доцільне проаналізувати психологічні закономірності особистості в молодшому шкільному віці крізь призму аналізу основних компонентів структури особистості. За основу ми взяли структуру особистості, запропоновану К.К. Платоновим, модифікація Н.М. Мочалової [2]. Обмеження переліку вибраних компонентів у структурі особистості обумовлене особливостями процесу навчання молодших школярів. Кожен із представлених компонентів особистості є складною ієрархією інших, менш інтегрованих, але також важливих властивостей і якостей особистості. Формування цих різноманітних якостей реалізується в першу чергу завдяки системі різнорівневих завдань, зумовлених специфікою педагогічного процесу в початковій школі. Властивості особистості, які формуються переважно в цьому віці й складають інтегровану структуру цілей педагогічного процесу в початковій школі.

Можна виділити такі цілі виховання особистості молодшого школяра: подальший розвиток і становлення всіх анатомо-фізіологічних систем, рухової та м'язової структури організму; зміцнення нервової системи; розвиток уваги і довільності; формування і розвиток навичок самоконтролю, функцій планування і діяльності у внутрішньому плані, рефлексії; формування і розвиток особистісних факторів для здійснення майбутньої статево-рольової ідентифікації. Знання вчителем індивідуальних особливостей учнів дозволить прогнозувати вплив цих особливостей на виховання молодших школярів у процесі навчання. Практичне ж використання результатів такого прогнозування дає можливість вчителю індивідуалізувати процес навчання і в такий спосіб здійснювати індивідуальний підхід до виховання [2].

Досвід особистості молодшого школяра складається з системи знань, умінь і навичок, яких він набуває протягом навчання в початковій школі. У період навчання в початковій школі відбуваються значні зміни в психіці дитини. Засвоєння нових знань, формування уявлень про навколишній світ перебудовує життєві поняття, які склалися у дітей на етапі дошкільного і виховання, сприяє розвитку теоретичного мислення в доступних учням цього віку формах. Завдяки розвитку нового рівня мислення відбувається перебудова всіх психічних процесів, тобто “пам’ять стає мислячою, а сприйняття думаючим”. У зв’язку з розвитком теоретичного мислення, тобто мислення в поняттях, відбувається перебудова всієї пізнавальної сфери молодших школярів, що складає основний зміст розумового розвитку дітей цього віку, а також розвиток розумових здібностей: рефлексії, аналізу, планування, про які вже йшлося. Розумовий розвиток відбувається в процесі навчальної діяльності молодших школярів. Формування навчальної діяльності супроводжується розвитком таких якостей, як довільність, самостійність та інших [2].

І.Д. Бех наголошує, що зв’язки між компонентами емоційної та інтелектуальної системи нестабільні. Спочатку емоційний компонент є домінуючим. «Вирішальні зміни в цій системі, які призводять до її перебудови, відбуваються тоді, коли мислення починає супроводжувати емоційний процес, а потім зміщуватись до його початкового етапу, випереджаючи дію емоцій. З цього моменту мислення своєю логікою визначає характер переживань, задаючи схему вчинку. Таке зміщення означає не тільки тимчасове зрушення мислення відносно емоцій, а й зміни функціонального центру всієї системи» [1, с. 1 – 6.]

Отже, на основі синтезу глибокої інтелектуально-логічної діяльності з переробки зовнішніх впливів, забарвлених емоційним настроєм, поступово виробляються переконання та

ставлення особистості, які, узагальнюючись, виступають основою становлення та розвитку моральної поведінки.

Серед мотивів учіння молодших школярів виділяють такі групи і підгрупи:

1. Мотиви, закладені в самій навчальній діяльності, зв'язані з її прямим продуктом. У цій групі навчально-пізнавальних мотивів розрізняють декілька підгруп: а) пов'язані зі змістом учіння (мотивація змістом); б) пов'язані з самим процесом учіння (мотивація процесом);

2. Мотиви, пов'язані з непрямим продуктом учіння, його результатом, з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю. Сюди належить такі підгрупи мотивів: а) широкі соціальні (обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення); б) вузькоособистісні (мотивація благополуччя, мотивація престижу); в) негативні (мотивація уникнення неприємностей) [2].

Дослідженнями вчених доведено, що у дітей молодшого шкільного віку формуються соціальні мотиви поведінки і діяльності. Ці мотиви проявляються у прагненні дитини до навчання як до нової серйозної діяльності; у бажанні вчитися і зайняти позицію школяра, який має коло важливих обов'язків і користується певними правами; у правильному ставленні до школи, учителя, до себе особисто; у бажанні працювати, проявляти інтерес до занять, до книги; у виникненні стійкого інтересу до інтелектуальних чи пізнавальних задач; у потребі навчання як змістовної діяльності, яка приводить до певного результату, важливого як для самої дитини, так і для дорослих, які його оточують.

Завдання вчителя підтримувати і розвивати у молодших школярів потребу пізнавати нове, показувати можливості практичного використання набутих знань у повсякденному житті; систематично сприяти перетворенню ситуативних, тимчасових пізнавальних мотивів учіння в стійкі, усвідомлені,

дійові, що складає основу виховання особистості молодшого школяра у процесі навчання.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що безперечно, на навчання покладається особлива відповідальність щодо формування позитивних домінуючих мотивів діяльності (пізнавальні, моральні, суспільні) і поведінки школярів, надається вирішальна роль у формуванні потреб, інтересів, системи ідей, поглядів, переконань, здібностей міркувати і оцінювати, правильного ставлення до розумової і фізичної праці.

Отже, ми можемо визначити основні засоби навчання, які впливають на виховання особистості молодшого школяра, а саме: використання в процесі навчання широкого спектру відомостей, інформації про навколишню дійсність для формування світогляду школярів; повідомлення знань в яскравій, емоційній формі для формування інтересу, емоційно-позитивного ставлення до отриманих знань; при ознайомленні з новою інформацією відзначення глибинної суті явищ, фактів для формування стійкого пізнавального інтересу до того, що відбувається в навколишньому житті. Інакше кажучи, в умовах спеціально організованої навчальної діяльності вже у молодшому шкільному віці, можна сформувати інтерес до пізнання істотного, пізнання закономірностей навколишньої дійсності, що має безпосередній вплив на становлення особистості молодшого школяра.

У своєму дослідженні під моральним розвитком молодшого школяра ми розуміємо:

- складну структуру взаємопов'язаних компонентів;
- розгалужену систему соціальних взаємостосунків, що утворюють індивідуальний світ дитини, які вона реалізує у процесі свого життя;

- систему соціальних цінностей, норм, правил поведінки, яку засвоює дитина, оволодіваючи практичною діяльністю, та формування на цій основі моральних мотивів[3].

Своєрідність ставлення до моральних вимог і норм – і відповідно оцінка їх виконання – залежить від особливостей внутрішнього складу дитини: які мотиви поведінки діють реально; як складається спрямованість її особистості; наскільки вона вміє бачити моральну сторону стосунків і вчинків людей, які моральні переживання були в її досвіді. Молодші школярі, як свідчать дослідження вчених та власний практичний досвід авторки, легше усвідомлюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні. Тому виокремлення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є спеціальним завданням вихователів. Навчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина з часом навчиться розуміти й усвідомлювати мотив, яким вона чи хтось інший керувались під час здійснення доброї справи. Молодшому школяреві властивий розрив між знанням моральних норм і відповідною поведінкою. Ця схильність виступає як вікова особливість дитини, яка ще тільки вчиться орієнтуватися в розмаїтті життєвих ситуацій, вчиться співвідносити наявні в неї уявлення про життя з реальними вчинками, поведінкою[4].

Отже, можна стверджувати, що саме школі, як основному інституті соціалізації молодшого школяра, належить функція корекції багатьох порушень, які під впливом батьків й інших оточуючих людей виникають у процесі її особистісного розвитку. Солідаризуючись із думкою вчених, ми в своєму дослідженні дотримуємося положення, що за відповідних умов навчання, організації практичних дій, в процесі накопичення знань та вмінь, розвитку здібностей та інтересів, які стимулюють активність індивіда, починається справжній процес виховання, коли людина не тільки ідеально, а й реально може змінювати довкілля. Тому виникає необхідність у поєднанні навчальної діяльності з іншими

її видами, оскільки систематичне перебування особистості у спеціально організованому діяльнісному середовищі, моделюючому реальну систему суспільних стосунків, визначає основні тенденції її всебічного особистісного розвитку.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.– К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Возрастная педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1983. – 288 с.
3. Савчин М.В. Духовний потенціал людини – Монографія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. - 203 с.
4. Савчин М.В. Соціальна психологія. Дрогобич: Відродження.– 2000.–274 с.

Леся Василенко

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Вступ. Підвищити рівень професійної підготовки вчителя неможливо без розвитку психологічної складової, оскільки психологічні знання відіграють важливу роль в розв'язанні педагогічних проблем.

Сучасні дослідники Я. Бурлака, О. Глузман, О. Демчук, Л. Захарова, Л. Перхач, С. Сапожников, В. Семиченко, О. Тарновська вказують на недостатнє використання потенціалу психологічних дисциплін у формуванні особистісної та професійної компетентності майбутнього вчителя. Активному запиту школи на психологічну освіту педагога, на жаль, не завжди відповідає традиційний зміст, цілі та методи психологічної підготовки, які не до кінця відрефлексовані. Згорнутість психологічної компоненти при підготовці студентів до педагогічної діяльності, а в результаті – дефіцит психологічних знань – перешкоджає їх професійному становленню та формуванню необхідних компетенцій. Тому, необхідно здійснити пошук та обґрунтувати шляхи, фактори та

умови, які б сприяли ефективному впливу психологічних дисциплін на особистісно-професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували у нього стійкий інтерес до психологічних знань та уміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні педагогічних завдань, тобто формували у нього професійно-психологічну спрямованість [1].

Виклад основного матеріалу. Велику увагу психологічній підготовці вчителя приділено в дослідженнях вітчизняних науковців, зокрема М.В. Савчина, В.А. Семиченко, Л.А. Онуфрієвої, Д.В. Прасол, Т.Д. Щербан та ін.

Так, М.В. Савчин вказуючи на методологічну ресурсність курсу загальної психології, акцентує увагу на розгляді матеріалістичної, ідеалістичної та дуалістичної світоглядної орієнтації, що дає відповіді на актуальні питання співвідношення душі (психіки) і тіла, духу і тіла; на уявленнях про наукові парадигми, світоглядні нормативи, ідеали цінності, які реалізуються у трактуванні психіки та особистості. Як зазначає дослідник, у результаті вивчення психології студенти мають засвоїти оптимістичну концепцію сучасної людини, що сприятиме становленню у майбутніх педагогів прогресивного професійного світогляду [2].

На сьогоднішній день нагромаджено досить великий досвід психологічної підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. Так, проблемами розвитку мотивації і здібностей шляхом залучення і активізації внутрішніх ресурсів особистості для забезпечення успішної діяльності займались Л.Н. Захарова, В.В. Рижов та ін. На увагу заслуговує аксіологічний підхід до психологічної підготовки студентів, але в основному він використовується в рамках теоретичної і прикладної психології для дослідження закономірностей, механізмів і способів досягнення вершин професіоналізму у різних сферах діяльності (Н.В. Кузьміна, С.А. Кандибович, В.Р. Орестова та ін.).

Розвиток педагогічної психології актуалізує необхідність вивести психологічну підготовку майбутнього вчителя на сучасний рівень, метою якої має стати активізація особистісного, інтелектуального,

творчого, професійного потенціалу майбутнього педагога, формування психологічних компетенцій. Гуманізація усіх сфер суспільного життя, в тому числі педагогічної практики, відмова від переваги силових методів, перехід від школи передачі знань до школи творчості, розвитку вимагає від педагога оволодіння здоровим стилем діяльності, володіння здоровою особистістю, здатною до мобільності, гнучкості, креативності, до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми свідчить про необхідність включення психологічної підготовки майбутнього педагога у цілісний психолого-педагогічний комплекс; потребу у структурній єдності теоретичного, методичного і практичного блоків; а також необхідності самопізнання власного «Я» студента педагогічного ВНЗ із розумінням самоцінності [4].

Проведений аналіз літератури з проблеми дозволив виділити певні підходи, які важливо реалізувати при здійсненні психологічної підготовки майбутнього вчителя:

При плануванні психологічної підготовки вчителя важливо враховувати природу, характер та специфіку педагогічної діяльності. Це вимагає певної методологічної та методичної роботи з трансформації психологічного знання, відповідно до завдань педагогічної діяльності.

Зміст і структура психологічних дисциплін мають включати теоретико-науковий, методологічний і прикладний (практико-професійний) аспекти професійної освіти педагогів. Важлива увага при вивченні психології має бути зосереджена на прикладному компоненті, на розвитку професійної свідомості та професійної ідентичності.

Розширення меж психологічної підготовки майбутніх педагогів шляхом наповнення змісту психологічних дисциплін інформацією про фундаментальні особистісні здатності, повноцінно розвинену здорову особистість, її духовні та конструктивні сторони, здоровий життєвий стиль та спосіб життя, здорову професійну діяльність [3].

Застосування компетентнісного підходу при викладанні психологічних дисциплін, здатність гнучко використовувати психологічні знання, пов'язувати їх з життям, розв'язувати різноманітні особистісні, навчальні та професійні завдання. Дослідники виділяють низку умов компетентнісного підходу: орієнтація на суб'єктність особистості; створення креативного середовища, спонукання до рефлексивної діяльності, проблематизація та діалогізація освітнього процесу.

Актуалізація розвивального потенціалу психологічної науки, тобто застосування нових форм і методів роботи для отримання максимуму інформації про майбутню професійну діяльність та про себе в ній; стимулювати пізнавальну активність, спрямовану на себе як суб'єкта педагогічної діяльності, формування вміння спостерігати, нагромаджувати, закріплювати, аналізувати й узагальнювати власний професійний досвід.

Психологічна підготовка має сприяти саморозвитку та самовдосконаленню майбутнього педагога. Практичне значення психологічних дисциплін виявляється в їх перетворювальній функції, у забезпеченні індивідуальними засобами роботи над собою, самозміні та саморозвитку, актуалізації внутрішнього потенціалу майбутнього педагога і прогнозування образу ідеального вчителя.

Висновки. Таким чином, психологічна підготовка повинна бути націлена на формування цілісної особистості майбутнього педагога, в сукупності його природних, душевних і духовних сторін. Вона має забезпечити не тільки володіння психологічними знаннями та вміннями для керування пізнавальною діяльністю, але й активізувати процес особистісно-професійного становлення, розвиток психологічної культури, професійно-педагогічної спрямованості, професійно важливих якостей, саморозвиток і безперервну освіту в процесі професійної діяльності, формування здорової професійної діяльності. Викладання психології має відповідати контексту певних прикладних проблем, які мають місце в педагогічній діяльності і забезпечувати студентів знаннями методів та шляхів їх розв'язання.

Список використаної літератури

1. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога / Е.И.Исаев // Психологический журнал, 2010. Т.21. № 6. - С.56-65.
2. Савчин М.В. Методологічна ресурсність курсу загальної психології для майбутніх педагогів / Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки // Редактори-упорядники М.В.Савчин, А.Р.Зимянський. – Дрогобич: «Швидкодрук», 2020. – С.182-186.
3. Савчин М.В. Здорова і нездорова професійна діяльність вчителя / М.В.Савчин // Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: монографія. - Дрогобич ВВДПУ імені Івана Франка, 2014. – С.37-41.
4. Філіпова В. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції НПУ ім. М.П. Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Ч. 3. – 244 с.

Марія-Андріана Вей

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми. Центральним утворенням особистості є самооцінка, яка значною мірою зумовлює соціальну адаптацію людини, акумулює весь її життєвий досвід, є регулятором її поведінки та діяльності. Адекватна самооцінка й особистісні якості, які є значущими для психолога, є найвагомішою складовою і необхідною умовою його ефективної професійної діяльності.

На думку І. Чеснокової, діяльність, поведінка, спілкування виступають в якості основи становлення як змістовної сторони самосвідомості (системи знань про себе різних форм ставлення до себе), так і функціональних її можливостей, способів здійснення. Для соціально зрілої особистості характерна специфічно розвинена здатність адаптації до найрізноманітніших ситуацій та спілкування, що дуже важливо для професіоналізму психолога. Ця здатність може існувати тільки на основі досить стійкого і

адекватного знання про себе, що дає можливість постійно приміряти свої реальні можливості та очікування до вимог ситуації спілкування, співвідносити свою поведінку з очікуваннями інших людей [7]. Отож, проблема становлення адекватної самооцінки майбутніх психологів є достатньо актуальною як у соціальному, так і в науковому аспектах.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню феномену самооцінки присвячено значну кількість публікацій відомих зарубіжних психологів А. Адлера, І. Брандена, К. Горні, В. Джеймса, Ф. Зімбардо, Ч. Кулі, К. Левіна, К. Роджерса. Піонером у вивченні самооцінки з наукової точки зору можна назвати В. Джеймса, який почав досліджувати цей феномен ще в 1892 році в рамках вивчення теорії самосвідомості. Він вивів формулу, за якою самооцінка є прямо пропорційною до успіху і обернено пропорційною рівню домагань, тобто потенційним успіхам, яких індивід мав намір досягти [8].

У радянській та російській психології фундаментальні дослідження феномену самооцінки викладені у працях Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, О.М. Леонтєва, А.І. Ліпкіної, В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва, О.М. Прихожан, С.Л. Рубінштейна, І.І. Чеснокової, К.В. Шорохової та ін. Вони відмічали діяльнісний характер самооцінки, інтерпретували її як механізм самоствердження.

Самооцінку як складне внутрішнє утворення, що відіграє важливу роль у регуляції поведінки і діяльності, вивчали такі вітчизняні психологи, як М.Й. Боришевський, Л.Ф. Бурлачук, С.Д. Максименко, О.О. Олійник, Л.А. Онуфрієва, Д.Д. Отич, Г.К. Радчук, О.Л. Рибак, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, О.А. Столярчук, С.М. Хоружий, П.Р. Чамата та ін.

Метою публікації є з'ясування в емпіричному дослідженні особливостей розвитку самооцінки студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Представник феноменологічного підходу, канадський психотерапевт Н. Бранден [1], вказує на той факт, що самооцінка відіграє важливу роль у

розумінні людини. Він визначає самооцінку як аспект самоповаги, впевненість людини в тому, що її методи взаємодії з дійсністю принципово правильні і відповідають вимогам реальності. Самооцінка виступає неодмінною умовою здійснення ефективної взаємодії зі світом і здійснює глибокий вплив на процеси мислення людини, її емоції, бажання, цінності та цілі.

За Л.М. Захаровою, самооцінка є центральним утворенням особистості, через призму якого переломлюються і опосередковуються всі лінії психічного розвитку індивіда, в тому числі становлення його особистості та індивідуальності [2]. Самооцінка розглядається як системне утворення, взаємопов'язане з факторами психічного розвитку, що є компонентом самосвідомості.

Якщо звернутися до теорії О.М. Леонтьєва, то самооцінка є однією з істотних умов, завдяки чому індивід стає особистістю. Вона формує в індивіда потребу відповідати рівню вимог оточуючих і відповідати рівню власних особистісних оцінок.

Особиста самооцінка здійснює вплив на професійну самооцінку фахівця [3; 4; 6]. Відтак ми вважаємо, що становлення професійної самооцінки залежить від таких психологічних чинників, як впевненість у собі, позитивне самоставлення, адекватна особистісна самооцінка та ідентифікація себе з власною професією. У цьому контексті проаналізуємо результати нашого емпіричного дослідження самооцінки студентів-психологів, у якому брали участь 60 студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка – бакалаври-психологи першого, другого, третього та четвертого курсів факультету педагогіки та психології ТНПУ та факультету психології, педагогіки та соціальної роботи ДДПУ.

З метою визначення впевненості у собі ми використали методику «Рівень впевненості в собі», розроблену Ф. Зімбардо (див. рис.1).

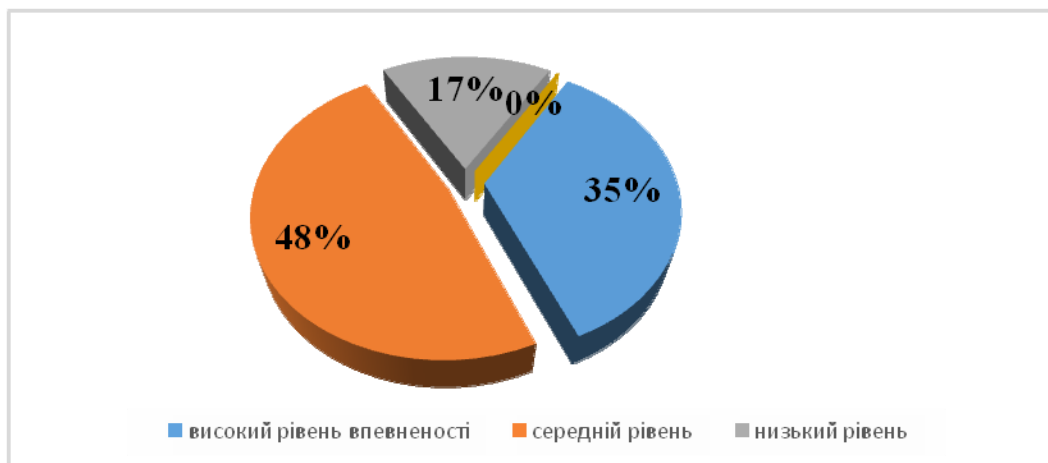


Рис.1. Рівні впевненості у собі студентів-психологів (за методикою Ф.Зімбардо)

Отримані результати дослідження дали змогу виявити, що трохи більше третини - 35 % студентів – володіють високою мірою впевненості у собі. У таких людей високий рівень впевненості у власних силах, для них характерні спокій, вміння володіти собою в різних ситуаціях, вміння виражати свої почуття і бажання, не ображаючи оточуючих і не вступаючи з ними в конфлікти. Майже половина студентів – майбутніх психологів – 47,5 % – мають середній рівень впевненості. І 17,5% студентів володіють низьким рівнем самовпевненості, що характеризується сором'язливістю і недостатньою упевненістю в собі.

Аналіз отриманих емпіричних даних за методикою В. Пантелєєва, С.Століна продемонстрував наступні результати (див. рис. 2): майже половина (45%) досліджуваних мають середній рівень позитивного самоствавлення, досить велика кількість (40%) характеризуються високим рівнем розвитку позитивного самоствавлення, та тільки 15% студентів мають низький рівень позитивного самоствавлення. Як відомо, психологічне трактування самоствавлення полягає у його розумінні як усталеного почуття, що виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу та оцінки значущого оточення.

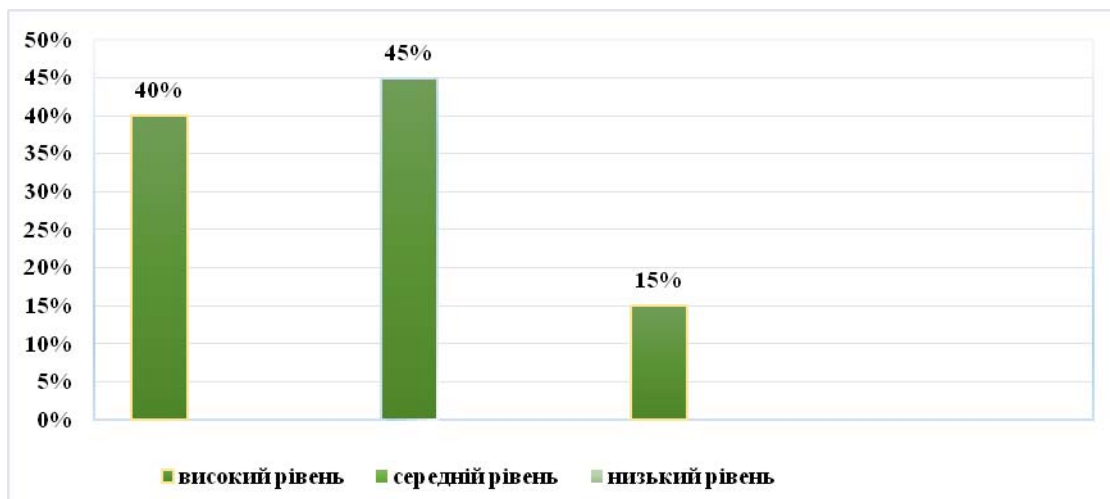


Рис.2. Рівні позитивного самоствавлення студентів-психологів (за методикою В.В. Пантелєєва-С.Р. Століна)

Найвищі показники спостерігаються за шкалами самоінтересу, самоприйняття та саморозуміння, що передбачає зацікавленість у власному Я, прийняття себе, думки про те, що сильні сторони переважають над недоліками та слабкими сторонами, присутня довіра до себе, схвалення своїх планів та вчинків, а також розуміння себе, своїх дій, поведінки, тощо.

Середні результати представлені за шкалами «Впевненості в собі» (це свідчить про те, що студенти не до кінця впевнені у своїх силах, правильності вчинків. Іноді те, що сказане, розходиться із реальними діями, інколи вони потребують підказок чи допомоги зі сторони близьких людей), «Самопослідовності або самокерування» (більшість студентів думають, що в більшій мірі контролюють своє життя, іноді захоплюються собою, своїми успіхами, хоча часто не дотримуються визначених цілей та планів, їхні слова розходяться із вчинками).

Нижчі результати представлені: за шкалою «Очікуване ставлення інших» – це говорить про сумніви на рахунок того, чи викликають вони симпатію у більшості знайомих, що їх не сприймають серйозно, вони не впевнені, що зможуть знайти спільну мову із будь-якою розумною людиною; та за шкалою «Самозвинувачення», де можна говорити, що ця ознака не є вираженою.

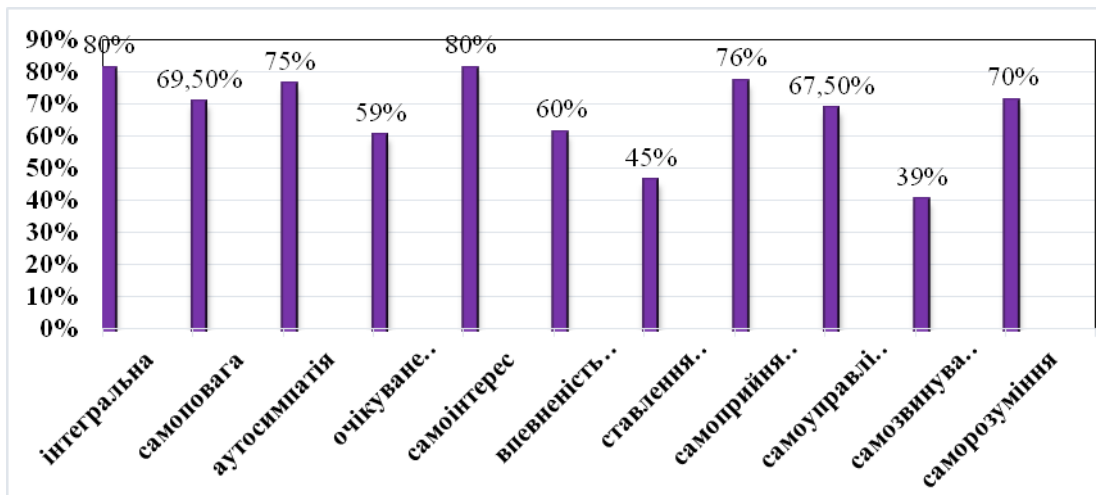


Рис. 3. Показники самоствавлення за методикою «Тест-опитувальник самоствавлення» В. Століна, С. Пантелєєва

Продемонструємо також отримані результати психодіагностичного дослідження змістовних характеристик ідентичності особистості студентів-психологів за методикою «Хто Я?» М. Куна (модифікація Т. Румянцевої). Так, 85 % ідентифікує власне «Я» із соціальним, 69% із комунікативним, лише 9 % із матеріальним, 61% з фізичним, 45% з діяльним, 30% з перспективним, 85 % із рефлексивним «Я». (див. рис.4).

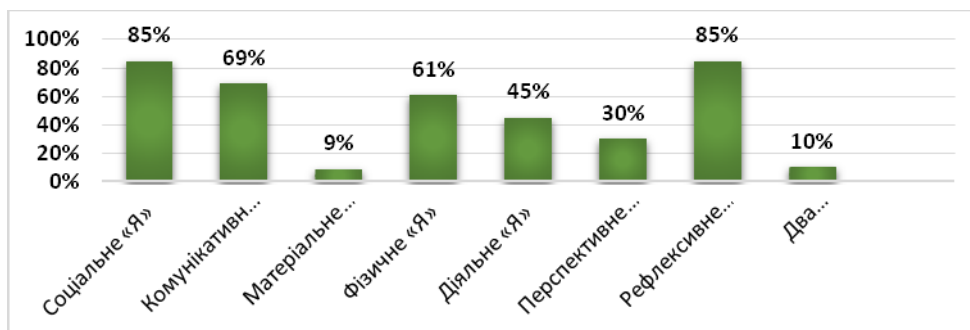


Рис.4. Загальні показники-характеристики особистісної ідентичності студентів (за методикою М. Куна Т. Макпартленда; модифікація Т.В. Румянцевої)

За цією методикою нам цікаво було прослідкувати такий показник ідентичності студентів-психологів, як професійна ідентичність, яка є сформованою у 37% студентів. Середній рівень професійної ідентичності виявлений нами у 40 % студентів, а не сформована у 23% студентів, що свідчить про необхідність цілеспрямованої майбутньої роботи у даному напрямку.

Проінтерпретувавши результати за «Шкалою самооцінки» Г.М.Казанцевої, ми отримали наступні дані: трохи більше третини – 35% студентів мають високий рівень самооцінки, половина досліджуваних студентів – 52,5% характеризуються середнім рівнем самооцінки, і тільки 12,5% студентів – мають низький рівень самооцінки, за якого особистість важко та критично переносить зауваження на свою адресу, вагається у правильності власних вчинків, намагається рахуватися з думкою оточуючих, часто страждаючи від комплексу неповноцінності. Дані представлено у рисунку 5.

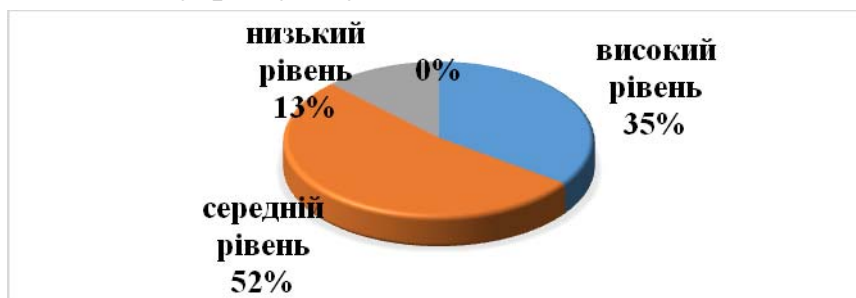


Рис. 5 Рівень самооцінки студентів за методикою «Шкала самооцінки» Г.М. Казанцевої

Висновки. Отож вивчення та дослідження самооцінки студентів підтверджує її складність і багатозначність як психологічного феномену, її вплив на розвиток та функціонування різних психологічних виявів особистості, до яких можна віднести впевненість в собі, самоствалення, аутосимпатію, прийняття себе, інтерес до себе, тощо. Самооцінка може впливати на вибір власної життєвої і професійної мети молодій людині, визначати характерні для неї емоційні та мотиваційні стани, багато в чому обумовлювати характер ставлення юнаків і дівчат до досягнутих ними цілей.

Самооцінка є складним особистісним утворенням і в ній відбивається все те, що молода людина довідується про себе від інших, вона визначає взаємини студента з його оточенням, його критичність і вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка може впливати на ефективність навчальної діяльності молодій людині і розвиток її особистості у професійному плані, оскільки пов'язана з однією із центральних потреб особистості – потребою в самоствердженні, що визначається

відношенням її дійсних досягнень до того, на що людина претендує, які цілі перед собою ставить.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у дослідженні психологічних та педагогічних чинників становлення професійної самооцінки майбутніх психологів в процесі їх фахового навчання.

Список використаної літератури

1. Бранден Н. Шість столпів самооценки. М., 2018. 232 с.
2. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки. Вопросы психологии. 1989. №1. С. 5-15.
3. Олійник О.О. Самооцінка як передумова професійного становлення студентів. Теорія і практика сучасної психології. 2018. №1. С.97-101
4. Радзівіл К.П. Роль самооцінки особистості майбутніх психологів у формуванні професійних очікувань у навчальному процесі. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 28. С.491-505.
5. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ, 2008. 280 с.
6. Столярчук О.А. Динаміка професійної самооцінки майбутніх фахівців. Психологія і особистість. 2017. №2(12). С.292-301.
7. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва, 1977. 144 с.
8. James W. The Principles of Psychology . New York, 1986. 396 с.

Юрій Вовк

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Актуальність дослідження. Підготовка професійно компетентного вчителя в умовах технологізації і гуманізації педагогічної освіти є одним із актуальних наукових завдань. Предметом наукових дискусій залишається питання формування професійно важливих рис особистості майбутнього педагога, моделей, шляхів і засобів становлення педагогічної майстерності, збереження стійких психічних властивостей і станів, які сприятимуть ефективній реалізації сучасних тенденцій компетентнісного підходу.

Ефективність підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі до науково-педагогічної діяльності забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням, представленою визначеною понятійною системою, з'ясуванням категорійного статусу психолого-педагогічної компетентності, методологією дослідження, що характеризується використанням основних положень сучасних загально- та конкретно-наукових підходів щодо розуміння сутності професійної, психолого-педагогічної компетентності вчителя; характеристикою її структури й особливостей взаємодії та прояву компонентів, їхнім концептуальним наповненням, моделлю формування психолого-педагогічної компетентності в умовах бакалаврату, магістратури, післядипломної освіти.

Аналіз змісту поняття «професійна компетентність вчителя» охоплює базові характеристики: знання, норми, цінності, вміння і навички, досвід у педагогічній діяльності, особистісні якості, професійну культуру. Професійна компетентність формується, розвивається, проявляється і поглиблюється у ній [6, 106]. Таке розуміння є важливим для побудови моделі компетентного випускника педагогічного закладу, формуванні критеріїв оцінки досягнень суб'єктів освіти, професійно-фахової педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Сучасні науковці, а зокрема І.Д. Бех, В.І. Бондар, Л.В. Долинська, Н.В. Чепелева, В.А. Семиченко обґрунтовують тезу про те, що оволодіння майбутніми педагогами теоретичними знаннями – це їх включення до процесу активного творення інформації. В образі професійно компетентного вчителя повинні гармонізуватися інструментальні компоненти як поєднання особистісних та професійних властивостей, а їх матеріальними формами є знання, вміння, обсяг навичок, активність, самостійність, самонавчання, індивідуальність, а також професійні якості – комунікативність, тактовність, емоційна врівноваженість, адекватність планування, доброзичливість [4, 17], певний вектор професіоналізації, єдність теоретичної і практичної

підготовки. Н.А. Дергунова під формуванням професійної компетентності вбачає керований процес становлення професіоналізму засобами освіти та самоосвіти [2, 22].

Виклад основного матеріалу. Процес формування та розвитку професійно компетентного вчителя передбачає створення моделі формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Термін «модель» означає зразок, норму, міру і має неоднозначне тлумачення. Визначення моделі, за В. Штоффом, містить такі ознаки: подумки представлена або матеріально реалізована система; вона відображає об'єкт дослідження і здатна його заміщати; її вивчення дає нову інформацію про предмет, тобто уявно наведена або матеріально реалізована система, яка, відтворюючи предмет дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення надає нову інформацію про об'єкт [8, с. 297].

А. Уємов здійснив логічний і методологічний аналіз поняття «модель» [7, с. 156]. На основі цього аналізу він обґрунтував поняття моделі як системи дослідження, що є засобом для отримання інформації про інші системи і має такі загальні ознаки: 1) модель не може функціонувати ізольовано, тому що вона завжди пов'язана з оригіналом (зразком), тобто тією системою, яку вона заміщає у процесі пізнання; 2) модель повинна бути не тільки подібна до оригіналу, але й відмінна від нього; 3) модель обов'язково має цільове призначення.

Модель має кілька застосувань: по-перше, вона чітко визначає компоненти, які утворюють систему, по-друге, вона достатньо схематично та точно подає зв'язки між компонентами, при цьому зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі, по-третє, модель генерує, породжує питання, і, нарешті, вона стає інструментом для порівняльного вивчення різних аспектів явища, процесу.

Модель спеціаліста розглядається як аналог його діяльності. Продуктивність такого підходу полягає у тому, що функціонування елементів-блоків певної моделі сприяє утворенню таких важливих

якостей особистості, як професійне мислення, професійні переконання тощо [3, с. 158].

Основні напрямки розроблення моделі спеціаліста вищого навчального закладу проаналізовано О. Смірною [5, с. 81]. Основою є узагальнена модель діяльності, що складається з трьох великих розділів: соціально-професійного, на якому відбувається діяльність спеціалістів; основні аспекти діяльності спеціалістів; психологічна характеристика їхньої діяльності. Науковець виокремлює для опису базові характеристики цієї діяльності: проблеми (завдання), які треба розв'язувати спеціалісту в професійній діяльності; типи діяльності, тобто способи або прийоми, за допомогою яких розв'язуються сформульовані завдання; функції, тобто узагальнені характеристики основних обов'язків, які виконуються відповідно до вимог професії; шляхи розв'язання окреслених проблем або завдань; знання теоретичного або прикладного характеру, якими оперує у своїй діяльності спеціаліст; уміння та навички, за допомогою яких досягаються бажані результати; якості (індивідуально-типологічні параметри) особистості, що забезпечують успішність дій в обраній галузі; ціннісні орієнтації та настанови.

Під моделлю процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога можна розуміти описову характеристику, що містить вимоги до структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутніх спеціалістів, знань, умінь, а також умови і методи їх формування.

Наявність моделі формування професійної компетентності дозволяє у процесі дослідження розв'язати такі проблеми: поставити конкретну мету для викладачів і студентів, яку вони повинні досягти; здійснювати контроль за ефективністю процесу формування професійної компетентності; конкретизувати вимоги суспільства до особистості та допомогти студентам усвідомити значення професійної компетентності в її професійному становленні; активізувати і зробити більш ефективною рефлексію студентів [3, с. 157]. Модель є проміжною ланкою між суб'єктами та об'єктами навчальної діяльності і, незважаючи на

багатогранність моделей, вона завжди залишиться умовним зразком об'єктів або системи об'єктів.

Модель є психолого-педагогічною системою формування особистих якостей, професійних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя у процесі навчально-виховної діяльності, самостійної та позааудиторної роботи студентів [1, 381]. Модель формування професійної компетентності майбутнього педагога включає:

1) чинники, що характеризують рівень розвитку пізнавальної сфери, когнітивного досвіду майбутнього вчителя у сфері навчальної діяльності та організації самостійної навчальної діяльності;

2) чинники, що характеризують розвиток індивідуальних особливостей (індивідуально-психологічні властивості, рівень соціальної, моральної, етичної зрілості, свідомості та самосвідомості);

3) чинники, що забезпечують і стимулюють формування позитивних особистісних та широких соціальних мотивів (концепція викладання курсів психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання фахових дисциплін та предметів філософського циклу, концепція навчальної діяльності педагогічного університету, психолого-педагогічний моніторинг освітнього процесу, матеріальне стимулювання досягнень студентів у навчально-дослідницькій діяльності, особисто орієнтований підхід до студентів);

4) чинники, пов'язані із ресурсним забезпеченням освітньої діяльності студентів (підручники, авторські тексти лекцій, методичні розробки, альтернативні варіанти програмованого контролю знань, інтернет-ресурси);

5) чинники, які сприяють створенню креативного, розвивального середовища, стимулюючи навчальну діяльність та самонавчання студентів педагогічного закладу.

6) врахування принципів активно-діяльнісного підходу, інтеграції різних форм і видів навчальної діяльності, професійно спрямованої дії, індивідуалізації та диференціації змісту і форм

освітньої діяльності, моделювання освітнього середовища, що сприяють стимулюванню проявів суб'єктності особистості.

7) умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів:

- створення навчального середовища, яке стимулює професійну підготовку студентів до фахової педагогічної діяльності;

- відкритість освітнього і соціокультурного простору університету суспільству, його мобільність, швидка реакція на зміну освітніх тенденцій та впровадження освітніх технологій, залучення студентів до наукової і дослідницької діяльності із фахових дисциплін, психології, педагогіки, введення спецкурсів психологічних дисциплін, які стимулюють наукову та педагогічну творчість, самонавчання.

8) критерії сформованості професійної компетентності у сфері навчання та самонавчання:

- особистісне і професійне самовизначення майбутнього педагога, що детермінує вибір напрямів навчальної і освітньої діяльності, а також середовища самореалізації і самонавчання;

- вихідні параметри навчальної діяльності студента, які полягають у набутті додаткових компетенцій у моделях поведінки, організації навчання та відпочинку;

- ступінь реалізації особистого потенціалу студента, що характеризується адекватною самооцінкою, стійкою мотивацією, позитивним емоційно-вольовим розвитком, самостійністю та самоконтролем, адекватним плануванням самостійної роботи, потребою до професійної творчості і саморозвитку;

- ступінь інформованості про напрями, форми і методи навчальної діяльності та її зміст;

- ступінь інтеграції студента у професійне середовище, суспільне життя, засвоєння соціальної ролі «вчитель», активна життєва позиція, засвоєння норм та цінностей, які культивуються освітнім середовищем педагогічного університету, ініціативністю.

Системоутворювальні елементи моделі формування професійної компетентності педагога повинні враховувати

важливі аспекти педагогічної діяльності: специфічні вимоги до професійної педагогічної діяльності у сфері теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя; об'єктивні умови організації навчально-виховного процесу, які складаються із можливостей матеріально-технічної, методичної бази педагогічного університету; дотримання основних дидактичних принципів формування змісту навчання та тактики виховання, організації самостійної роботи студентів; поетапний контроль у процесі підготовки до педагогічної практики в школі та аналіз її результатів на факультетських і загальноуніверситетських студентських конференціях.

Висновки. Конструювання моделі формування професійної компетентності вчителя не можливе без усвідомлення того, що процес розвитку умінь і навичок педагогічної діяльності повинен відповідати таким методологічним принципам: психологізації, гуманітаризації, технологізації навчальної та позааудиторної роботи із майбутніми педагогами, наявність розвивального потенціалу; ціннісно-орієнтаційна установка на саморозвиток, самонавчання і самоактуалізацію; доступність знань, що полягає у врахуванні духовного, пізнавального, емоційного, фізичного рівня розвитку студентів; індивідуальний і діяльнісний підхід, реалізований в індивідуальних творчих, пошукових, проектних завданнях для організації самостійної діяльності студентів, зв'язок теорії і практики.

Реалізація моделі можлива за умови узгодженості усієї сукупності елементів єдиної цілісної структури професійної компетентності: вивчення і аналіз проблемних тенденцій, визначення психолого-педагогічних, організаційних умов, засобів, методів та технологій навчання, практичне впровадження і експериментальна перевірка їх ефективності.

Список використаної літератури

1. Бреславська Г.Б. Формування культури дозвілля, як складової професійної компетентності майбутніх вчителів / Г.Б. Бреславська // Формування професійної компетентності вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посібник / Під заг. ред. проф.. С.І. Якименко. – К.: Видав. Дім «Слово», 2011. – С. 381.

2. Дергунова Н. А. Формирование профессиональной компетентности студентов-социологов при обучении математики [Электронный ресурс]// Н.А. Дергунова – режим доступа: <http://www.mse.biophys.msu.ru/archive/doc15380/doc.pdf>.
3. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Елькін Марк Веніамінович. – Бердянськ, 2005. – 260 с.
4. Іванцова Н.Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу / Н.Б. Іванцова //Формування професійної компетентності вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посібник / Під заг. ред. проф.. С.І. Якименко. – К.: Видав. Дім «Слово», 2011. – С. 17-22.
5. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Елена Эмильевна Смирнова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 136 с.
6. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С. 8–16.
7. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования / Уемов А.И. – М. : Мысль, 1983. – 312 с.
8. Штофф В.А. Моделирование и философия / Штофф В.А. – М.; Л. : Наука, 1966. – 304 с.

Галина Гончаровська

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТИПОВИХ СПОСОБІВ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми. Спілкування в нашому житті відіграє дуже важливу роль, а його психологічна природа є надто складною. Людині дуже важко вдосконалюватися, бути щасливою, успішно працювати не контактуючи з іншими. На думку науковців, спілкування – одна з основних потреб людини, яка живе в суспільстві. Психологи цю потребу називають комунікативною і вважають, що вона виявляється через прагнення людини до розуміння її іншими. Як зазначають науковці (О.І. Бондарчук, І.С. Булах, О.В. Гудима, Г.В. Ложкін, А.О. Лук'янов та ін.), спілкування неможливе без встановлення між комунікантами певних взаємин, що складаються в соціумі. Проте у будь-якому спілкуванні виникають конфліктні ситуації. А особливо, якщо брати до уваги підлітковий вік. Метою даної

публікації є аналіз вивчення психологічних особливостей типових способів поведінки у конфлікті в старшому підлітковому віці.

Дослідник даної проблеми Н.С. Дмитрюк вказує, що якщо у підлітка відбуваються певні зміни у ставленні до самого себе та оточуючих це призводить до змін в самооцінці [2]. У деяких підлітків у зв'язку із неадекватно завищеною самооцінкою з'являється і завищений рівень вимогливості, критичне ставлення до вчинків та слів батьків, ровесників та вчителів. Також становлення стійкого образу «Я» як складного психологічного явища, яке не зводиться до простого усвідомлення своїх якостей або самооцінки, є важливим у підлітковому віці. Невідповідності бажаного і дійсного уявлення про самого себе може бути причиною підвищеної уразливості чи агресивності, створювати труднощі в діяльності і спілкуванні з іншими людьми, призводить до конфліктних ситуацій [2]. Саме ці фактори є одними із багатьох, які можуть спричинити появу конфліктних ситуацій у старших підлітків. Дослідження міжособистісних конфліктів у старшому підлітковому віці, їх природи виникнення, дає змогу визначити шляхи їх усунення та подолання, краще зрозуміти як взаємодіяти з оточуючими, як краще досягати успіху в комунікації, як ефективно контролювати свої емоції у конфлікті, яку стратегію поведінки обрати у конфлікті.

При вивченні психологічних особливостей конфліктів у старшому підлітковому віці нами було використано методику *на виявлення типових способів поведінки людини в конфліктних ситуаціях К. Томаса (адаптація Гришиної)*. Ця методика допомогла більш детально проаналізувати, який тип поведінки переважає у підлітків під час конфліктних ситуацій. Дослідження проводилося з підлітками, які навчаються у дев'ятих класах. Отож, результати 9-А та 9-Б класу зображено у таблицях та діаграмах.

Характеристика типів поведінки у конфліктних ситуаціях 9-А клас

Тип поведінки у конфліктній ситуації	Кількість учнів	Відсоткове співвідношення
Суперництво	5	18%
Співпраця	2	7%
Компроміс	9	32%
Уникання	5	18%
Пристосування	7	25%

Отож, можна допустити, що в 9-А класі у конфліктних ситуаціях переважає компромісний тип поведінки. Це може свідчити про те, що в класі хочуть зберегти нормальні взаєностосунки, тому вибирають такий спосіб поведінки, коли можна хоча б щось отримати, ніж все втратити, але варто пам'ятати, що це часткове задоволення інтересів обох сторін. І саме у підлітковому віці потрібно бути обережним з компромісом, тому що підліток може діяти з певною хитрістю і захоче отримати хорошу вигоду. В такому випадку в компромісі діє принцип: «Я поступаюся небагато, якщо ви теж готові поступитися». Варто зазначити, що компроміс є проміжним етапом у вирішенні конфлікту.

Проте не на багато менша частина підлітків обирають пристосування. Це притаманно підліткам з низькою самооцінкою, вони готові поступитися своїми інтересами іншим, щоб уникнути протистояння. І такі діти вважають, що їхня думка не повинна прийматися до уваги. Саме такі діти можуть йти на поводу у лідерів неформальних груп, такими дітьми легко маніпулювати.

Також за результатом методики ми створили гістограму для 9-Б класу (рис. 1).

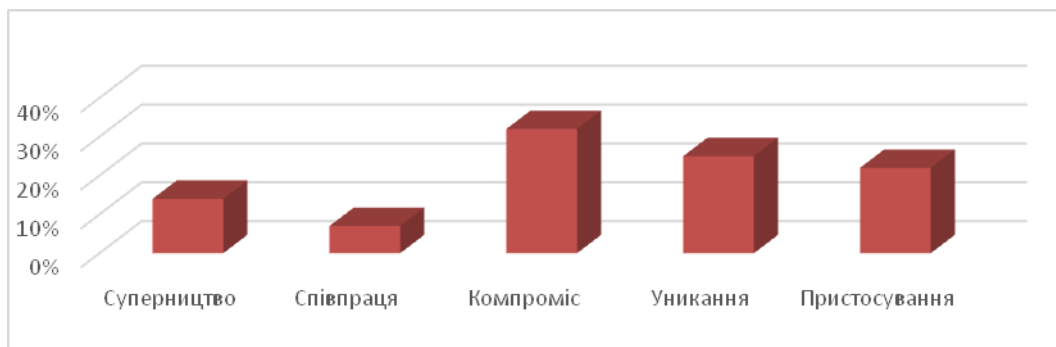


Рисунок 1 Стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях 9-Б класу

За рисунком 1 ми можемо побачити, що серед підлітків даного класу переважає стратегія поведінки – компроміс.

Проте також чітко виражено стратегію поведінки у конфлікті як уникання. В таких випадках підліток просто уникає будь-якого обговорення конфліктних питань і відкладає прийняття рішень «на потім». У цьому випадку людина не відстоює власні інтереси, але при цьому не враховує і інтереси інших. Такий тип поведінки може бути у підлітків, які хочуть, щоб їх пожаліли, поспівчували та не потрібно вирішувати проблему самому. В такому випадку конфлікт просто може стати глибшим та набути складніших наслідків.

Саме ролі жертви можуть вчити авторитарні вчителі або батьки, тоді вже будучи підлітком, діти бояться наважитися на зміну ситуації або самих себе. Ще варто вказати на те, що для підлітків обох класів притаманним є такий тип поведінки, як пристосування. Отже, буде доречним зазначити, що у двох класах переважають одні і ті ж стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях. Не можна говорити про те, що ці стратегії не припустимі, але ми вище зазначили, які саме ризики несуть вони саме в підлітковому віці і оточуючим підлітка дорослим – педагогам, батькам, психологу, потрібно зважати на виховання, спілкування з підлітком, зважати на його самооцінку та реагування у конфліктних ситуаціях.

Якщо навчити старшого підлітка правильно застосовувати ці стратегії, то в різних конфліктних ситуаціях комбінуючи та

використовуючи їх можна досягти ефективного вирішення суперечностей у спілкуванні, уникнути проблем та порушень міжособистісного спілкування з ровесниками та іншими оточуючими людьми.

Для подолання конфліктних ситуацій у підлітків, найоптимальніше є моделювання поведінкових сценаріїв під час яких відбувається перебудова індивідуального пізнавального досвіду, що призводить до появи індивідуально значущих життєвих сценаріїв особистості. В тренінгові заняття варто включати розігрування проблемних ситуацій, метод «кейсів». Як зазначає низка науковців, лише цілеспрямована соціально-психологічна стимуляція й оптимальне підкріплення адекватних вчинків особистості забезпечить формування у школярів підліткової групи необхідної установки на реалізацію адаптивних моделей поведінки, формування і закріплення у життєвому сценарії адекватної ситуації моделі поведінки [6, с. 398].

На думку О. Мізерної, ефективним засобом оптимізації психокорекційного впливу на конфліктних підлітків є соціально-психологічний тренінг, який допоможе отримати учням досвід неагресивної взаємодії з іншими, бути відповідальним, впевненим, адекватно дивитися на себе та свої можливості, розвинути емпатію, чуйність, сформувати навички самоконтролю [4, с.11].

Проаналізувавши вище сказане, ми вирішили, що ефективною для пропрацювання типових стратегій поведінки у конфлікті для старших підлітків може бути тренінгова програма. Її метою є поглиблення знань підлітків про конфлікт, мотивація до оволодіння навичками конструктивного спілкування та взаємодії, навчання раціонально й послідовно діяти в конфліктних ситуаціях, контролювати власні емоції та дії. Реалізації мети та завдань тренінгу сприятиме використання таких прийомів як мозковий штурм, робота в парах та мікрогрупах, вправи на активізацію, рефлексію, релаксацію, методи арттерапії. Зокрема, вправа «Під час конфлікту більшість людей...» дає можливість

підліткам ознайомитися із поведінкою людей під час конфлікту; вправа «Стіна конфлікту» сприяє зрозумінню учасникам, що стає причиною конфліктів у школі. Робота в міні-групах «Конфлікт – це..» дозволяє самостійно визначити поняття «конфлікт», «міжособистісний конфлікт», «внутрішньо особистісний конфлікт». Рольова гра «Конфліктна ситуація» показує підліткам переваги співпраці і компромісу над суперництвом, акцентує увагу підлітків на те, що агресія, домінування і егоїстичність негативно впливають на вирішення конфлікту. Вправа «Мій улюблений казковий герой» дозволяє окреслити засвоєні в дитинстві можливі варіанти життєвих сценаріїв особистості, а звідси – і способи дії в конфлікті; вправа «Розкажу про себе» сприяє актуалізації «Я – стану» в минулому, теперішньому, майбутньому, активізація самосвідомості.

Висновки. Відтак, підлітковий вік є періодом «бурі і натиску», та характеризується амбівалентністю і парадоксальністю. Це період, який насичений стресами і конфліктами, в ньому домінує нестабільність, ентузіазм і замішання. Саме рушійною силою розвитку є протиріччя, до яких безпосередньо відносяться конфлікти. І вдало вирішене протиріччя (конфлікт) приводить до чергового стрибка (або плавного розвитку) особистості. Тому, ми вважаємо, що вдало підібрані психолого-педагогічні впливи у роботі з старшими підлітками сприятимуть розвитку їх самосвідомості, комунікативних здібностей, використанню таких способів вирішення конфліктних ситуацій, які найбільш є прийнятними у певній ситуації.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у реалізації нашої тренінгової програми та вивченню динаміки розвитку особистісних якостей старшого підлітка.

Список використаної літератури

1. Булах І.С, Лук'янов А.О. Специфіка становлення самоствердження особистості підліткового віку. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент* : зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 2013. Вип.13 С.154-162.

2. Дмитрюк Н.С. Я-концепція як реконструкція прояву конфліктної поведінки підлітка. *Витоки педагогічної майстерності*. П., 2011. Вип.7. С.316 – 326
3. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посібник. Київ : Професіонал, 2007. 416 с.
4. Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресіїу дітей підліткового віку: Автореф. дис... канд. психол.наук: 19.00.07 / НПУ ім. М. П.Драгоманова. Київ, 2005. 20 с
5. Резнікова О.А., Солодка О. В. Психологічні особливості поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук.праць Класичного приват. ун-т. Запоріжжя, 2018. С.168-172.
6. Токарева Н. Психологічний контент конфліктної поведінки підлітків. *Проблеми сучасної психології*: зб.наук.праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 45. С.381-404.

Олександр Горобець

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У НАВЧАННІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Світлана Мащак*

Постановка проблеми. Прискорений психічний, психологічний, фізіологічний, соціальний, моральний та духовний розвиток підлітка суттєво впливає на процес навчання, спілкування, взаємодії з педагогами та батьками. Самостійність, почуття дорослості, потреба у спілкуванні, перша закоханість змінюють тенденції особистісного психічного розвитку підлітка і породжують емоційні переживання, підвищену тривожність. Також динамічні тенденції розвитку багаторівневої інформаційної реальності сучасного суспільства поряд з позитивними ефектами активізували і ряд проблем, пов'язаних з адаптивними можливостями суб'єкта. Підвищена стресогенність навколишнього середовища і стрімке соціальне розшарування, зміна вимог до когнітивних і комунікативних процесів людини продукують емоційні порушення, у ряді яких тривожність займає особливе

місце. Успішність навчання багато у чому визначає долю людини, її майбутнє життя, оскільки саме у підлітковому віці формуються базові підвалини особистості людини. У цей час у підлітка вибудовується емоційне ставлення до власної провідної діяльності, яке відзеркалюється у бажанні відповідати вимогам учителя та батьків щодо образу «гарного учня». Все це викликає у підлітка нові переживання, які, поєднуючись з невдачами, можуть набувати негативного забарвлення, породжуючи тривожність. Вивчення тривожності у контексті навчальної діяльності підлітка є актуальною психологічною проблемою і вимагає ґрунтовних теоретичних та прикладних досліджень.

Мета статті – теоретичний аналіз природи тривожності, її причин та формопрояву у навчанні підлітків.

Виклад основного матеріалу. Слід зауважити, що зміст поняття «тривожність» є багатоаспектним. Значна частина психологів вважає, що феномен «тривожність» необхідно розглядати диференційовано – як ситуативне явище і як особистісну характеристику. У психологічному словнику «тривожність» визначають як схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги; це схильність людини до переживання стану тривоги. Частіше за все тривожність людини пов'язана з очікуванням соціальних наслідків її успіху або невдачі. Тривога і тривожність тісно пов'язані із стресом. З одного боку, емоції тривожного ряду є симптомами стресу. З другого боку, початковий рівень тривожності визначає індивідуальну чутливість до стресу [7, с.14].

Тривожність підлітків та її вплив на навчання як психологічну проблему досліджували зарубіжні та вітчизняні психологи, а зокрема, Р. Мей, А.М. Прихожан, Б.І. Кочубей, Е.В. Новікова, Л.І. Божович, І.С. Кон, Л.Ф. Обухова. Проте, шкільна тривожність та її вплив на навчальну діяльність учнів підліткового віку у психологічній літературі досліджена недостатньо у прикладній та теоретичній площині. Інноваційні тенденції у навчання підлітків

внесло онлайн-навчання, інформаційні навчальні технології, соціальні мережі, які підвищили емоційну та особистісну тривожність учнів.

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка полягає в підвищеній схильності людини до переживань неспокою, тривоги в різних життєвих ситуаціях. Стан тривоги характеризується: невизначеністю, дифузністю, відчуттям небезпеки, на відміну від страху, який є, звичайно, реакцією на конкретні об'єкти, що становлять загрозу і сприймаються людиною як власні переживання. У психічній сфері стани тривожності сприяють підсиленню амбівалентності почуттів (радість із смутком, надія на успіх із відчуттям можливої поразки, неспіху); вони спричиняють когнітивні труднощі з прийняттям рішень, породжуючи в людини невпевненість у правильності обраного нею шляху в процесі розв'язування тих чи інших складних завдань. [6]. Іноді тривога є природною, адекватною, корисною. Кожна людина відчуває тривогу, хвилювання або напругу в певних ситуаціях, особливо, якщо вона повинна зробити щось незвичайне або підготуватися до цього (виступ перед аудиторією з промовою або здача іспиту). Цей вид тривоги нормальний і навіть корисний, оскільки спонукає підготувати виступ, вивчити матеріал перед іспитом. В інших випадках тривога є патологічною, неадекватною, шкідливою. Вона стає хронічною, постійною і починає з'являтися не тільки в стресових ситуаціях, але і без видимих причин. Тоді тривога не тільки не допомагає людині, але, навпаки, починає перешкоджати їй в її повсякденній діяльності [7, с.84].

Тривожність розглядається з різних позицій численними науковими течіями, вченими. Р. Мей вважає, що «центральна проблема сучасної цивілізації, як найважливіша характеристика нашого часу – тривога». Вона пропонує таке визначення тривоги: «тривога є недовіра до ситуації, коли під загрозою опиняється цінність, яка, за відчуттям людини, життєво важлива для існування її особистості» [1, с.120]. Слід зауважити, що підстави для тривоги у кожної людини індивідуальні, оскільки вони залежать від цінностей на які особа акцентує, здорова особистість

завжди відчуває, коли під загрозу поставлена якась цінність, життєво важлива для неї. Тривога, тому позбавлена об'єкта, що вона вражає основу психологічної структури особистості, на якій будується сприйняття себе, відмінним від світу об'єктів.

На думку Р.С. Немова тривожність – це властивість людини приходити в стан підвищеної турботи, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях; В.В. Давидов трактує тривожність як індивідуальну психологічну особливість, яка полягає в підвищеній схильності відчувати занепокоєння в самих різних життєвих ситуаціях [2].

Психологи, вважають, що школа для багатьох підлітків є стресогенним чинником: у деяких молодших підлітків уже на початку дня помітні ознаки втоми на обличчі, порушується активність, спостерігаються головні болі, а дорога до школи вимагає від учня підвищеної уваги. Упродовж дня є дуже мало ситуацій, коли дитина може повністю відпочити [7]. Тривожність пов'язана з очікуванням соціальних та індивідуальних наслідків успіху чи невдачі. Для підлітків це, перш за все, успіхи та невдачі в їх провідній діяльності – спілкуванні, яка включає міжособистісні стосунки з учителем, однокласниками, батьками, а також їх власні переживання з приводу рівня домагань, самооцінки, задоволеності основних потреб, які саме у цьому віці тісно пов'язані і переважно визначаються успішністю взаємодії з названими вище суб'єкт-об'єктними міжособистісними стосунками й успішністю виконання діяльності.

Тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості підлітка. Основним новоутворенням для даного віку є самосвідомість, як результат розширення спілкування, відносин підлітка, що ускладнилися, з суспільством, з дорослими, з однолітками. Вивчення феномену тривожності у контексті навчальної діяльності є надзвичайно актуальною проблемою. Це зумовлюється як теоретичними, так і практичними запитами. Так, погляди дослідників на роль тривожності у процесі навчання підлітків неоднозначні. Іноді психологи-практики стверджують,

що явища «тривожного» ряду (тривога, тривожність, шкільні страхи тощо) надзвичайно несприятливо впливають на навчальну діяльність підлітків [1, 2, 8]. Окремі ж дослідники акцентують увагу на тому, що тривожність позитивно впливає на адаптацію підлітків до умов навчальної діяльності та на успішність функціонування у ній.

Суперечливими виглядають, також, і практичні аспекти взаємодії педагогів з підлітками. Одні педагоги вважають, що потрібно стимулювати занепокоєння школярів стосовно навчальної діяльності і, за рахунок цього, покращувати їхню мотивацію. Як наслідок – підлітки можуть бути дисциплінованими і старанними у навчанні, але, за рахунок високої невротизації, їх важко назвати успішними, гармонійними особистостями. Інші педагоги категорично заперечують жорсткий стиль взаємодії з дітьми і зводять до мінімуму стимулювання тривожних переживань дітей, нібито створюючи сприятливу навчальну ситуацію. У результаті, підлітки можуть погано засвоювати основні правила навчальної діяльності, можуть мати знижений рівень навчальної мотивації, що несприятливо позначається на навчальній успішності та особистісному розвитку підлітків.

Однією з найпоширеніших шкільних проблем, пов'язаних з тривогою, є проблема перевантаження. Перевтома веде до невдач, а досвід невдач, коли накопичується, породжує страх, невпевненість, емоційну нестабільність і - нові невдачі. Переважна більшість досліджень показує, що багато традиційно існуючих правил навантаження школярів, що неодноразово переглядалися, не тільки не стимулюють навчання, а деструктивно впливають на психіку, знижують працездатність особливо у підлітковому віці. Звичайно, перевантаження в школі не причина тривоги, а несприятливий фон, на якому під впливом інших причин можуть виникати емоційні розлади. Також конфлікти, булінг в школі, можуть призводити до потребуючих корекції поведінкових порушень, наприклад, до «школофобії», в основі, якого є страх

перед школою; боязнь знущань і образ, а також, як наслідок, не бажання відвідувати школу.

Стан тривоги значно зменшує ефективність навчання. Психічна неврівноваженість, тривожність можуть забирати енергію учня і заважати розвитку здібностей. Навіть у стані непатологічної тривожності пам'ять і увага послабляються, а спосіб переробки інформації стає ригідним і не рефлексивним. Функціональна тривожність може деформувати особистість підлітка, оскільки вона ускладнює комунікацію.

Тривожність як властивість особистості багато в чому обумовлює поведінку підлітків. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість активної навчальної діяльної особистості. У кожного хлопчика чи дівчинки підліткового віку існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для нього істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Однак, підвищений рівень тривожності є суб'єктивним проявом неблагополуччя підлітків. Тривожність робить істотний вплив і на самооцінку в підлітковому віці. Підвищений рівень тривожності у підлітків може свідчити про їх недостатню емоційну пристосованість до тих чи інших соціальних ситуацій. Це породжує загальну установку на невпевненість у собі [7, с. 20-23].

Таким чином, питання вивчення підліткової тривожності займають значне місце в сучасній психології. Серед найбільш злободенних питань – виявлення причин виникнення та способів корекції тривожної поведінки.

Висновки. Тривожність – це феномен суб'єктивного прояву неблагополуччя, яке шкільне навчання яскраво підсилює і безпосередньо впливає на формування адекватного сприймання себе підлітками. Актуальним у людському суспільстві є навчання, виховання, розвиток та творення себе як здорової особистості. І чим раніше формується готовність підлітка переживати емоційні

збуренняв навчанні, спілкуванні, особистісному плані розвитку, тим впевненіше він почуває себе у новизні соціальних подій. Домінування страху, очікування неуспіху і невдач роблять підлітка невпевненим, блокують його самостійність, почуття дорослості, знижують творчу активність, а з нею – і можливість адекватно до своїх ресурсів програмувати дії, вчинки, контакти з іншими людьми і почувати себе щасливими. Тісна взаємодія педагогів, батьків та кваліфікована допомога шкільного психолога сприятимуть подоланню особистісної тривожності у навчанні учнів підліткового віку.

Перспективи подальших розвідок. Здійснений ґрунтовний теоретичний аналіз психологічних джерел дозволить провести емпіричне дослідження та виявити вплив особистісної тривожності на навчання учнів підліткового віку.

Список використаної літератури

1. Астапов В.М. Функциональный поход к изучению состояния тревоги / В.М. Астапов//Тревога и тревожность/ Сост. и общая редакция В.М. Астапова. - СПб.: Питер, 2001.- С.156-166.
2. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: навчальний посібник / Н.В. Ліфарєва. - К.: Центр навчальної літератури, 2003. - 250 с.
3. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги. Тревога и тревожность / Н.Д. Левитов // Сост. и общая редакция В.М. Астапова. - СПб.: Питер, 2001.-С. 78-88.
4. Лемак М.В., Петрищев В.Ю. Методичне видання. Психологу для роботи. Діагностичні методики / М.В. Лемак, В.Ю. Петрищев. - Ужгород Видавництво Олександри Гаркуші, 2011. - 616с.
5. Маценко В.Ф. Самосвідомість. Психологічніаспекти та основні напрями розвитку тривожності / В.Ф. Маценко// Стежинами психологічного вдосконалення. - 2004. - №24- С. 54.
6. Психологічний словник / В.І. Войтко//За ред. В.І. Войтка.- К.: Вища. школа, 1982. - 215 с.
7. Психологический словарь /Под.ред. Зинченко В.П. Мещеряковой Б.Г. - М.: Педагогика-пресс, 1999. - 440 с.
8. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастающая динамика. / А.М. Прихожан – М.: Моск. Психолого-соц. институт; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЕК”, 2000. - 246 с.

Ірина Гулевич
*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор
Мирослав Савчин*

Проблема формування моральної самооцінки в молодших школярів набула сьогодні особливого значення у зв'язку з відродженням у житті суспільства духовно-моральних норм міжособистісної взаємодії та життєдіяльності. Духовно розвинена людина проявляє свої позитивні моральні якості, що йдуть від глибин її душі. Індивідуальна мораль конкретної людини є відображенням соціальної та духовної моралі. Духовність, зазначає М.Савчин, – це вищий момент людської індивідуальності [7]. М.Боришевський [2] стверджує, що духовність є втіленням моральності у реальному контексті життєдіяльності особистості як носія високих гуманних чеснот. Дуже важливо, щоб дитина вміла розуміти іншу людину, морально ідентифікувати себе з іншим, прагнула емоційно відгукнутися на проблеми іншого, а відтак адекватно оцінювати себе як суб'єкта моральної поведінки. Набутий досвід самооцінювання та реальної поведінки у дитинстві є дуже вагомим та дійовим протягом всього життя. Молодший школяр повинен усвідомити, що він повинен творити добро та боротися зі злом.

Адекватна моральна самооцінка – це оцінювання дитиною своїх морально-духовних якостей, знань, навиків і вміння ідентифікувати себе з образом позитивних чи негативних морально-оцінних еталонів, незалежно від різних умов, ситуацій [4].

Науково-психологічне вивчення проблеми розвитку моральної самооцінки свідчить, що нерідко виникають розбіжності між правильним вербальним відтворенням моральних знань і реальною поведінкою молодшого школяра, що свідчить як про

неадекватне усвідомлення моральних імперативів, так і про відсутність їх особистісного сенсу. Багато психологів та педагогів, що займалися дослідженням даної проблеми, констатують факти недостатнього практичного досвіду особистості щодо втілення наявних у неї моральних знань у реальні вчинки. Однією з причин такого стану справ є досить низький рівень ефективності використовуваних педагогічних технологій виховання; недостатня обґрунтованість існуючих підходів до розв'язання цього завдання. Саме тому постала необхідність систематизувати й поглиблено вивчити дану проблему, що дозволило нам конкретно підійти до вивчення проблематики визначення особливостей формування моральної самооцінки молодшого школяра.

Формування моральної самооцінки як важливої структурної складової моральної самосвідомості особистості може відбуватися тільки з одночасним розвитком інших складових моральної самосвідомості, зокрема, образом Я моральне та соціально-перцептивних механізмів. Так, М.Й. Боришевський, відзначає: «Особистість як система має, безумовно, багато спільного з усіма іншими системами, які теж нездатні нормально функціонувати, розвиватися внаслідок їх односторонності, несумірності складових, недооцінки одних та перебільшення ролі інших» [2, с. 29].

Розвиток моральної самооцінки особистості не слід зводити її розв'язання до засвоєння учнями понять, норм і правил поведінки в процесі навчання та спеціально організованої школою моральної освіти, слід враховувати, що моральна самооцінка є одним з механізмів регуляції моральної поведінки, пройнятої почуттям істини, доброти; на формування таких моральних якостей, як справедливість, гідність, вдячність, дисциплінованість, відповідальність, чесність, милосердя та ін.

Спираючись на численні дослідження вчених[2,7,8], можна констатувати, що моральна самосвідомість є незмінно соціально-психологічним утворенням, оскільки за допомогою соціальних контактів людина набуває певних моральних знань стосовно своєї

індивідуальності та унікальності. Завдяки «наявному зворотньому зв'язку від найближчого оточення, яке виконує функцію своєрідного дзеркала, людина отримує інформацію «Хто Я?» та оцінку – «Який Я?» [1, с.187].

Дослідження сучасних психологів підкреслюють значущість соціального оточення для становлення моральної самооцінки особистості. Зокрема, О. Євтіхов [3] вважає, що, незважаючи на велике значення найближчого оточення, все ж людина не може одночасно сконструювати дійсно справжній образ того, якою вона є насправді. Тому людині призначено збирати характеристики щодо власного Я-морального протягом усього життя окремими частинками. Проте не кожен досягає успіху в цьому, оскільки сукупність уявлень людини стосовно себе може не тільки не збігатися, але й зовсім відрізнятись від уявлень про неї у навколишніх. Така ситуація розходження між уявленнями людини щодо самого себе та його уявленнями про те, як його сприймають оточуючі, може призводити до негативних наслідків. А. Фестінгер називав ситуацію зіткнення двох протилежних знань «когнітивним дисонансом», що спричиняє важкі емоційно-почуттєві переживання і призводить до погіршення особистісних стосунків. Отже, важливим завданням кожної особистості є знайти певний баланс, зближення усього комплексу уявлень щодо різних аспектів власного Я [5].

Згідно з уявленнями вчених щодо становлення та формування моральної самооцінки у структурі моральної самосвідомості особистості є певна послідовність етапів (Р. Бернс, Е. Еріксон, І.І. Чеснокова, М. Юкнат та ін.). Спочатку дитина набуває певних моральних знань щодо власного Я шляхом інтеріоризації оцінок дорослих, відбуваються перші спроби досягти поставленої мети. Зауважимо, що у дошкільному віці ще немає усвідомленого планування власної діяльності і поняття «мета» вживається лише у сенсі кінцевого результату (мається на увазі те, що дитина свідомо не планує, її поведінку зумовляють зовнішні

стимули). У молодшому шкільному віці формування моральної самооцінки особистості, досягнення нею певних цілей моральним способом є процесом більш усвідомленим, але також залежить від зовнішніх оцінок. Питома вага у процесі розвитку моральної самооцінки на цьому етапі онтогенезу належить особливостям взаємодії у контексті школи між учителем та учнем, між класним колективом, а також від результатів навчальної діяльності.

Наше завдання полягало у створенні й апробації цілісної програми-системи формуванню моральної самооцінки, що забезпечувала б збалансованість теоретичного й емпіричного матеріалів та наукове узагальнення одержаних даних. Основним підґрунтям такого підходу було вивчення суті моралі, основних соціально-перцептивних механізмів функціонування і становлення моральної самооцінки молодшого школяра, наукового забезпечення педагогічного досвіду. Ми виходили з того, що моральне самооцінювання передбачає «Усвідомленість та адекватність життєвих цілей, твердість, здатність протистояти складним обставинам і боротися за здійснення власних ідеалів базується на глибокому розумінні себе, своїх прагнень, правильній оцінці своїх можливостей» [8, с.100]. Йдеться про реалізацію власного морального потенціалу «тут і тепер», тобто безпосередньо у процес постановки певної мети, досягнення її та, як наслідок, усвідомлення власної успішності та моральної компетентності. Така ситуація сприятиме зміцненню віри в себе, поглибленню бажання пізнати різні аспекти свого Я – моральне та допоможе молодшому школяреві адекватно сконструювати подальшу лінію моральної поведінки і життєву стратегію. У створенні та реалізації програми ми дотримувалися таких загально-методологічних принципів, на основі яких здійснювалося формування моральної самооцінки:

- принцип дослідницької позиції вихованця щодо моральної поведінки. В класі створювалися такі умови, в яких учням

пропонувалося знайти вирішення моральної колізії та подумки експериментувати з ймовірними результатами;

- принцип цілісності розвивальної роботи, в якій психологічна дія, одна справа є підготовкою для іншої та дає матеріал для проблеми взагалі, а проблема розроблялася і закріплювалася в наступній справі, грі;

- принцип системного підходу до особистості, як складної системи, що поєднує в собі ціннісну систему ставлень, власне світосприйняття, що зумовлює формування моральної самооцінки;

- принцип діалогічності, що передбачає налагодження стосунків між психологом, класним керівником та класом. Ми виходили з того, що рівноправне спілкування з дорослим сприяє підвищенню моральної компетенції та гідності молодшого школяра. Крім цього, у процесі проведення тренінгу акцентувалась увага на право кожного учасника говорити та обов'язок слухати;

- принцип саморозкриття: кожному молодшому школяреві надається можливість виявити адекватні моральні почуття, переживання, думки, а не засвоєні стереотипно моральні зразки поведінки. Однак слід враховувати, що молодшого школяра легко спонукати до морального саморозкриття, і обережно реалізовувати цю настанову;

- принцип індивідуального підходу, що передбачає врахування рівня можливостей, ступінь відкритості у спілкуванні, характерологічні та темпераментні особливості школяра;

- принцип зворотнього зв'язку, завдяки якому відбувається збагачення змісту образу Я-моральне, корегування моральної самооцінки та рівня домагань особистості;

- принцип «тут і тепер». Завдання тренінгу спрямовані на зосередження актуальних переживань учасників тренінгу;

- принцип активної участі у виконанні завдань, що передбачає наступне: якщо є бажання щось сказати та обговорити, то це потрібно зробити, навіть якщо ніяково та

страшно, одночасно, у кожного учня є право промовчати, якщо це відповідає його внутрішньому стану;

- принцип творчої активності та співробітництва. Включення в діяльність дітей ігрових моментів та їх обговорення, надання можливості випробувати і зрозуміти нові способи моральної поведінки. Діти повинні поважати думку кожного, психологічна захищеність від критики та приниження. Застосовуються прийоми театралізації й розминки;

- принцип самодетермінації у процесі морального розвитку молодший школяр не є тільки пасивним об'єктом, але й активним суб'єктом морального саморозвитку. Процес формування моральної самооцінки передбачає активну діяльність школяра, що поєднує як моральне самопізнання, моральне самовдосконалення, моральне само оцінювання, так і пізнання моральних феноменів навколишнього світу;

- принцип толерантної та коректної педагогічної оцінки. Педагог повинен оцінювати не особистість молодшого школяра, його вчинки, дії, позиції ставлення. Як правило, оцінювання здійснюється у формі таких висловлювань: «Чому ти так вважаєш?», «Висловлення цікаве, потрібно подумати», можна виявити здивування «Як ми це не зауважили?» тощо;

- принцип культивування доброзичливості однокласників (стосунки повинні бути приємними, уважними, приятними).

Не дивлячись на теоретичне визначення значущості і пріоритетності розвивальної взаємодії, що ґрунтується на діалозі з дитиною, в практиці системи освіти (в т.ч. і школи першого ступеня) спостерігається педагогічна беспорядність, авторитарність, маніпулювання дітьми, не дивлячись на те, що багато педагогів знайомі з різними педагогічними і психологічними теоріями, дослідницькими розробками і методиками демократичної, гуманістичної, альтруїстичної, ненасильницької взаємодії з дітьми. Вони також погоджуються з необхідністю суб'єктивного, розвивального, поважаючого, а не травмуючого і блокуючого активність дитини

педагогічного спілкування. Одночасно, ті ж педагоги не здійснюють такої взаємодії з дітьми, що відповідає їх моральним оцінкам і часто застосовуються способи, що гальмують активність і самостійність дітей. Їх спілкування є часто емоційно нейтральним або, навіть, негативним.

Неефективність морального виховання взагалі і становлення моральної самооцінки, зокрема, на нашу думку, можна пояснити тим, що, по-перше, технологія розвивальної гуманістичної взаємодії не засвоєна ними, по-друге, ті моральні поняття, норми, цінності, які об'єктивно вони повинні декларувати, виховувати у школярів не відповідають не тільки їх внутрішнім переконанням, але й їх реальній поведінці. Виховні впливи педагогів не підкріплюються особистим прикладом і емоціями, не викликають адекватні емоційні переживання, що повинні супроводжувати процес осмислення моральних імперативів і співвіднесення їх з Я-моральне та їх реалізації в конкретній поведінці.

Таким чином, визначаючи модель психокорекційної програми щодо корекції моральної самооцінки, вважаємо, що доцільним є проведення роботи у двох напрямках, а саме: активна співпраця безпосередньо з дітьми (у контексті проведення соціально-психологічного тренінгу), а також психолого-педагогічна робота з їхніми батьками та вчителями.

На нашу думку, одним із ефективних засобів формування моральної самооцінки у молодших школярів є соціально-психологічний тренінг. Ефективність застосування соціально-психологічного тренінгу для цієї вікової категорії зумовлюється врахуванням психологічних особливостей молодших школярів та актуальністю завдань їх вікового розвитку. У цьому віці відбувається зростання довільності психічних процесів, самостійності школяра в навчанні та керованості сприймання, запам'ятовування і відтворення інформації, у посиленні зосередженості уваги до виконання навчальних завдань. У них відбуваються помітні зрушення у формуванні моральної самосвідомості дітей. Поступово

молодший школяр вчиться самостійно оцінювати та аналізувати свої вчинки та формувати власну думку про себе. В кінці молодшого шкільного віку за спеціально організованого навчання у школярів розвивається та формується адекватна моральна самооцінка. На тренінгових заняттях учаснику вдається наблизитися до розуміння себе та усвідомити ті характеристики, які бачать в нього навколишні. Тут, на відміну від ситуацій стихійного спілкування, формування та корекція уявлень людини про себе відбувається інтенсивніше та керовано.

А.С. Прутченков [6] зауважує, що найважливіше завдання соціально-психологічного тренінгу – допомогти учаснику виразити себе індивідуальними засобами, властивими тільки йому, а для цього спочатку необхідно навчитися сприймати та розуміти себе. Реалізація цього завдання здійснюється за такими соціально-психологічними механізмами: сприйняття себе через співвіднесення себе з іншим; сприйняття себе через сприйняття себе іншими людьми; сприйняття себе через результати власної діяльності; сприйняття себе через спостереження внутрішніх станів; сприйняття себе через сприйняття власного зовнішнього вигляду.

Отже, за своєю сутністю, психологічний тренінг є тим засобом, який дозволяє учаснику усвідомити та зрозуміти себе, власні бажання та проблеми завдяки взаємодії та спілкуванню в спеціально створеній тренінговій групі. Важливим є те, що незважаючи на фокусування уваги у тренінгових групах на пошуках тих форм моральної поведінки, які сприяли б гармонізації особистісних стосунків, одночасно з цим відбуваються зміни в особистісному Я-морального кожного учасника. Це дає змогу усвідомити те, що раніше було «приховане та нав'язувало певні рішення» [3, с.18], бо «людина знає, що потрібно іншим, але іноді зовсім не знає, чого хоче вона» [3].

В умовах тренінгу, завдяки взаємодії та спілкуванню, що мають місце у спеціально організованому процесі, активізуються процеси

морального самоусвідомлення, самоприйняття, а також відбувається апробація нових, більш ефективних моделей поведінки.

Загальною концепцією запропонованого тренінгу формування моральної самооцінки слід вважати сукупність процесів усвідомлення різних аспектів власного Я-морального, реалізації цього морального уявлення в поведінці та діяльності, досягнення певних цілей та, як наслідок, переживання почуття успіху та впевненості у процесі розв'язанні поставлених завдань моральним способом. Саме через вирішення таких базових завдань тренінгової програми, уможлиблюється процес корекції моральної самооцінки у сукупності її складових компонентів. «Саме те, як людина себе уявляє і сприймає, значно впливає на ті цілі, які вона перед собою ставить (в тому числі і у тренінгу), вчинки, які вона здійснює та її загальне ставлення до життя» [3, с.32].

Загальна мета, запропонованого нами, тренінгу конкретизується у таких **завданнях**: 1) оволодіння молодшими школярами моральними знаннями про власну особистість, групи, ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на моральних засадах; 2) розширення їх моральних знань і уявлень та усвідомлення різних аспектів власного Я-морального; 3) виявлення власної індивідуальності, унікальності та гідності; 4) розвиток здатності більш глибоко сприймати та оцінювати партнерів по взаємодії (розвиток соціально-перцептивних механізмів); 5) реалізація власних можливостей та індивідуального морального потенціалу у поведінці та діяльності (постановка та досягнення реальної мети); 6) підвищення рівня адекватного морального самоствавлення, його відкритості.

Програма формування моральної самооцінки особистості молодшого школяра за допомогою соціально-психологічного тренінгу повинна базуватися на таких засадах: 1) формування навичок ефективного спілкування та налагодження стосунків; 2) моральне самопізнання, самоусвідомлення; 3) співвіднесення Я-моральне теперішнє та Я-моральне ідеальне (майбутнє); 4) формування адекватного морального самооцінювання.

Список використаної літератури

1. Бернс Р. С. Развитие Я-концепции и воспитание /Р.С. Бернс; пер. англ. М.Б. Гнедовского, М.А. Ковальчук. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
2. Боришевский М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.26-33.
3. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2005. – 254 с.
4. Заміщак М.І. Особливості визначення рівнів моральної самооцінки у молодших школярів // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки – Київ-Вінниця, 2010. – Вип.66. Частина 2 – С.44-49.
5. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс; пер. англ. В.Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская, Д. Викторова, А. Гурова [6-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
6. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе/ А.С. Прутченков. – М.: ЭКСМО-пресс, 2001. — 638 с.
7. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ, вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 2001. – С.37-59.
8. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М., 1978. – 144 с.

Уляна Дуда

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

Сучасний етап розвитку суспільства, системи освіти взагалі й вищої, зокрема, вимагає формування особистісно зрілого педагога. Професійна підготовка майбутніх педагогів має бути спрямована насамперед на забезпечення максимального розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації, сприяння становлення і розвитку справжнього професіонала, формування позитивної Я-концепції та готовність до суб'єкт-суб'єктного спілкування в умовах освітнього процесу.

Як зазначає Г. Радчук, сучасний педагог повинен не тільки транслявати, відтворювати і демонструвати засвоєння знань, умінь, технологій – це є вторинним стосовно процесів розвитку особистості, необхідно «перш за все, орієнтуватися на становлення

цілісної особистості, забезпечувати її органічність і неповторність» [9, с. 84]. Досягнути цього можливо лише за умови, що педагог буде для учня фасилітатором. К. Роджерс зауважував, що фасилітатор – це особистість, яка вирізняється відкритістю власному досвіду, у якій відсутні захисти і бар'єри, яка налаштована на позицію учасника і спостерігача плинного процесу досвіду, а не його контролера, довіряє власному Я [10].

На сучасному етапі розвитку науки існують різні підходи щодо характеристики рефлексії. Зокрема її вивчають, як рівень функціонування й особливий стан свідомості (Д. Браун, Ф. Василюк, Д. Елкінс та ін.); вивчення рефлексії пов'язані з дослідженням творчого мислення (В. Давидов, І. Семенов, С. Степанов, Я. Пономарьов та ін.); рефлексія вивчається з позиції її впливу на розвиток самосвідомості, самопізнання і саморегуляції особистості (К. Абульханова-Славська, Д. Леонтьєв, І. Кон, В. Слободчиков, В. Столін, та ін.); вивчається роль рефлексії в побудові спільної діяльності людей (О. Петровський, А. Реан, В. Рубцов, та ін.); рефлексія досліджується як принцип існування індивідуальної свідомості й умова розвитку зрілої особистості (Б. Зейгарник, К. Роджерс, А. Холмогорова та ін.); як чинник становлення і саморозвитку особистості (І. Бех, М. Боришевський, О. Кононко, В. Семиченко та ін.); як особлива організація мислення, пов'язана із зародженням нового змісту (В. Давидов, А. Зак, І. Семенов, С. Степанов).

Вивченням рефлексивної культури вчителя, проведенням низки досліджень, в яких вивчається процес становлення і формування професійної рефлексії педагогів займалися А. Бізяєва, Г. Дегтяр, М. Заброцький, О. Кононко, С. Максименко, О. Кононко та ін.

Однак попри численні дослідження все ще не достатньо уваги сьогодні приділено особистісному розвитку педагогів, зокрема, розвитку рефлексії, яка є важливою умовою формування особистісно зрілого фахівця. Саме тому **мета нашої статті**

полягає в теоретичному обґрунтуванні рефлексії як чинника особистісного становлення майбутніх педагогів.

Вперше поняття «рефлексія» використав Дж. Локк у XVII столітті. Під рефлексією він розумів процес (також досвід), за допомогою якого відбувається накопичення та отримання нових ідей. Сам термін «рефлексія» походить від пізньолатинського «reflexion» і означає звернення назад, відображення, бачення себе поглядом іншого, якби збоку.

Сьогодні у психології та суміжних з нею галузях існують різні підходи щодо визначення рефлексії. Зокрема, у зарубіжній психології її вивчали А. Адлер, Р. Ассаджіолі, К. Роджерс, М. Вудкок, А. Маслоу, В. Франкл, Ш. Бюллер, У. Джеймс, Е. Еріксон та ін. Проте, незважаючи на численну кількість досліджень щодо проблеми розвитку рефлексії, їх недостатньо для розуміння суті рефлексії як психологічного утворення. До того ж зарубіжні вчені не виокремлювали рефлексію як предмет спеціального психологічного дослідження. Її прояви здебільшого вивчалися ними в контексті самоспостереження та самопізнання задля вивчення особистістю образу власного Я.

Натомість російські вчені (А. Карпов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Я. Пономар'єв, І. Семенов, С. Степанов та ін.) зазначене питання розкрили більш широко.

С. Рубінштейн вважав, що рефлексія є певним рівнем розвитку свідомості, за якого людина подумки виходить за межі власного життя та займає позицію поза ним. Чений виокремлював два види рефлексії, а саме: зовнішню (спрямована на навколишній світ) та внутрішню (на самого себе). Зовнішня рефлексія переповнена численними ритуалами, традиціями, підміною власного Я колективним. Тоді як, внутрішня рефлексія призупиняє потік свідомості, ніби виводить людину за її межі. З появою такої рефлексії пов'язане ціннісне осмислення життя, усвідомлення особистістю свого місця в ньому [13].

Учені дослідницької групи І. Семенова розуміли рефлексію як усвідомлення власного руху в предметному змісті задачі, а рефлексивний аспект мислення трактували як самосвідомість особистості в проблемній ситуації та осмислення принципів діяльності [12].

Щодо вивчення рефлексії, як механізму саморозвитку, В. Давидов відмічав, що вона є головною рушійною силою саморозвитку особистості. Саме завдяки їй відбувається самозміна людини та усунення меж Я-самості [3].

У свою чергу А. Карпов зазначав, що рефлексія є однією з найважливіших метацільностей, без її розвитку неможливий саморозвиток особистості. Психіка тому й унікальна, що в ній закладено такий механізм, який дозволяє долати систему обмежень, постійно виходити за межі власної свідомості [4].

За поглядами Я. Пономарьова, рефлексія є шляхом до переосмислення стереотипів власного досвіду. Людина стає для самої себе об'єктом управління, а рефлексія як «дзеркало» відображає всі її зміни, в результаті чого, перетворюється на основний механізм саморозвитку, умову та засіб особистісного зростання [8].

Ю. Орлов зазначав, що особистісний розвиток та саморозвиток відбуваються в процесі самопізнання та самоусвідомлення того, що ми робимо, чому та як це робимо, як ставимось до інших, а вони до нас. Це стає можливим лише завдяки рефлексії та стимулює людину до зміни власної моделі поведінки та діяльності відповідно до специфіки ситуації [7].

Важливо зазначити, що українські науковці також зробили вагомий внесок у вивчення проблеми рефлексії (І. Бех, В. Зарецький, М. Найдьонов, С. Максименко, В. Лепський, М. Савчин та ін.).

Так, І. Бех вважає, що рефлексія є засобом усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій, спрямованість мислення на себе, на власні процеси та продукти діяльності. Учений виокремив такі

види рефлексії, як регулятивна (внутрішнім об'єктом якої є увага, що визначає зосередженість і спрямованість виховного процесу), визначальна (осмислення суб'єктом свого Я та усвідомлення того, що віддаляє його від досконалості), синтезуюча (узгодження гуманістичних цінностей з Я-духовним), створювальна (розвиток і саморозвиток особистості) [1].

У свою чергу М. Савчин зазначає, що рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу і поведінки. Це відбувається завдяки тому, що у дослідницькому процесі особистість усвідомлює себе по-іншому (співвідносить власні почуття і переживання з почуттями і переживаннями іншої людини), аналіз і розуміння своєї поведінки дозволяє їй побачити ситуацію і себе в ній з іншого боку, що сприяє більш адекватній оцінці власної поведінки [11].

С. Кузікова у своїх дослідженнях виокремила рефлексію як один із механізмів саморозвитку. Рефлексія пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної особистості та усвідомленням і оцінюванням своїх дій, виходячи з передбачення відповідних реакцій іншої людини. Як процес пізнання особистісних психічних актів і станів, рефлексія дозволяє дистанціюватися від буденності, стати на позицію «поза перебуванням», віднайти життєві смисли, сформувані цінності [2].

Рефлексія відіграє важливу роль у процесі оволодіння професіями у системі «людина-людина», зокрема, вона є важливою для педагога. М. Заброцький вважає, що рефлексія «виступає тим механізмом, завдяки якому особистість отримує здатність до самоорганізації. Рефлексивні здібності є тими, котрі в принципі забезпечують умови для саморозвитку, самокорекції, впливаючи загалом на розвиток особистості та становлення її відносин зі світом» [5, с. 24].

Як вказує І. Зимня, вчитель під час своєї професійно-педагогічної підготовки перш за все повинен «уявити, осмислити різні об'єкти цієї підготовки, побачити ступінь своєї відповідності

вимогам і специфіки педагогічної діяльності та спланувати програму професійного самовдосконалення» [6, с. 55].

Висновки. Отже, у зарубіжній та вітчизняній психології рефлексію розглядають по-різному. У зарубіжних вчених вона мало досліджена. Тоді як російські та українські вчені ототожнюють її із свідомістю та самосвідомістю. Проте, більшість з них вважає її рушійною силою саморозвитку особистості. Педагог із розвинутою рефлексією здатен пізнавати себе, бути уважним, критичним, вимогливим стосовно себе та інших.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Духовні цінності як надбання особистості. Рідна школа. 2012. № 1–2 (985–986). С. 9–12.
2. Гринева О. М. Специфика жизненных целей и планов личности в позднем юношеском возрасте. Вестник Актюбинского регионального государственного университета имени К. Жубанова. 2017. Вып 4. С. 225–235.
3. Давыдов В. В., Зак А. З. Уровень планирования как условие рефлексии. Новосибирск: Рось, 1987. 234 с.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
5. Кондратьева С. В. Профессионализм в педагогическом общении. Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003. –330 с.
6. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологи). Москва : Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. 320 с.
7. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Москва : Просвещение, 1991. 287с.
8. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. Москва : Знание, 1983. 205 с.
9. Радчук Г. К. Аксиологічні засади розвитку сучасної вищої освіти. Психологія особистості. 2015. №1 (6). С. 81–89.
10. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учится. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
11. Савчин М. В., Гавриш З. С. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог. Івано-Франківськ : Місто НВ. 2007. – 400 с.
12. Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. Исследования проблемы психологии творчества. Москва : Наука, 1983. С. 152–182.
13. Ставицька С. О. Теоретичний аналіз проблеми механізмів розвитку духовної самосвідомості особистості в юнацькому віці. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 24. С. 630–645.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Сьогодні існує суперечність між потребами сучасної освіти в компетентному вчителя і можливостями вищої педагогічної освіти забезпечити таку його підготовку. Необхідність психологічного супроводу освітнього процесу у педагогічному закладі вищої освіти виникає як відповідь на потребу наблизити результати освітнього процесу до вимог сучасної освіти та соціального замовлення. Зараз актуалізується необхідність удосконалення процесу підготовки фахівців у педагогічному університеті за рахунок формування у студентів під час навчання повноцінної готовності до професійної діяльності.

Одночасно фундаментально зростає значення особистісних та психологічних властивостей викладача-педагога. Всі компетенції презентують якість підготовки сучасного випускника. Вищий навчальний заклад має готувати своїх студентів до змін, які відбуваються в сучасному суспільстві, тому значна увага повинна сьогодні приділятися саме формуванню у майбутніх спеціалістів професійної та психологічної компетентності.

Мета статті: виявити особливості розвитку психологічної компетентності в майбутніх педагогів та з'ясувати шляхи її формування.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо першочергово поняття «компетентність». Проблема компетентності розглядається такими науками як філософія, соціологія, психологія та педагогіка. Зазвичай це поняття вживається стосовно осіб певного соціально-професійного статусу, характеризуючи міру відповідності їх розуміння, знань, умінь, досвіду реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв'язуваних проблем [8, с. 9]. Компетентність розуміється як

особистісна якість суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі соціального і технологічного розподілу праці [8, с. 9].

Компетентність пов'язана з поняттям особистісного розвитку. Відповідно до цього бачення поняття компетентність є на такому рівні, що свідчить про оволодіння у ході навчання індивідуальними формами активності, що дає змогу індивіду в рамках своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві [3]; міру розуміння навколишнього світу та адекватність взаємодії з ним [9].

У зарубіжній психології компетентність розглядається як оволодіння методами впливу на середовище (I. Borg, M. Muller, T. Staufenbiel), як сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють успішно виконувати практичні завдання (M. Perlmutter, M. Kaplan, L. Nyquist); як операціональне забезпечення окремих дій у структурі діяльності (G. Schreder, M. Vorweg), дехто зводить професійну компетентність до знань, сфери дії методів, що використовуються (S.P. Dyrstra, S. Dollinger) [9]. Компетентність розглядається як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій» [9, 208].

При аналізі певних видів компетентності учені включають до їх структури знання, уміння і навички. Цей підхід дає змогу експериментально перевірити формування на різних етапах компетентності, а також визначити рівень сформованості компетентності майбутнього педагога.

Н.В. Яковлева розглядає компетентність як «психічне новоутворення особистості, що виникає у ході досягнення діяльності» і «являє собою цілісну систему, функціонально орієнтовану на досягнення цілей діяльності і таку, що дозволяє розв'язувати діяльнісні проблемні ситуації» [9, с.4]. Завдяки цьому науковцю ми можемо розглядати психологічну компетентність в рамках діяльнісного підходу та виділяє п'ять властивостей цього феномена:

1) прагматичність, оскільки компетентність формується в ході розв'язання проблемних ситуацій діяльності, в ході навчання або безпосереднього виконання;

2) адекватність завданням діяльності, оскільки компетентність дозволяє досягати цілей діяльності найкращим чином;

3) специфічність: її інформаційний блок містить тільки ту інформацію, яка необхідна для виконання завдання певної діяльності;

4) лаконічність: у ході формування компетентності нейтралізується все, що не призводить до успіху в діяльності;

5) функціональна деформація компетентності, яка проявляється в порушенні безпристрасного відображення об'єкта через акцентуацію в ньому окремих характеристик [9, с. 5].

Н.В. Кузьміна та Г.І. Метельський розглядають компетентність як систему знань, умінь і навичок, які забезпечують майбутньому вчителю не тільки загальнопсихологічну підготовленість, але й високий рівень професійної самосвідомості, вміння керувати своїми психічними станами [7, с.18].

Отже, теоретичний аналіз поняття компетентність, показує, що у визначеннях представлено такі характеристики, як знання, вміння, навички.

І.Є. Єліна визначає психологічну компетентність як багатопараметричну характеристику, що включає мотиваційну, операціональну і рефлексивну складові, якій надається велике значення, тому що вона виконує функцію аналізу результату праці по відношенню до мети [2, с. 18]. О.В. Куликова вважає, що психологічну компетентність, як особистісно-діяльнісне утворення [4].

А.В. Євсєєв [5] виокремлює такі рівні психологічної компетентності, як задовільний, середній та високий. Задовільний рівень психологічної компетентності характеризується такими показниками: задовільний рівень розвитку психічних процесів; задовільний рівень розвитку комунікативності; недостатній рівень сформованості рефлексивного компонента (рефлексії, емпатії,

ідентифікації); середня швидкість прояву комунікативних здібностей у процесі спілкування; помірна вираженість конструктивних здібностей; низька міра вираженості вміння організувати взаємодію з підлеглими [66]. Головне у психологічній компетентності відіграють знання, уміння і навички, а також здатність застосовувати їх на практиці.

Високий рівень психологічної компетентності характеризується: високою ефективністю взаємодії, що забезпечує симпатію оточуючих людей до фахівця; високим рівнем розвитку психічних процесів; високим рівнем розвитку товариськості; високим рівнем сформованості рефлексивних здібностей; високою швидкістю прояву комунікативних здібностей у процесі спілкування; широким набором способів взаємодії; вмінням керувати процесом спілкування; високою вираженістю конструктивних здібностей; яскраво вираженим вмінням організувати взаємодію з оточуючими [5]. В подальшому відбуваються такі процеси як розвиток психологічної компетентності в контексті загального розвитку особистості.

Наш теоретичний аналіз та емпіричні дані дозволяє стверджувати, що психологічні компетенції майбутнього педагога стосуються його здатності безпосередньо впливати на свій внутрішній світ (психіку, особистість), опосередковано актуалізувати психічний та особистісний ресурси себе та учня (учнів) та оптимізувати взаємодію з ним (ними), перетворювати її в позитивну педагогічну взаємодію (М.В. Савчин).

У першому випадку (внутрішній світ педагога) психологічна компетентність педагога проявляється у його здатності актуалізувати механізми рефлексування, самоактуалізації, самотрансцендентування, саморегулювання, самооцінювання, вчасній самопомозі, самотерапії.

У другому випадку психологічна компетенція майбутнього педагога стосується усвідомлення та реалізації завдань з актуалізації психічного та особистісного потенціалу школярів

шляхом організації позитивно спрямованого самооцінювання (виділення предмету та засобів, використання результатів), рефлексування, саморегуляції для актуалізації їх самонавчання, самовиховання та саморозвитку.

У третьому випадку зміст і спрямованість психологічної компетенції стосується задіяння психологічних ресурсів для оптимізації взаємодії з учнями, зокрема перетворення її в позитивну педагогічну взаємодію (М.В. Савчин). Це передбачає демонстрування вираження та сприйняття педагогом з допомогою вербальних і невербальних засобів гідності, індивідуальності та цінності кожного учня, позитивного сприйняття і ставлення до нього, прояв емпатії, переживання за його долю та перспективи, підтримка його зусиль з метою навчання, самонавчання і взаємонавчання, самовиховання і взаємовиховання, саморозвитку і взаєморозвитку. Це також стосується актуалізації позитивно-емпатійного ставлення учня до однокласників (повага їх гідності, толерування до індивідуальності, позитивне ставлення (підтримка сприяння, допомога)), навчання дружити та позитивно взаємодіяти.

Отже, під-час викладання психологічних дисциплін постає нове завдання викладача – створення умов та спеціальна освітня робота з оволодіння майбутніми педагогами, окрім професійних компетенцій, як це традиційно вважалося, ще спеціальними психологічними компетенціями, що стосуються самовпливу педагога на себе, актуалізації самовпливу школярів на себе та позитивної взаємодії з ними.

Список використаної літератури

1. Аминов Н. А. Психодиагностика специальных способностей социальных работников. / Н. А. Аминов, Н. А. Морозова, А.Л.Смятских. // Социальная работа и проблемы подготовки кадров. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. / Отв. Ред. И. А. Зимняя. — М., 1992. — Выпуск 2. — 128 с. — С. 45 — 69.
2. Дебольский М. Г. Социально-психологическая компетентность руководителей органов внутренних дел: Учеб. пособие / М.Г.Дебольский, И. Б. Свирская. — М.: Академия управления МВД России, 1999. — 84 с.
3. Демидова И. Ф. Развитие психологической компетентности студентов - будущих учителей. Дисс. канд. психол. наук. / И.Ф.Демидова. — СПб.,

1993. — 203с.
4. Деркач А. А. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления: Монография / А. А. Деркач, Е.В. Куликова, Е. В. Селезнева — М. — Псков: ПОИПКРО, 2007. — С. 24 — 56.
 5. Евсеев А. В. Формирование социально-психологической компетентности молодых руководителей: Дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / А. В. Евсеев — М., 1998. — 191 с.
 6. Зеер Э. Ф. Психология профессий: уч. пособие для студ. вузов / Э.Ф.Зеер — М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005. — 336 с.
 7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. / Н. В. Кузьмина. — М.: Высш. Школа, 1990. — 119 с.
 8. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. Маслова В.В. — Мариуполь, 2004. — С. 9.
 9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. / А. В. Хуторской. — Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm. — С. 9 — 10.
 10. Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Яковлева. — Ярославль, 1994. — 277 с.

Назар Заблоцький
*Національний юридичний університет
імені Ярослава Мудрого*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ПРАВОВА СВІДОМІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА»

*Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор
Мирослав Савчин*

Постановка проблеми. Демократизація сучасного українського суспільства і гуманізація освіти висувають підвищені вимоги до правової свідомості майбутніх юристів. Від цього залежить їхня соціально-правова, активність, готовність брати участь у зміцненні законності і правопорядку. Проблема розбудови громадянського суспільства, демократичної держави безпосередньо пов'язана із розвитком правової свідомості особистості. Саме правова культура та правове виховання населення є соціальною гарантією дії права в суспільстві. Відзначимо, що наукове

мислення та наукова свідомість у взаємодії із правовим мисленням і правою свідомістю особистості здійснюють великий вплив на реалізацію верховенства права в сучасному суспільстві.

Мета статті: обґрунтування психологічних особливостей та напрямів формування правової свідомості майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. У перехідний період соціально-економічних і політичних змін у суспільстві спостерігається напружена ситуація у формуванні правосвідомості певної частини населення, особливо молоді, порушення раніше засвоєних моральних стереотипів соціальної поведінки й ускладнення формування нових, значне підвищення рівня правопорушень і злочинності. Певною мірою ці процеси навіть стосуються деякої частини працівників правозастосовної системи у формі різних проявів професійної деформації. Подолання деформації правової свідомості та створення умов для підвищення рівня правової культури населення, активної і свідомої участі громадян у здійсненні реформи є сьогодні першочерговим завданням суспільства і держави на шляху розбудови в Україні громадянського суспільства і правової держави. Саме ці питання набули наразі особливої актуальності й потребують подальшого дослідження.

Аналіз сучасних досліджень у галузі загальної та юридичної психології свідчить про значну наукову актуальність вирішення проблеми правової свідомості особистості, зокрема фахівця юридичного профілю. Правова свідомість сучасного юриста, на думку багатьох науковців, слід розглядати як особливу форму свідомості, яка, у зв'язку з впливом ряду об'єктивних (соціальних) і суб'єктивних (психологічних) чинників, складається з комплексу базових правових понять.

У механізмі правового впливу на особистість юриста надзвичайно важливу роль відіграє правова свідомість. Вона посідає проміжне місце серед елементів правового впливу, оскільки формується в людей під впливом різних чинників, у тому числі, правових. Правова свідомість при всій її різноманітності й недосконалої виступає як засіб регулювання суспільних відносин: особистості. [1, с.143].

Правова свідомість є сукупністю уявлень, поглядів, переконань, оцінок, настроїв і емоційного ставлення людей до права та державно-правових явищ в суспільстві. Одним із проявів колективної свідомості є групова правосвідомість [3, с.24].

Правова свідомість як форма суспільної свідомості виникає і функціонує як відображення суспільного буття, що пов'язане зі сферою права, правовими відносинами. Цей вид свідомості особистості відображає правову систему її життя в суспільстві, як система понять, поглядів, уявлень та ідей, у якій усвідомлюється й оцінюється ставлення людей до дійсності, до самих себе з приводу чинного або бажаного права. Також це сукупність соціально-психологічних явищ і процесів, що виражаються у почуттях, настроях, які пов'язані з реальним правом. Поняття «право» досить складне – це не тільки юридичний, а й філософський, етичний, соціологічний термін [10].

Свідомість людини, відображаючи об'єктивні потреби суспільного розвитку, є передумовою і регулятором поведінки людини. Роль свідомості в регуляції поведінки людини слід розуміти широко: мова йде не тільки про регуляцію поведінки окремо взятого індивіда; регулятивна роль свідомості – це її дія на всю соціальну систему, в межах якої складаються певні суспільні стосунки, напрям діяльності даної системи. Свідомість як вища форма віддзеркалення суспільного буття додає цілеспрямований характер людській діяльності, дозволяє передбачати її результати, планувати поведінку з метою досягнення поставлених завдань. Тому вивчення діяльності, стосунків, поведінки людей – це в той же час вивчення рівня і стану свідомості. На думку В.І. Воробйової і І.В. Жданової, зміст свідомості, її спрямованість детерміновані матеріальними умовами життя людини в суспільстві. Віддзеркалення цих умов, пізнання об'єктивних закономірностей суспільного розвитку - важлива функція свідомості. Проте її роль не може бути зведена лише до пізнавальної функції. Не менш важливими є організуюча, регулююча функції свідомості, без яких було б неможливе нормальне функціонування соціальної системи людської діяльності, відповідним чином координованої. Організація соціальної системи нерозривно пов'язана з

функціонуванням свідомості як специфічної діяльності людського мозку, з вивченням природи і функцій як свідомості індивідуального, так і свідомості суспільного [4, с.8-9].

Для виявлення ролі правової свідомості у формуванні соціальної активності людини її слід вивчати на різних рівнях і зрізах у всьому різноманітті її прояву і особливостей: як свідомість індивідуальна, групова, суспільна; так і система, що включає різні форми (види) віддзеркалення суспільних стосунків – політичні, правові, етичні, філософські, релігійні [8, с. 37].

М.Л. Гранат підкреслює, що суспільні стосунки людей - це їхня соціальна діяльність, здійснювана у процесі виробництва, перетворення природи, організації повсякденних умов життя, а також ті стійкі взаємозв'язки, які створюються між людьми, між людиною й об'єктивним світом. У виробництві люди вступають у стосунки не тільки з природою, а перш за все утворюють більш – менш стійкі професійні групи для спільної діяльності і для взаємного обміну своєю діяльністю. Свідомість виникає і формується у процесі регулювання соціальної діяльності і дозволяє людині ставити перед собою певну мету, виділяти себе із зовнішнього світу, визначати своє ставлення до предметів і явищ зовнішнього світу [5, с. 9].

За визначенням О.М. Бандурки, С.П. Бочарової, О.В.Землянської, правова самосвідомість розглядається як сфера індивідуальної свідомості, що відбиває правову дійсність у формі знань, оцінного ставлення до права і практики його застосування, правових установок і ціннісних орієнтацій, що регулюють людську поведінку в юридично значущих ситуаціях [2, с. 117].

Діяльність юриста носить науково обґрунтований характер, тому в елементному складі професійної свідомості виявляються в певній мірі компоненти теоретичної свідомості. Остання включає наукові знання, ідеї, концепції про суть, характер взаємодії правових явищ, усього механізму правового регулювання. Тому вона може бути названа науковою правосвідомістю. Її рівень визначається глибиною пізнання правових явищ ученими-юристами, політичними діячами, фахівцями в галузі законодавства. У

процесі загального і спеціального правового виховання елементи теоретичної правової свідомості організовано вносяться у свідомість мас, під безпосередньою дією якої формується буденна і спеціалізована свідомість [7, с.396].

У вітчизняній психології глибоко обґрунтовується принцип взаємозв'язку свідомості і діяльності. Так, С.Л. Рубінштейн, розкриваючи зміст цього принципу, писав: «Основний позитивний зміст положення про єдність свідомості і діяльності полягає у ствердженні їхнього взаємозв'язку і взаємозумовленості: діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних зв'язків процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання» [3, с. 408]. Реалізація вказаного принципу стосовно дослідження спеціалізованої правосвідомості означає, що її основні компоненти і особливості повинні бути вивчені в нерозривному зв'язку з професійною діяльністю у сфері правового регулювання відносно застосування права.

Знати всі закони, які ставить перед нами суспільство не можливо. М.В. Савчин вважає, що для правомірної поведінки досить знати правові вимоги, загальні принципи права і керуватися ними у своїй поведінці [9]. Інші автори висловлюють думку про загальнообов'язковий рівень правових знань, його мінімуму. У будь – якому разі слід мати на увазі, що знання права не повинно зводитися до простої обізнаності про існування тих або інших норм. Знання права передбачає осмислення права, усвідомлення його змісту, визначення його значення для практичної діяльності юриста.

Поведінковий компонент правової свідомості – це правова установка, зміст якої полягає в готовності індивіда практично діяти, проявити активність у галузі пізнання і реалізації права. Правова установка – це динамічний аспект правосвідомості, регулювальник поведінки особистості. У формуванні структури правової установки особистості юриста особлива роль належить її вольовій активності. Поведінковий елемент акумулює в собі

ідеологічний та психологічний елементи і поєднуються з вольовою позицією юриста, з психологічною стороною процесу, практичною діяльністю з досягнення конкретної правової мети [6, с. 101]. Залежно від того, які ідеї, відчуття, уявлення, оцінки, думки домінують у даний момент, можна судити про стан правосвідомості особистості юриста.

Висновки. Таким чином стан правової свідомості майбутніх юристів – це не просто сукупність тих або інших ідей, поглядів, уявлень і відчуттів, емоцій, переконань, оцінок, мотивів діяльності, а таке їхнє розміщення в системі, коли одні з них домінують, визначаючи поведінку юриста.

Список використаної літератури

1. Алексеев С.С. Философия права / С.С. Алексеев. — М.: Норма, 1997. — 336 с.
2. Бандурка А.М. Юридическая психология: Учебник / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. — Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. — 640с.
3. Воробйова І.В. Сучасні підходи до проблеми правової свідомості / І.В. Воробйова, І.В. Жданова // Правова свідомість молоді в умовах розбудови демократичної держави в Україні: Матеріали міжвузівського науково-практичного семінару молодих вчених (17 лютого 2006 р., Одеса) / За заг. ред. доктора юридичних наук, професора Долженкова О.Ф. — Одеса: ОЮІ ХНУВС, 2006. — С.7 – 9.
4. Гранат Н.Л. Правосознание и правовая культура / Н.Л. Гранат // Юрист. — 1998. — №11 — 12. — С. 7 – 12.
5. Ефремова Г.Х. Эмпирическое исследование правосознания: реальное содержание и задачи формирования / Г.Х. Ефремова, Н.Л. Гранат // Психологический журнал. — 1988. — №6. — С. 92 – 102.
6. Кобець О.В. Структура професійної правосвідомості юриста / О.В. Кобець. // Педагогіка і психологія. Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. пр. — Київ; — Запоріжжя, 2005. — Вип. 36. — С. 389 – 398.
7. Москаленко А.П. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція / А.П. Москаленко, Д.О. Кобзін, А.А. Стародубцев: — Наук. — практич. посіб. — Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. — 98 с.
8. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. / М.В. Савчин. — К., 1997. — 40 с.
9. Соколов Н.Я. Профессиональное сознание юристов / Н.Я. Соколов. — М.: Наука, 1988. — 224 с.

Марія Заміщак
*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО - ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

На сучасному етапі, коли Україна потребує висококваліфікованих, компетентних педагогів, які б могли творчо забезпечити освітній розвиток, висуваються чіткі вимоги до них. Проте слід зазначити, що національна школа буде успішна тоді, коли буде безпосередньо пов'язана з якістю людської особистості та ефективністю соціальної організації. Завдяки актуалізації та реалізації соціально-психологічних механізмів у процесі становлення компетентних студентів-педагогів здійснюється вибір траєкторії професійного саморозвитку та здорового стилю педагогічної діяльності.

Особливо активно сьогодні дослідженням даної проблеми займаються науковці. Адже психологічна складова є вирішальною у структурі готовності студента – педагога до педагогічної діяльності. І саме навчання у закладі вищої освіти має реалізувати навчально-професійну діяльність студентів – педагогів. Ця діяльність має відповідати особистісним потребам, або розвивати нові потреби, які породжуватимуть мотиви педагогічної діяльності[5].

Г. Балл, С. Білозерська, О. Бондаренко, М. Боришевський, Ж. Вірна, Л. Василенко, Н. Жигайло, С. Заболоцька, М. Заміщак, А. Зимянський, Г. Костюк, А. Лучинкіна, С. Максименко, Ю. Машбиць, С.Мащак, М. Савчин, В. Семиченко, Л. Тодорів розглядають різні аспекти проблеми готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності. Процес становлення психологічної готовності до педагогічної діяльності передбачає послідовність взаємопов'язаних соціально-психологічних механізмів: задоволення потреб, оцінювання та само-

цінювання, ідентифікації, рефлексії, емпатії, стереотипізації, зараження, наслідування, раціональне усвідомлення, осмислення та переосмислення, саморегулювання мотивації тощо.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному вивченні соціально-психологічних механізмів у процесі психологічної підготовки студентів-педагогів та їх актуалізація та реалізація у закладі вищої освіти.

М.Боришевський [2] дає визначення поняття «психологічні механізми», розкриває їх зміст, підкреслюючи становлення та розвиток особистості як системного утворення. Вчений підкреслює, що становлення психологічних механізмів є не лише як ідея гармонійності розвитку, а й сумірності розвитку новоутворень особистості. Зазначає, що «фрагментарність, односторонність, гіперболізація у формуванні одних утворень за рахунок інших» затримують як процес становлення особистості, так і формування психологічних механізмів. Дослідник підкреслює, що психологічні механізми саморегуляції поведінки безпосередньо пов'язані з самосвідомістю [3].

Л. Мітіна [7] звертає увагу на психологічні механізми саморозвитку професіонала, які вдосконалюються через активність педагога, перетворення його внутрішнього світу, самореалізацію, а рушійними силами виступають внутрішні протиріччя особистості.

У сучасній психології поняття «ідентифікація» має надзвичайно широке тлумачення. По-перше, процес об'єднання суб'єктом себе з іншими індивідами на ґрунті встановленого емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ та прийняття як власних норм, цінностей, зразків. По-друге, виділення іншої людини як суб'єкта продовження себе самого, і проєкція, наділення його своїми рисами, почуттями, бажаннями. По-третє, механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, перенесення себе у простір та час іншої людини і призводить до засвоєння її особистісних елементів.

Співпраця зі студентами-педагогами передбачає розвиток у них потреби в самопізнанні, в самоаналізі, самоідентифікації та в самовдосконаленні. Окрім вираження внутрішніх якостей, важливе значення має прагнення до педагогічної майстерності, постійне вдосконалення власної педагогічної діяльності, що вимагає постійної роботи над собою. Від логіко-психологічної й методичної досконалості діяльності педагога залежить, чи освітній процес буде навчальним, розвивальним та виховним у повному розумінні цих понять, чи лише формально навчальним, розвивальним, виховним.

Рефлексивні компоненти самосвідомості майбутнього спеціаліста, як зазначає Н. Пов'якель [8], є невід'ємною складовою професійної готовності до діяльності, оскільки вони не тільки спрямовують процес мислення і прийняття рішення, але й забезпечують регулювання і саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу педагога.

Л. Журавльова [4] у своїй монографії, підсумовуючи історію філософських досліджень емпатії, виокремила два аспекти її розгляду: як метод пізнання предмета або об'єкта і як властивість, здатність людини. Основними особистісними чинниками, що впливають на емпатійність людини, є емоційна чутливість, зацікавленість в інших людях, гнучкість, висока поведінкова пристосованість, екстраверсія, тривожність, стійкість особистості, ухвалення ролей, само ототожнення індивіда, домінуюча мотивація (колективістська або егоцентрична), стійкість мотивів, міра суб'єктивної значущості в системі цінностей інших людей і власного Я.

Е. Бетехтіна називає професійним стереотипом «систематизований, емоційно забарвлений і стійкий образ професії і професіонала, заснований на засвоєному особистому та громадському досвіді, який має яскраво виражену оцінку й ціннісне забарвлення та реалізується в поведінці» [1, с. 173].

У процесі дослідження з метою розв'язання поставлених завдань слід застосувати комплекс теоретичних (теоретико-методологічний аналіз проблеми, категоріальний аналіз, систематизацію наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних) та емпіричних (опитування, методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойко, психодіагностичну методику індивідуальної міри рефлексивності А. Карпова), «Незакінчені речення» у модифікації І. Бучилової, «Інтегральне самоствавлення» В. Століна.

Це означає, що з вивчення психологічних дисциплін, опрацювання програми особистісно-професійного розвитку, участь у роботі проблемних групах підвищиться рівень ідентифікації, рефлексивних, емпатійних здібностей.

Результати діагностування розвитку ідентифікації, рефлексивних та емпатійних здібностей студентів-педагогів дадуть підстави для висновку. Це зумовить необхідність подальшого розвитку і корекції у цих студентів даних здібностей.

Отже, майбутні педагоги повинні володіти знаннями про соціально-психологічні механізми, їх реалізувати у педагогічній взаємодії. У процесі психологічної підготовки студент-педагог навчиться проявляти професійну, соціальну, комунікативну та особистісну компетентність, у нього буде визначена професійна позиція. Навчиться вибирати здорові стратегії подолання труднощів, розв'язувати їх конструктивно та підтримувати емоційну чутливість.

Список використаної літератури

1. Бетехтина Е.А. Содержание и структура профессиональных автостереотипов педагогов-психологов на различных этапах обучения в вузе / Е.А.Бетехтина // Вестник Омского государственного университета — 2010. — № 12(118). — С. 173–178.
2. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія.- №3(12).- 1996.- С. 26-33.
3. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми:Видавничий будинок «Еллада»,2012. -608с.
4. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. – 328с.
5. Заміщак М.І. Актуалізація та реалізація соціально-психологічних механізмів у процесі психологічної підготовки майбутніх педагогів /

- М.І.Заміщак // Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки. Збірник статей учасників Другої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки». Редактори-упорядники: М.В. Савчин, А.Р. Зимянський – Дрогобич: «Швидкодрук», 2020. – С.69-73.
6. Лукіяничук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю / А.М. Лукіяничук. – К., 2010. – 380 с. 7.
 7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
 8. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І.Пов'якель // Практична психологія і соціальна робота.- 1998.- №6- 7.- С.3-6.
 9. Савчин М.В. Психологічні засади організації особистісно-професійного зростання майбутнього педагога: навчальний посібник / М.Савчин, А.Василенко// - Дрогобич: РВВДПУ ім.І.Франка,2012. -24с.

Андрій Зимянський

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

Актуальність проблеми. Під час формування готовності майбутніх фахівців педагогів до професійної діяльності вагому роль відіграють правильно підібрані концептуальні наукові підходи. У розуміння В. Галузинського та М. Євтуха [2], саме підходи, виступають як комплексні та взаємопов'язані впливи на студентів, що формують професійно успішну особистість. І. Зимня зазначає, що підхід – «це світоглядна категорія, у якій відображаються соціальні настанови суб'єкта як носія суспільної свідомості; ...як поняття, що є ширшим за поняття стратегії навчання і повинно охопити відповідні методи, форми, прийоми» [4, с. 97]. Сучасні потреби суспільства та суспільні запити, упровадження нового Державного стандарту освіти та важливість формування майбутніх фахівців-педагогів високого рівня готовності, на нашу думку, потребують організації освітнього

процесу через особистісно зорієнтований, компетентісний, діяльнісний, проблемний та праксеологічний підходи.

Мета статті. Виокремити та проаналізувати найбільш важливі та оптимальні наукові підходи до забезпечення практичної спрямованості викладання психологічних дисциплін для студентів педагогів.

Виклад основного матеріалу. *Особистісно-орієнтований підхід* це – цілеспрямований, планомірний, спеціально організований педагогічний прогрес, спрямований на розвиток студента, який має особливі освітні потреби, становлення його як особистості з урахуванням його індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей. Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість, її самобутність, самостійність.

Особистісно-орієнтований підхід – це орієнтація в педагогічній діяльності викладачів педагогічного університету, яка, опираючись на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій, підтримує і забезпечує процеси самопізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості студента як майбутнього педагога. При використанні даного підходу викладач докладає особливі зусилля для розвитку у кожному студенті унікальних особистісних якостей майбутнього професіонала з гуманістичною спрямованістю.

Особистісно зорієнтований підхід виходить із визнання унікальності суб'єктного досвіду здобувача освіти як найважливішого джерела індивідуальної життєдіяльності та обумовлює своєрідність підходів до визначення поняттєво-термінологічного апарату особистісно зорієнтованої освіти, її мети, змісту, методів, форм і засобів, стилю взаємодії учасників освітнього процесу.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу передбачає перерозподіл суб'єктних повноважень в освітньому процесі, сприяє розвитку суб'єктно-суб'єктних відносин між педагогами та студентами педагогічного університету.

Технологічний арсенал особистісно-орієнтованого підходу, на думку С.В. Бондаревської, становлять методи і прийоми, що відповідають таким вимогам, як: діалогічність; діяльнісно-творчий характер; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку; надання учню необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання та поведінки [2].

Формування і становлення педагога-професіонала не вичерпується тільки накопиченням знань, навичок, вмінь, професійного досвіду і майстерності. Справжній педагог повинен бути й зрілою особистістю, що характеризується як вищий рівень особистісного, психологічного, соціального, морального, духовного і професійного розвитку [7].

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні, якими є загальні (базові, ключові) і спеціальні (предметні) компетентності тих, хто навчається. Загальні (базові, ключові) компетентності забезпечують наступність і послідовність навчання впродовж усього життя людини, вони поступово поглиблюються і збагачуються залежно від рівня освіти. У вищій освіті та професійній підготовці виділяють, крім загальних (базових, ключових), професійні (пов'язані із спеціальністю) та фахові (пов'язані із спеціалізацією) компетентності.

Аналіз визначень педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності.

Компетентнісний підхід у вищій освіті слід розуміти як єдність таких провідних положень:

1. Спрямованість на досягнення інтегральних показників підготовки майбутнього фахівця.

2. Системність набуття основних груп компетентностей – загальних (ключових), професійних і фахових.

3. Залежність системи компетентностей від рівня і ступеня вищої освіти, її поступове ускладнення, оновлення і збагачення.

4. Зорієнтованість на соціалізацію і професіоналізацію особистості, постійне поглиблення (вдосконалення) компетентностей в умовах неперервної освіти.

Принципова відмінність компетентнісної освітньої парадигми полягає в цільовій спрямованості вищої освіти, ціннісних орієнтирах суб'єктів навчання, очікуваних результатах освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців. Відповідно до реалій і потреб інформаційного суспільства компетентнісно орієнтована вища школа відмовляється від практики передавання та відтворення готових знань, спрямовує всіх учасників освітнього процесу на досягнення інтегральних показників в особистісному і професійному розвитку, під якими розуміють компетентності.

Діяльнісний підхід в освіті спрямований на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію. Ідея діяльнісного підходу пов'язана з діяльністю, як засобом становлення і розвитку суб'єктності. Тобто, у процесі і результаті використання форм, прийомів і методів освітнього процесу розвивається особистість, яка обирає, оцінює, програмує і конструює різні види діяльності, що задовольняють її потреби в саморозвитку і самореалізації.

Діяльнісний підхід в освіті – це не сукупність окремих освітніх технологій чи методичних прийомів. Це методологічний базис, на якому будуються різні системи навчання зі своїми конкретними технологіями, прийомами і теоретичними особливостями. Діяльнісний підхід є альтернативним методу

трансляції знань і їх пасивного засвоєння, дозволяє досягти освітніх цілей, що втілюють потреби суспільства і держави.

На концептуальному рівні оновлення освітнього процесу на засадах діяльнісного підходу полягає у переорієнтації мети і завдань освіти і зачіпає всі компоненти складної ієрархічної системи освіти. Кінцевою метою навчання є формування способу дій. Зміст навчання становлять не задана система знань і потім засвоєння цих знань, а задана система дій і знання, які забезпечують освоєння цієї системи. Засвоювати знання можна тільки оперуючи ними.

Із діяльнісним підходом найближче пов'язана категорія діяльності. У традиційному розумінні «діяльність» розглядаємо як прояв активності суб'єкта, що виражається в доцільній зміні навколишнього світу, а також у перетворенні людиною самої себе. Тлумачення діяльності дозволяє поняття «діяльнісний підхід» розглядати за трьома збалансованими напрямками:

1) діяльнісний характер підходу (активний, самостійний, перетворювальний) – процес навчання є завжди навчанням предметно-практичних та розумових дій;

2) розвиваюча спрямованість підходу – особистісний розвиток, який характеризує становлення особистості, її «саморозвиток» у процесі діяльності в предметному світі, при цьому не тільки індивідуальної, а й спільної, колективної діяльності;

3) особливості реалізації (організація й управління) діяльнісного підходу у навчанні – цілеспрямованість, мотиваційна обумовленість, самостійна або керована педагогом взаємодія студента з навколишньою дійсністю, коли відбувається розв'язання суперечностей між репродуктивним і творчим пізнанням, раніше засвоєною інформацією і новою.

Головною умовою *проблемного підходу* є використання викладачами під час організації освітнього процесу проблемних ситуацій, які передбачають, що студент хоче вирішити важкі для себе завдання, але йому на даний момент не вистачає конкретних

знань, а тому він буде змушений самотійно таку інформацію відшукати.

Проблемне навчання максимально спрямоване на розвиток особистості, допомагає у розкритті здібностей та задатків студентів під час навчання, сприяє самоактуалізації та дозволяє цілісно охопити зміст майбутньої діяльності. Таке навчання розширює значення цілей професійної підготовки, інтегруючи в собі навчальні, розвивальні та виховні завдання під час професійної підготовки студентів через розв'язування проблемних ситуацій. Основою такого навчання є джерело набуття знань, умінь і навичок через проблемний пошук. Перевага проблемного навчання над традиційним очевидна, адже ставить студентів в активну позицію, знання швидше засвоюються та використовуються на практиці.

Основні переваги проблемного навчання полягають в тому, що воно розвиває здібності студентів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до учіння і відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; виховує самотійність, активність і креативність студентів; сприяє формування всебічно розвинутої особистості, спроможної розв'язувати майбутні професійні та життєві проблеми.

Проблемне викладання-учіння складається з таких етапів діяльності суб'єктів дидактичного процесу:

- організації проблемної ситуації;
- формулювання проблеми;
- індивідуального або групового розв'язання проблеми об'єктами учіння;
- верифікації (перевірки, тлумачення систематизації) отриманої інформації;
- використання засвоєних знань у теоретичній і практичній діяльності.

Втілення функцій *праксеологічного підходу* у систему професійної підготовки майбутніх вчителів, сприяє реалізації головних його характеристик, таких як ефективність, що

передбачає досягнення планованого результату з найменшими ресурсними витратами та результативність, що вказує на співвідношення поставленої мети й досягнутого результату. Власне ефективність досягнень та результативність засвідчують якісні показники професійної підготовки майбутніх вчителів.

Головне завдання праксеологічного підходу у процесі підготовки майбутніх вчителів – вивчення й упровадження необхідного знання для здійснення ефективної діяльності, а також цінностей і змісту, цілей, дій, процедур, результатів та відповідної корекції. Як слушно зауважує науковець Н. Сацков, реалізація праксеологічного підходу ґрунтується на інтеграції знання і діяльності як специфічної форми активного ставлення до навколишнього середовища, змістом якого є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цільовідповідність, дія. Дві величини – знання й ефективна діяльність – є основою праксеологічного підходу як цілеспрямованої системи сукупності принципів, що визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як знання перетворюється в безпосередню продуктивну силу [8, с. 203].

Реалізація праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів уможливає формування у студентів сукупності професійно зумовлених знань, практичних вмінь, що є основою успішної діяльності за рахунок свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи, забезпечують результативність праці, активізують творчість, спонукають до активної творчої діяльності, забезпечує раціональну й оптимальну діяльність суб'єктів освітнього процесу, гарантоване досягнення поставлених цілей навчання, сприяє розвитку професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Саме розвиток професійної готовності студентів до педагогічної діяльності є головною метою системи підготовки майбутнього вчителя.

Висновки. Отже, забезпечувати практичну спрямованість викладання психологічних дисциплін для студентів педагогів буде

реалізація особистісно-зорієнтованого, компетентісного, діяльнісного, праксеологічного та проблемного підходів в системі освіти. Ці підходи можуть бути зреалізованими через використання інтерактивних методів та прийомів навчання, актуалізацію розвивального потенціалу психолого-педагогічної освіти, проблематизацію освітнього змісту, активізацію самостійності студентів. Практична спрямованість викладання психологічних дисциплін буде полягати у можливості майбутніх педагогів використовувати набуті знання уміння та навички на практиці, в оволодінні особистісними, соціальними та професійними (загальними та спеціальними) компетентностями, в розвитку особистісних здатностей, в реалізації здорового особистісного та професійного стилю життя.

Список використаної літератури

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Галузинський В.Г. Основи педагогіки та психології вищої школи / В.Г. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В.Г. Кременя. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
6. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
7. Савчин М.В. Психологічні засади організації особистісно-професійного зростання майбутнього педагога: навчальний посібник / М. Савчин, Л. Василенко// - Дрогобич: РВВДДПУ ім.І.Франка,2012. -24с.
8. Сацков Н.Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя. Донецк : Сталкер, 448 с.
9. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / Химинець В. – Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

Людмила Іванцев

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОЯВУ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Постановка проблеми. В наші дні, на жаль, все рідше трапляється можливість отримувати моральну й духовну підтримку, обговорювати життєві проблеми, підтримувати теплі і щирі дружні стосунки. У сучасному суспільстві, усі члени якого перебувають у ізоляції один від одного, абиякий емоційно забарвлений зв'язок стає життєвою вигодою, пов'язаною із багатством. У дефіциті перебувають душевна теплота, розуміння, співчуття, легкі й невимушені відносини як у родині, так і, загалом, у стосунках серед людей. Сучасна зовнішня і внутрішня ізоляція призводить до роз'єднаності, а ця, в свою чергу, до нестачі глибоких емоційних контактів.

Нездатність людини до побудови сприятливих і продуктивних взаємин з іншими людьми спричинює відчуття самотності, яке супроводжується людським переживанням нещастя та невдоволеності життям. Отож, однією із ознак самотності є відсутність спілкування або ж дефіцитне спілкування як окремий вид утрудненого спілкування, що окреслюється невдоволеністю потреби у спілкуванні (зв'язку) з іншими людьми та недостатністю прагнень віднайти відповідних засобів відшкодування через глибокі особистісні дефекти, такі як відчуженість та самотність [13].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей виникнення та прояву суб'єктивного відчуття самотності в період ранньої юності.

Виклад основного матеріалу. Апелюючи до досліджень О. Бодальова та В. Куніциної, наукові доробки яких спрямовані на вивчення спілкування як соціального феномену, беремо до уваги встановлений означеними вченими факт, що до властивостей, які

викликають труднощі у спілкування належать аутичність, сором'язливість, невротизацію, відчуженість, надмірну сенситивність та самотність [1]. Відповідно, такі особистісні характеристики як сором'язливість і відчуженість можуть належати до передумов виникнення самотності, яка, власне, і призводить до появи комунікативних труднощів. Саме тому значна кількість людей відчувають болісну самотність не тільки в ізоляції, а навіть в певній групі людей, серед близьких друзів і навіть у родинному оточенні.

У своїх працях відомий учений Е. Фромм, самотність подає як стан, що розкривається у формі загального, стійкого переживання, наявного на різних етапах особистісного розвитку [10]. Зазвичай самотність асоціюється із дорослим віком, етапами зрілості, з людьми репродуктивного віку. Проте, існуючі дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених констатують, що найбільш актуально проблема самотності виявляється в юності, а вперше досягається людиною в підлітковому віці. Поясненням цього факту виступає специфіка вікових задач вказаних вікових періодів, серед яких розвиток рефлексії, потреба в самопізнанні, прийнятті та визнанні новий рівень самосвідомості, кризовими явищами, які стосуються насамперед самооцінки [4]. Якщо брати до уваги процес онтогенетичного становлення особистості, то етап, на якому відбувається перетворення дитини на юнака, як ніякий інший визначається новими психологічними й емоційними утвореннями, своєрідними рисами. Проте даний процес може ескортуватися проявами негативізму, спадом результативності і спроможності до навчальної мобільності, незалежністю від дорослих при емоційно-позитивному ставленні до свого родинного кола.

Своєрідною рисою раннього юнацького віку є індивідуалізм, особливо в прагненні бути самим собою. Але в ході своєї індивідуалізації, ізолювання свого «Я», юна особа зіштовхується із проблемою самотності. Прагнучи доказати в першу чергу самому собі та показати оточенню свою самостійність та унікальність,

молоді люди прагнуть до усамітнення, що допомагає їм в індивідуалізації. На думку І. Кона «.....відчуття самотності – це звичайне явище, результат народження внутрішнього життя....» [5].

Відомо, що всі життєві періоди насичені різними проблемами і труднощами, які саме пов'язані із розвитком та становленням, і, які змушують поводитись певним чином, вимагаючи нових умінь і навичок, підтверджень і спростувань. Значна частина вчених наголошує у своїх дослідженнях про те, що особам в ранній юності приходить з іштовхнутися з такими основними проблемами як усвідомлення власної автономності, самостійності і незалежності від батьків та формування ідентичності, що означає креативне «Я», яке гармонійно поєднує різні структурні розмежування їхньої особистості [7].

Досягнення автономності, самостійності і незалежності в ранньому юнацькому віці не означає припинення батьківського впливу на юну особу, адже цей вплив присутній навіть після завершення юнацького віку. У наукових джерелах автономію, самостійність і незалежність деякі вчені подають крізь призму феномену саморегуляції. Відповідно, самостійність і незалежність означає прийняття власного оцінювання і регуляція власної поведінки. Звичайно, що постійно зростаюча потреба в самостійності і незалежності спричинює появу суперечок у сімейному колі, що ускладнюють взаємини між членами родини, і тоді для отримання емоційної підтримки і надійної бази нових цінностей молоді люди віддають перевагу дружнім відносинам [7]. Отож, в ранньому юнацькому віці провідною потребою виступає міжособистісна взаємодія як розуміння і визнання близької людини, а також групова взаємодія як наявність позитивної групової оцінки. Групова приналежність полегшує незалежність юним особам від дорослого оточення і підтримує почуття емоційного благополуччя та стійкості, так як спілкування з ровесниками є важливим і своєрідним каналом інформації, крім того, групова діяльність виступає як особливий вид міжособистісних відносин на основі виняткового виду емоційного контакту [5].

В період власного ототожнення та пошуку свого місця в системі суспільних відносин юним особам дуже необхідна підтримка та розуміння дорослого оточення, близьких і рідних людей. У випадку не отримання її, юнаки пристають до таких же собі подібних однолітків, поступово потрапляючи під вплив асоціальних угруповань. Останні, надаючи реальну фізичну, психологічну, моральну і навіть матеріальну підтримку, формують впевненість у захисті від приниження, глузувань, зневаги та кривди [11]. Як бачимо, особи раннього юнацького віку надають перевагу товариству однолітків, і тому нереалізованість їх у груповій взаємодії та недостатня підтримка авторитетних людей може спричинити появу відчуття непотрібності і як наслідок відчуття самотності та відчуження [9]. Більше того, юні особи, як ніхто інший, прагнуть до налаштування довірливих відносин з одним із своїх однолітків. Юнацька дружба унікальна, це відносини, побудовані на взаємній прив'язаності, спільності інтересів і поглядів. Однак потреба в інтимності в осіб даної вікової категорії практично невиситима, тому забезпечувати її тривале існування вкрай важко через постійне збільшення вимог та варіативність стандартів дружби. При появі такого почуття як любов, рівень емоційної інтенсивності дружби поступово знижується, так як це відчуття, включаючи довірливі відносини, ще й передбачає більшу міру інтимності. В результаті, як правило, після удаваних захоплень, з'являється перша правдива закоханість. Уявні мрії юних осіб про таке дивовижне і вкрай необхідне почуття як любов, вказують на існуючу потребу, а саме потребу у душевній близькості, емоційному теплі та розумінні [8].

Демонструючи правдиву картину немаловажності позначення відчуття самотності та відчуження на осіб раннього юнацького віку, слід виділити причини, які обумовлюють виникнення такого стану. У даному контексті досліджуваної проблеми, доречними будуть наукові доробки С.В. Малишевої та Н.А. Рождественської, в яких авторки акцентують увагу на наступних причинних позиціях: 1) свідоме сприймання себе як виняткову, незвичайну, неповторну особистість; 2) дефіцит задовільної кількості

міжособистісних контактів з однолітками; 3) екзистенційна криза сенсу життя на даному віковому періоді; 4) примусове утримування юних осіб в небажаних для них групах [6].

Із зміною кожного вікового періоду, приходять нове розуміння значення і смислу понять «самотність» і «самота». Для дитячого бачення властиве розуміння цих понять у плані різновиду власного фізичного стану, а для осіб підліткового та юнацького віку ці поняття наповнюються психологічним змістом з деяким ціннісним аспектом: позитивним або негативним [14].

Неспростовний феномен присутності самотності в ранньому юнацькому віці, вимагає звернення уваги на процес відображення сприйняття свого стану самотності юними особами та практичне застосування даного стану як ресурсу. Критичне відчуття самотності у даному віці може стати можливістю для самовдосконалення юних осіб або ж відповідним ресурсом для розвитку таких якостей як людяність, самовідданість, співчутливість, гуманність, милість[12].

Особливості переживання самотності в період ранньої юності поза всяким сумнівом ескортується розвитком низки особистісних новоутворень, а в ситуаціях конфлікту виступає неодмінним компонентом цілого комплексу психоемоційних відповідей. У своєму дисертаційному дослідженні В. Лашук відзначає, що самотність в деяких особистісних процесах виступає в ролі психологічного стабілізатора або дестабілізатора емоційних відповідей. В наслідок самотності юні особи навчаються бути вільними і захищеними від повсякчасного соціального підкріплення [3].

Серед чинників самотності (особистісних, соціальних та ситуаційних) пріоритетними відзначаються особистісні, зокрема: замкнутість, поведінкова відчуженість, низька самооцінка, підвищена збудливість, сором'язливість, надмірна самовпевненість, зайва самокритичність, егоїстичність, емоційна нестійкість, агресивність, адиктивна поведінка, нетовариськість. Соціальним чинникам теж приділяється належна увага, адже до них належить соціальне відторгнення, тобто неприйняття групою однолітків, що

призводить до відсутності у молодих людей «свого» кола спілкування [2].

Таким чином, період ранньої юності несе в собі деякий функціональний зміст і ставить перед представниками даної вікової категорії відповідні завдання. Для благополучного розв'язання цих завдань юним особам потрібне не тільки позитивне і сприятливе спілкування із авторитетними і важливими у їх житті дорослими, а ще й спілкування на очікуваному для них рівні із еталонною групою ровесників. Зачасте перебування наодинці сприяє усвідомленню власного внутрішнього світу, тому усамітнення для молодих людей даного віку є можливістю переосмислити, переглянути й адаптуватися, сформувати оновлений варіант своєї ідентичності та погодити її з оточенням, досягти протекцію, визнання та схвалення з боку інших. У випадку не виконання цих умов юні особи почуваються відстороненими, неприйнятими і непотрібними, та в результаті самотніми.

Відкинутість, неприйняття, непотрібність, незрозумілість та ізолюваність від оточення призводять до формування у молодих людей відчуття власного безсилля, нещастя та відповідного психічного стану як пригніченість. Ці факти знижують рівень самооцінки, самоповаги у означених осіб та викривляють їх самосприйняття. Як наслідок вони вважають себе незахищеними, знехтуваними, непотрібними, непривабливими, сором'язливими, обмеженими та нікчемними, а це ознаки самотності. Потреба втамувати це глибоке почуття підштовхує зовсім юних, проте самотніх людей до адиктивної поведінки.

Список використаної літератури

1. Бодалев А.А. Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва : Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с. ;
2. Корчагина С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. 196 с.
3. Лашук В.Г. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Лашук Вікторія Григорівна. Київ, 2010. 20 с.
4. Киселева В. Подростковое одиночество // Школьный психолог. 2002. № 8. С.32
5. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Москва, 1979. С. 254

6. Мальшева С.В. Особенности чувства одиночества у подростков / Мальшева С.В., Рождественская О.В. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2001. №3. С. 63-68
7. Крайг Г. Психология развития : [учеб. Пособие] / Грейс Крайг, Дон Бокум ; науч. ред. пер. на рус. яз. Т. В. Прохоренко ; [пер. с англ. А. Маслова и др.]. 9. изд. Москва : Питер, 2004. 939 с.
8. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001.464с.
9. Миронець М.Г. Психологічні особливості переживання самотності в підлітковому віці та юнацькому віці // Наука і освіта. 2013. № 1-2. С. 66-68
10. Петрович Ж.В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав [Текст]: монографія. Рівне : видавець О. Зень, 2010. 368 с.
11. Рогова Е.Е. Переживание одиночества подростками и юношами с разной социальной направленностью // Вопросы психологии. Москва, 2007. №5 С. 39-46
12. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества / Психологическая наука и образование. 2007. №3. С. 27 – 35.
13. Улунова Г.Є. Психологічна корекція ускладненого спілкування учнів. Київ, 2006. 20 с.
14. Швалб Ю.М. Психологія самотності: консультативна робота // Психолог (Шкільний психолог). 2007. №17. С.5-7

Наталія Іванцев

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСНОВНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВИНИКНЕННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Постановка проблеми. На такому важливу онтогенетичному етапі, як рання юність, прослідковується неодноразова індикація адиктивної поведінки і збільшення її форм прояву. Поясненням цього явища, на думку багатьох дослідників, може бути як незавершений процес формування особистості та недостатній рівень її здатності мислити, так і звичайно, негативний вплив зовнішнього середовища на ще недостатньо сформовану юну особистість.

Мета статті – теоретичний аналіз проблеми дослідження основних детермінант виникнення адиктивної поведінки в осіб раннього юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Внутрішні складові адиктивної поведінки притаманні абиякому індивіду, котрий має намір відійти від реальної дійсності, змінюючи власний психічний стан. Проблема адикції виникає при умові, коли прагнення відійти від реальної дійсності стає домінантним у індивідуальній свідомості. Перетворюючись в основну концепцію та втручаючись у життєвий простір індивіда, цей намір призводить до появи залежностей, які допомагають здійснити цей відрив [15].

Адиктивна поведінка містить досить велику кількість видів, в основі розрізнення яких, лежить саме об'єкт адикції [1]. Усі види залежної (адитивної) поведінки вирізняються як своїми специфічними особливостями, так і своїми специфічними прояви. Крім того, за своїми наслідками вони неідентичні, проте для них всіх характерний стандартний процес розвитку і закріплення [14].

Формами залежної поведінки вважаються: гемблінг, хімічна залежність, релігійна поведінка з наявними деструкціями, порушення харчової поведінки, сексуальні залежності тощо [7]. Проте нові форми залежної поведінки виникають в результаті зміни життя людей. Зокрема, на сьогодні в полі зору дослідників з проблеми адикції перебувають сучасні її форми: інтернет-залежність, смартфон-адикція, шопінг-адикція [10].

В основі адиктивної поведінки лежить патологічний розвиток окремих біологічних і соціальних потреб, формування яких, розпочинається саме в підлітковому та ранньому юнацькому віці, набуваючи надалі досить стійкого характеру. Причини адиктивної поведінки у даної категорії осіб характеризуються складністю та наявністю декількох аспектів, проте ні одна з означених причин (від економічних і соціальних до психофізіологічних) не є обов'язковою, і в якості провідної у виникненні негативних тенденцій у поведінці не виступає [2].

Щодо визначення детермінант адиктивної поведінки, то до виокремлення виступають ряд факторів, а саме: незайнятість, емансипація, стрес, відсутність пізнавальних інтересів, стресові

ситуації, інформаційна обтяжуваність [13]; індивідуально-типологічні властивості особистості (зовнішній прояв зверхності, скритий комплекс неповноцінності, дійсна або уявна занижена самооцінка, понижена ефективність боротьби з негараздами буденного життя, тенденція сторонитися відповідальності у ході прийняття рішень або ж проблемних розв'язок, стереотипність мислення, залежність (перебування під чияюсь владою), тривожність, невпевненість тощо) [18]; небажана статусна позиція у соціальній групі та неблагополучне молодіжне середовище, низький рівень духовності, уникнення фрустрації та сильних афектів [4]; сімейні негаразди, відсутність контролю за дітьми зі сторони дорослих, недостатність або відсутність позитивного емоційного контакту з батьками, негативні стосунки між членами родини, гіпоопіка та потураюча гіперпротекція [3].

Відповідно до стверджень В. Малигіна, В. Ковальова адиктивна поведінка у підлітковому і ранньому юнацькому віці характеризується винятковістю у плані ситуативно-особистісних поведінкових реакцій. Останні розглядаються авторами як спроба відшукування власного універсально-ідентичного, проте необ'єктивного й обмеженого прийому виживання – відступу від життєвих дилем. Це означає, що природно-властиві адаптаційні потенції адикта зруйновані саме на психофізіологічному рівні [4].

Прикметним для порушень такого рівня може бути поява відчуття занепокоєння, роздратування, невдоволення, одним словом - психологічного дискомфорту. Особи, яким властива тенденція до такого психологічного стану тривожності і пригніченості, обирають адикцію. Саме у такий спосіб і таким чином виявляється їх прагнення відновити психологічний комфорт, штучно змінюючи свій психічний стан з метою породження суб'єктивно задовільних для себе емоцій. У даному контексті має місце один немаловажний момент. Описаний спосіб протиборства із реальною дійсністю фіксується в поведінкових проявах, формуючись у сталу життєву політику узгодженості дій з реальністю [12].

Окрім того, такі змістовні, але на жаль деформовані, властивості людини як бідність духовного світу, відсутність сенсу

життя, низький рівень моральних й інтелектуальних потреб, неспроможність прийняти зобов'язання щодо особистого життєздійснення, сприяють збереженню адикції. І, як зазначає у своїх науковому доробку С. Даулінг, адиктив переслідує постійна боротьба із почуттями безнадійності, стиду, провини, каяття та відчуттям нікчемності і доріканням [17].

Окрім означених особистісних властивостей, на процес появи адиктивної поведінки неабияке значення має оточення. Відповідно, найбільш схильними до ризику появи адитивної фіксації та її зростання, саме особи, котрі не спроможні переносити дискомфортність свого повсякденного життя, його насиченість негативними подіями, зокрема при виникненні непередбачуваних психотравмуючих ситуацій (втрата, різка зміна, знеціненість, ізоляція, розвал сім'ї тощо [8].

Сім'ї, де панує ворожнеча і жорстокість, є тим самим сприятливим середовищем, де, на фоні уже сформованої високої тривожності, активізується адиктивний спосіб взаємодії. Уже давно відомим є той факт, що батьки для дитини це еталон для наслідування, тому поведінка дорослих часто засвоюється дитиною ще з малечку. І якщо, ззовні благополучна сім'я, характеризується нестерпними взаєминами із середини, то саме втеча від репресивної реальності є порятунком для більшості осіб підліткового і раннього юнацького віку [9].

Апелюючи до досліджень з цього приводу, можна визначити імперативні фактори схильності до адиктивної взаємодії із реальною дійсністю у ранньому юнацькому віці. Цими факторами виступають: відчуття відчуженості, домінування негативних емоцій, емоційна чутливість, незрілість у керуванні емоціями, викривлена позиція стосовно дійсності [16].

Продовжуючи тему сім'ї та її виховних впливів на підростаюче покоління, неможливо не звернути увагу на такі, досить поширені в умовах сучасності, типи неправильного виховання як гіпоопіка та потураюча гіперпротекція, які спричинюють появу негативних тенденцій у поведінці юних осіб. Зокрема, зі сторони гіпоопіки – як бездоглядність та жорстоке

поводження, відповідно, зі сторони потураючої гіперпротекції – як низький рівень здатності самостійно, без допомоги дорослого оточення, долати життєві перешкоди [6].

Теперішнє розуміння адиктивної поведінки у площині наукових розвідок окреслюється як один із видів деструктивної поведінки на основі глибокого почуття самотності. Вираженням такого виду деструктивної поведінки є палке бажання до відходу від реальної дійсності через модифікацію свого психічного стану. Ця модифікація відбувається на основі вживання деяких речовин або ж невпинної підвищеної зосередженості на певних предметах чи конкретних діях, супроводжуючись формуванням особливих, сильно виражених емоцій. Беручи до уваги характеристики такого вікового періоду, як підлітковий та ранній юнацький вік, то не викликає подиву той факт, що у такому віці юні особи виявляються безпорадними перед своїми потягами (прагненнями), не маючи сили протистояти адикції [4].

Результатом теоретичного аналізу проблеми умов розвитку адиктивної поведінки дозволяють виокремити саме об'єктивні передумови, що спричиняють її розвиток. До них належать: дефіцит уваги зі сторони близького оточення (батьків, рідних); відсутність або ж недостатність емоційних контактів з близькими людьми; психологічний дискомфорт в близькому оточенні, застосування батьками неправильних форм виховання (зокрема гіпоопіка, потураюча гіперпротекція); жорстокі покарання, фізичне насилля з боку батьків; відокремлення (відгородження) батьків через надмірну зайнятість або конфліктність між подружжям; егоїстичне виховання; недостатня задіяність юної особи у мережі соціальних зв'язків, нереалізованість у групі ровесників (або ж відсутність належності до такої групи); нехтування основних (базових) потреб; залежність від гаджетів, комп'ютера; вживання різних речовин як спосіб відійти від нестерпної дійсності [5].

Висновки. Таким чином, відсутність навичок переживання близькості у взаєминах, спричинює появу такого типу поведінки, який унеможлиблює процес створення, а в подальшому,

підтримки тривалих близьких взаємин. Все означене призводить до розвитку почуття самотності. Ранній досвід деривації, відсутність піклування зі сторони батьків, емоційна холодність у дитячо-батьківських стосунках перешкоджає формуванню зрілих способів психологічного захисту, сприяючи формуванню адиктивної поведінки. Остання, в свою чергу, стає засобом послаблення негативних почуттів, відновлення психологічного комфорту, заміщує психологічне піклування, скорочує впливовість стресу, пов'язаного із переживанням самотності [4].

Проте є шляхи уникнення появи почуття самотності та відповідно, і адиктивної поведінки як результату виникнення цього почуття. Зокрема, про наявність зрілих способів захисту від адиктивної поведінки згадується у різних наукових джерелах. Ці способи захисту виражаються у прищепленні юним особам навичок оптимістичного мислення, віри у майбутнє, психологічну гнучкість, переважанні позитивних емоцій, турботі про майбутнє, почуття гумору, вміння спілкуватися з людьми. На переконання дослідників, можливість стати адиктом достатньо невелика у осіб саме із світосприйманням, яке перейняте бадьорістю і життєрадістю та твердою вірою у краще майбутнє [11].

Список використаної літератури

1. Акажанова А.Т. Девиантология : учеб. пособие. Алматы : Нур-пресс, 2008. 114 с.
2. Бочаріна Н.О. Особливості прояву адиктивної поведінки у юнацькому віці // Молодий вчений. 2017. №5. С.196-199
3. Вікторія Свідовська. Адиктивна поведінка як проблема наукового дослідження // Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2020. Випуск 6. С. 108–114
4. Железнякова Ю. В. Адиктивна поведінка як наслідок суб'єктивного почуття самотності молодших підлітків // Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2017. №1. С.75-88
5. Железнякова Ю.В. Результати теоретичного аналізу проблеми умов розвитку адиктивної поведінки // Практична психологія XXI ст.: проблеми та перспективи: збірник статей учасників II Міжнародної науково-практичної конференції. Горлівка-Алчевськ: Центр планування кар'єри. 2013. С.46-49
6. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. Москва: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. 240 с. Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков. Москва: Фолиум, 1996. 70 с.
7. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). Москва : Академия, 2004. 288 с.

- 8.Золотова Г.Д. Сучасні філософські погляди на проблему профілактики адитивної поведінки // Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2012. №4. С.62-69
- 9.Михайлишин У.Б., Шмідзен І. Ю. Теоретичний аналіз проблеми впливу конформізму на виникнення адитивної поведінки молоді // Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2019. №1. С.143-149
- 10.Комлев Ю.Ю. Интегративная криминология: девиантологический очерк : учеб. пособие / Ю. Ю. Комлев. Казань : КЮИ МВД России, 2016. 245 с.
- 11.Котляров А. В. Звільнення від залежностей або школа успішного вибору. Москва, 2005. 448с.
- 12.Крамченкова В.О. Особливості поведінки старшокласників-курців в емоційно напружених ситуаціях // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип.2 (12). С.106-112
- 13.Пихтіна Н.П. Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адитивної поведінки учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 1999. 20 с.
- 14.Попов Ю.В., Бруг А.В. Аддиктивное суицидальное поведение подростков. Обзорение психиатрии и медицинской психологии. 2005. № 2. С. 3–6.
- 15.Профилактика аддиктивного поведения : учеб. пособие / [В. Г. Белов, Г. Григорьев, В. А. Кулганов, Ю. А. Парфенов]. СПб. : Православная инициатива, 2013. 260 с.
- 16.Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга. Москва: Независимая фирма «Класс», 2000. 240 с.
- 17.Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей (Клиническая психология). Москва: Когито-Центр, 2006. 367 с.
- 18.Шабаліна В. Адиктивна поведінка в підлітковому і юнацькому віці // Психологія підлітка. Мінськ. 2003. 84с.

Оксана Кікінежді, Руслана Чіп

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТНО- ПСИХОЛОГІЧНА РЕАЛЬНІСТЬ

Постановка проблеми. В умовах модернізації сучасної школи становлення та розвиток гармонійної особистості, здатної до самовизначення і здійснення свідомого вибору у системі егалітарно-традиційних цінностей є важливим напрямком освітньої політики України. Звернення вчених до цієї соціально значущої проблеми не є випадковим і пов'язане із специфічною

для сучасного українського суспільства ситуацією, яка й визначає наукове замовлення та спрямовує дослідницький інтерес науковців до проблеми становлення ґендерної ідентичності у період дорослішання особистості.

Оскільки вільний вибір моделей статевої поведінки у традиційно-єгалітарному просторі сучасного суспільства відкриває можливості для оптимізації умов ґендерної соціалізації молоді, актуальність проблеми становлення ґендерної ідентичності є незаперечною та потребує ґрунтовних комплексних досліджень теоретичного та емпіричного спрямування.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу та систематизація наукових підходів до дослідження феномену ґендерної ідентичності як суб'єктно-психологічної реальності у період дорослішання особистості.

Виклад основного матеріалу. У більшості наукових досліджень ґендерна ідентичність як складний психологічний феномен розкривається з позиції когнітивної та генетичної психології, проте недостатньо вивченою залишається специфіка цього феномена як суб'єктно-психологічної реальності у контексті гуманістичної та суб'єктно-вчинкової парадигми.

У сучасних психологічних дослідженнях проблема ґендерної ідентичності розглядається у взаємозв'язку із розвитком самосвідомості, почуттям дорослості та суб'єктністю. Як зазначають науковці (К. Абульханова-Славська, О. Бондаренко, М. Боришевський, І. Булах, Т. Говорун, З. Карпенко, І. Кон, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Роменець, С. Рубінштейн, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко) підлітковий вік – це вік відкриття власного Я, формування особистості, з одного боку, і вік формування світогляду – з іншого, як центральних, найважливіших і значущих серед усіх інших, незалежно від того, в яких складних відносинах не перебували б ці два аспекти до моменту основних змін підліткового віку – процесу статевого дозрівання

ґендерна ідентичність як онтогенетичне утворення, стверджує Т. Говорун, формується в процесі взаємодії із соціумом. Водночас ґендерна соціалізація особистості як багатоаспектне

явище є процесом, який реалізується у свідомості та образі Я на основі інтеріоризації статевоповідних приписів. Власне соціум закладає такий сценарій набуття гендерної ідентичності, який поєднує в собі як соціально типове, так і індивідуальне, які, як правило, виступають дисгармонійними складовими образу Я [4].

На думку вчених, у процесі гендерної соціалізації здійснюється певна деформація розвитку особистості, оскільки одні особистісні якості, що відповідають гендерним стереотипам, заохочуються й підсилюються, а інші – що таким стереотипам суперечать – забороняються та затримуються у розвитку. Заохочення і примушування дівчат і хлопців діяти за певними сценаріями, що пов'язано не лише з розвитком відповідних фемінних чи маскулінних якостей, а й із життєвими виборами, є результатом виховання, коли психологічні відмінності формуються під впливом стереотипів, нав'язаних людині суспільством [4; 5; 8].

Варто зазначити, що соціалізація забезпечує входження особистості у гендерну культуру суспільства і є найважливішим чинником конструювання її гендерної ідентичності, зумовлює прояви суб'єктної активності у процесі самотворення гендерного Я відповідно до віку, зони найближчого розвитку, провідної діяльності, психологічних новоутворень (С. Бем, Ш. Берн, В. Васютинський, Л. Виготський, Т. Говорун, О. Кікінежді).

Важливим аспектом нової позиції підлітка є усвідомлення ним свого Я. Потреба у самостереженні, самооцінці, самоствердженні і самоудосконаленні виникає не із порожньої цікавості і поверхневого потягу до самозаглиблення, а виникає із моральної потреби проаналізувати свої переваги і недоліки; із прагнення зрозуміти, що у власних вчинках і цілях є правильним і що є неправильним, чого варто досягати і від чого відмовитись. Тобто інтерес до себе виникає із потреб життя і діяльності, в яких розкриваються якості особистості [1; 2; 4; 6].

На думку М. Боришевського, потреба у самовизначенні, саморозкритті та самореалізації у взаємозв'язку з образом Я, з його часовими проєкціями (минуле, сьогодні, майбутнє) є тією реальною психологічною основою, на якій відбувається

становлення індивіда як суб'єкта саморегуляції власної активності, становлення особистості [1, с. 171].

В. Васютинський підкреслює, що індивідуальний суб'єктивний простір виникає, формується, розвивається у процесі міжособистісної взаємодії. Поза такою взаємодією індивідуальна суб'єктність (або її потенційно статеві фрагменти) залишається «річчю в собі», не розгортається у визначеному напрямі [3].

Якості суб'єкта перебувають у взаємозв'язку із центральним новоутворенням особистості у підлітковому віці – почуттям дорослості, що супроводжується зростанням самостійності і активності підлітків, прийняттям на себе відповідальності за свої вчинки й події, що відбуваються, пов'язаних із рівнем суб'єктивного контролю та рефлексією [8].

Цієї ж точки зору притримується І. Булах, яка зазначає, що в процесі пошуку свого «Я» (цінностей, ідеалів, поглядів), набуття ідентичності, самоствердження і саморозвитку у підлітків на рівні самоусвідомлення формується система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я» – «Я-концепція» (самосвідомість). У дослідженнях проблеми особистісного розвитку у період дорослішання майже нівелюється ціннісне ставлення до особистості підлітка як суб'єкта активності, що може вільно і відповідально творити свій життєвий простір, власну філософію буття [2, с. 108].

На думку науковців, повноцінний психічний розвиток та особистісне становлення підлітка можливі лише за умови доцільно організованих міжособистісного спілкування та навчання, які є основними у підлітковому віці (Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, І. Булах, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Сергєєнкова, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман та інші учені). Визначення спілкування провідною діяльністю у підлітковому віці дає підстави вважати його основою розвитку суб'єктної активності у період дорослішання, оскільки спілкування і соціальна взаємодія є однією із сфер, в якій яскраво проявляється

прагнення підлітка до досягнення ідентичності як суб'єктивного відчуття неперервного самоототожнення [1; 2; 4; 6].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що з позиції вчинково-діяльнісного підходу (О. Бондаренко, З. Карпенко, О. Леонтьєв, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко) суб'єктність визначається як властивість особистості, яка наділена певними внутрішніми ресурсами сутнісного самоствердження – суб'єктивним потенціалом, для реалізації якого є всі психологічні передумови у старшому підлітковому віці. Зупинимось детальніше на аналізі наукових позицій вчених, які, на нашу думку, стали базовими для вивчення гендерної ідентичності як суб'єктно-психологічної реальності у період дорослішання.

У контексті суб'єктно-вчинкової парадигми суб'єктність є такою онтопсихологічною ознакою, яка виокремлює людину з-поміж інших суцільних, надає їй якісної своєрідності. На думку В. Татенка, бути суб'єктом – означає бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе у цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови [7, с. 329].

М. Савчин зазначає, що суб'єкт копіює не тільки зовнішні форми поведінки та дії індивіда, а також його внутрішні переживання, особистісні сенси. У процесі ідентифікації підлітки засвоюють цінності, норми, ідеали, моральні якості іншої особистості. Таким чином, процес ідентифікації у перехідному віці сприяє пізнанню і розвитку власного внутрішнього світу, свого Я [6, с. 127].

Проаналізовані наукові підходи та позиції учених доводять значущість вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку старших підлітків у процесі становлення та розвитку гендерної ідентичності, а їх врахування сприяє активізації суб'єктивного потенціалу, здатності до самовизначення, здійснення суб'єктом свідомого вибору у системі егалітарно-традиційних цінностей.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел дає змогу узагальнити наукові позиції вчених щодо вивчення ґендерної ідентичності як суб'єктно-психологічної реальності у період дорослішання. Перспективи подальшої наукової роботи вбачаємо у теоретичному та емпіричному вивченні психологічних механізмів впливу ґендерних стереотипів на зростаючу особистість.

Список використаної літератури

1. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
2. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків : реалії і перспективи : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.
3. Васютинський В. Психологічні виміри спільноти : монографія. Київ : Золоті ворота, 2010. 120 с.
4. Говорун Т. В. Ґендерна психологія у суб'єктно-вчинковому вимірі. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 92–117.
5. Горностай П. П. Ґендерна соціалізація та становлення ґендерної ідентичності. Основи теорії ґендеру : навч. посіб. Київ : К.І.С., 2004. 536 с
6. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280с.
7. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–358.
8. Kikinezhdі O. M., Zhyrska Halyna Ya., Chip R. S., Vasylkevych Y. Z., Hovorun T. V. Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 2020. No. 8. P. 538–547. URL : <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>

Оксана Козак

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ В СЕРЕДОВИЩІ ФАХОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Тема лідерства останнім часом є дуже популярною через умови в який перебуває сучасне суспільство. А лідерство як феномен в освітньому середовищі набуває великого значення з точки зору вивчення його як інтегративної психологічної

характеристики особистості. Ми розглядаємо лідерство, як необхідну якість цілісної багатогранної структури особистості, що формується в процесі навчально-виховної діяльності будь-якої освітньої установи і фахового коледжу зокрема. Учні такого коледжу це в основному особи віку 14, 16 років що перебувають в періоді пубертату та є старшими підлітками. Зважаючи на психологічні особливості, соціальну ситуацію розвитку, основні новоутворення, провідну діяльність, розуміємо, що прагнення до лідерства – є віковою особливістю підлітків як форма прояву потреби в соціальному визнанні та особистісній персоналізації, а також спосіб адаптації до нової соціальної ситуації розвитку. У нашому дослідженні ми звернули увагу на таку структуру лідерських якостей старшого підлітка: мотивація досягнення, відповідальність, незалежність, схильність до співпраці, комунікативні та організаторські здібності.

Мета статті: аналіз психологічних технологій необхідних для розвитку лідерських якостей учнів фахових коледжів в умовах специфічного освітнього процесу.

Важливість створення сприятливих психологічних умов для розвитку лідерських якостей учнів в освітньому процесі підтверджується численними дослідженнями вітчизняних педагогів і психологів (К.Л. Каменєва, Н.В. Мараховська, А.Б. Мудрик, К.С. Садوخіна, Н.С. Сушик, Х.Ю. Шишкіна та ін.).

Зокрема, Н.С. Сушик основними видами діяльності, які спрямовані на розвиток лідерських якостей учнівської молоді в освітньому просторі, визначає такі: 1) навчальна діяльність (індивідуальна, групова, колективна); 2) виховна діяльність (участь у тренінгах, конкурсах, змаганнях); 3) дослідницько-пошукова діяльність (участь у конференціях, проектах, програмах); 4) проєктивна діяльність (розробка та захист індивідуальних і колективних проєктів, творчих справ); 5) громадська діяльність (участь у роботі органів учнівського самоврядування та громадських молодіжних організацій, учнівських творчих клубів,

наукових товариствах, асоціаціях); б) представницька діяльність (уміння ефективно презентувати себе, групу однолітків, освітній заклад, молодіжну громадську організацію) [5]. Дослідниця виділяє такі умови розвитку лідерських якостей в учнівської молоді: 1. Врахування особливостей старшого підліткового віку та рівня сформованості лідерських якостей. 2. Цілеспрямований розвиток лідерських якостей особистості в навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів на основі використання інтерактивних форм і методів роботи. 3. Забезпечення в навчально-виховному процесі можливостей для прояву та вдосконалення учнями лідерських якостей через їх участь в учнівському самоврядуванні, громадських і благодійних акціях, марафонах, суспільно корисних справах, організації творчих справ, конкурсах, тренінгах, ділових і рольових іграх, суспільно-політичних і правових рингах, відкритих трибунах, прес-конференціях, інтелектуальних турнірах, захистах творчих проєктів. 4. Створення стимуляційного та розвивального середовища, позитивної емоційної атмосфери, що передбачає творче спілкування та партнерську взаємодію педагогів і учнів. 5. Самопізнання та самовиховання лідерських якостей учнівською молоддю [5].

На думку К.А. Каменєвої розвиток лідерських якостей в старшому підлітковому віці відбувається в процесі закономірної, послідовної, безперервної зміни моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, що передбачає створення необхідних педагогічних умов. Педагогічні умови розглядаються дослідницею як зовнішні чинники, під впливом яких у суб'єкта виникають внутрішні суперечності, що дозволяє спрямувати його на розвиток лідерських якостей [1].

К.С. Садохіна визначає такі психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей: урахування особливостей розвитку мотивації лідерства підлітків; забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей підлітків шляхом організації колективу команди; створення стимулюючого і розвивального

середовища на основі використання інтерактивних форм роботи (колективні творчі справи, рольові та ділові ігри); створення позитивної емоційної атмосфери, що передбачає творче спілкування і партнерську взаємодію підлітків [4].

Н.В. Мараховська звертає увагу на чи не найважливішу роль у розвитку лідерських якостей підлітків учителя, а саме його здатність впливати на учнів, вести їх за собою, в результаті чого учні персоніфікують власні ідеали в образі вчителя. Не менш важливе значення дослідниця надає вивченню дисциплін гуманітарного циклу, завдяки чому відбувається збагачення мотиваційно-ціннісної сфери учнів мотивами лідерства, здобуття знань про лідерство за рахунок розкриття змісту цих дисциплін, який відображає інформацію про людину, її особистісні якості, зокрема лідерські. Зрештою, саме освітнє середовище буде сприяти розвитку лідерських умінь і дотримання стійкої лідерської позиції учнів, якщо воно буде базуватися на засадах діалогічної взаємодії [2].

Таким чином, на основі здійсненого аналізу ми прийшли до висновку, що найважливішими психолого-педагогічними умовами розвитку лідерських якостей у старших підлітків є:

1. Діалогізація освітнього середовища через розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин між вчителями і учнями.

2. Розвиток самосвідомості старших підлітків через оволодіння навичками самопізнання, саморефлексії та позитивного самоствавлення.

3. Розвиток позитивної мотивації до лідерства, як спонукальної основи усвідомлення необхідності розвитку лідерських якостей.

4. Розвиток комунікативних та організаторських здібностей старших підлітків, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню рівня відповідальності і впевненості в собі. За результатами теоретичного аналізу та психологічного діагностичного дослідження було

розроблено комплексну програму розвитку лідерських якостей учнів, з використання сучасних психологічних технік.

Найбільш ефективною формою для забезпечення реалізації запропонованих психологічних технологій для розвитку лідерських якостей учнів фахового коледжу впевнено можна назвати соціально-психологічний тренінг.

У нашому дослідженні ми використали авторську програму розвитку лідерських якостей учнів коледжу «Лідер Z». В основі даної програми фундаментальні теоретичні вчення щодо феномену лідерства та практичний алгоритм розвитку цілісної особистості на основі сучасних психотерапевтичних напрямків. Мета тренінгової програми спрямована на розвиток лідерських якостей необхідних сучасній молодій людині для повноцінного психологічного функціонування в реаліях нової ери, та формування «м'яких навичок» (soft skills) в цілісній структурі особистості учня. В нашому тренінгу були використані наступні сучасні технології. Кілька з них опишемо тут.

Освітній діалог. Форма освітнього діалогу у значенні суб'єкт-суб'єктного спілкування нагадує соціальнопсихологічний тренінг (СПТ) та активне соціальнопсихологічне навчання, що розробляються у сучасній психології та акмеології (Н.В. Кузьміна, Л.А. Петровська, О.С. Прутченков, Т.С. Яценко та ін. Однак освітній діалог розглядається нами як форма активного навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смісловому рівні і водночас як форма спілкування, у якій вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки, що дозволяє розвінчувати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії. Вирішальне значення такої форми організації навчання у розвитку рефлексивної та смислової сфер особистості майбутнього фахівця забезпечується значною інтенсифікацією навчального процесу, з одного боку, за рахунок інтеграції особистісного та професійного знання, а з іншого, – завдяки самій

формі організації занять, адекватній груповій формі психотерапії як моделі особистісного зростання у конкретних умовах соціальної взаємодії, що відкриває широкі можливості для використання динамічних групових процесів [3].

Коучинг. Нова тенденція ефективного лідерства, коучинг, стала надзвичайно популярною у різних соціальних інститутах та в освітньому зокрема. Під час коучингу модератор надає учасникам ідеї, відгуки, зворотній зв'язок та консультації, але в кінцевому підсумку рішення залишатимуться в руках учасників. Коучинг через створення довірливого середовища м'яко готує учасників до викликів, з якими вони зіткнуться в реальному житті. Діалогічна взаємодія учасника з модератором є найкращою можливістю для підвищення його відповідних навичок. Коучинг дозволяє учасникам досягти успіху у виконанні своїх завдань. Розширення можливостей учасників або створення Учнівського парламенту коледжу. Ця тенденція в загальному комплексі заходів для лідерства дозволила учасникам брати участь у процесах прийняття рішень до яких їм не було доступу, до рішень пов'язаних з питаннями навчальної та дозвільневої діяльності. Розширення можливостей учасників також є способом формування їх адекватної самооцінки. Це також тісніше пов'язує їх з цілями адміністрації навчального закладу. Глобальне лідерство. Є багато якостей, які роблять успішного вітчизняного лідера, відмінності полягають у здатності лідера сприймати глобальну перспективу. Глобальні лідери повинні бути чутливими до культур тих, хто працює під їх керівництвом, незалежно від того, де вони перебувають. Саме тому в нашому тренінгу було використано транскультуральний підхід до формування психологічних якостей учнів. Зворотній зв'язок. Учасники тренінгу завжди мали можливість отримати зворотній зв'язок як від модератора так і від один одного. Систематично проводились опитування, анкетування, тестування, бесіди, психологічні консультації, анонімні описування, чати соцмереж та месенджерів. Ключова суть зворотнього зв'язку полягала в побудові системи якісного діалогу

через призму холістичної транскультуральної психотерапії Носсрата Пезешкіана.

Можемо зробити висновок, що лідерські якості не вроджені характеристики людини, а це ті якості, які людина може набути в процесі становлення своєї особистості. Найбільш сенситивним середовищем для розвитку лідерських якостей є освітнє середовище, де в процесі включення в навчально-виховний процес психологічних технологій є можливість розвинути лідерські якості необхідні сучасній людині.

Список використаної літератури

1. Каменєва К.Л. Формування лідерських якостей в юнацькому віці. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_59/36.pdf
2. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореферат дис. ...канд. пед. наук. Харків. 2009. 20 с.
3. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ / Г. Радчук // Педагогічний процес: теорія і практика. - 2017. - Вип. 1. - С. 15-21
4. Садохіна К.С. Психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей підлітків. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2010. Вип. 9. С. 439 – 448. 61
5. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Т.7. 2013. С. 110 – 115. 64

Ірина Колодійчик

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ІДЕНТИФІКАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Марія Заміщак*

Сучасна система вищої освіти передбачає нові підходи у процесі психологічної підготовки студентів-педагогів. Одним з важливих компонентів професіоналізму в діяльності педагога є актуалізація та реалізація соціально-психологічних механізмів.

Під соціально-психологічними механізмами розуміють різноманітні психологічні впливи або засоби, за допомогою яких здійснюється соціально-психологічне відображення реалій соціального життя, а отже перехід зовнішніх впливів соціального оточення у внутрішні регулятори поведінки. І саме вони ілюструють як саме формується Я-професіонал у процесі психологічної підготовки студентів-педагогів і як здійснюється вибір траєкторії професійного саморозвитку [5].

У студентському віці відіграє особливу роль соціально-психологічний механізм як ідентифікація. Бо саме завдяки цьому механізму розвивається готовність студента до педагогічної діяльності. Почуття самототожності, власної справжності та повноцінності є важливим у діяльності педагога, який повинен бути прикладом наслідування для учнів у відповідності власному Я.

Особливо активно сьогодні дослідженням даної проблеми займаються науковці. Вона досліджувалась багатьма авторами, зокрема К. Абульхановою-Славською, М. Боришевським, Ж. Вірна, Є. Зеєр, В. Клименко, Л. Орбан-Лембрик, А. Лукіячук, Ю. Поваренковим, М.Савчином, В. Століним, Л. Шнейдером та інші. Несформованість даного соціально-психологічного механізму впродовж навчання в закладі вищої освіти проявляється у розладах ідентифікації, аморфності самовизначення та розбалансуванні, тобто втрати або ненабуття цілісності, багатьох інших параметрів особистості.

Ідентифікація – неусвідомлене уподібнення себе зі значущим іншим як зразком на основі емоційного зв'язку з ним. Ідентифікація тісно пов'язана з моделюванням: шляхом ідентифікації починають формуватися статева ідентичність, ціннісні орієнтації, більшість особистісних рис, поведінкові стереотипи. Ю.Приходько[7] акцентує, що у студентському віці відбувається ідентифікація індивіда з авторитетною (референтною) групою, ідентифікація себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

К. Абульханова-Славська пропонує чотири типи професійної ідентифікації, а саме: 1) ідентифікація відбувається через вибір професії, що максимально відповідає характеристикам

особистості; 2) ідентифікація з професією така, що вона дає можливість руху особистості в професії, по східцям службової кар'єри і ступеням майстерності; 3) тип ідентифікації, при якому рух в професії здійснюється через розвиток, вдосконалення якостей і здібностей особистості; 4) ідентифікація, для якої співпадання з професією обумовлене не лише наявністю здібностей, але й творчою активністю особистості в цілому [1].

На думку А.М. Лукіяничук [6], професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього педагога. Відтак, професійна ідентичність майбутнього педагога розуміється науковцями як усвідомлення своєї належності до певної професії, що формується у процесі навчання у закладі вищої освіти та активного розвитку педагогічної компетентності.

У житті особистості професійна ідентичність виконує важливі функції: адаптаційну (до спільноти, соціуму); визначальну (власного статусу, ролі, місця в професійній спільноті); формалізаційну (згуртування компонентів Я, надбання образу Я-професіонал); екзистенціальну (виявлення власних життєвих і професійних пріоритетів, цілей, стилю діяльності); смыслову (осягнення сутності професійних цілей, визначення свого професійного майбутнього) [9].

У процесі навчання закладі вищої світи студент зустрічається з певними проблемами, які є ключовими для досягнення професійної ідентичності. Перша група труднощів пов'язана з характером професійної підготовки, цьому відповідає процес професійного самовизначення, тобто набуття смислів майбутньої педагогічної діяльності. Друга група труднощів спричинена входженням до педагогічної професійної спільноти; у моделі професійної ідентичності цьому відповідає процес професійної персоналізації. Третя група труднощів викликана процесами структурування часу, впорядкованості і самостійності в організації

життєдіяльності – у моделі становлення професійної ідентичності цьому відповідає процес самоорганізації. Нездатність долати ці проблеми призводить до виникнення кризи ідентичності, тобто порушення цілісності, тотожності та визначеності особистості, яка репрезентується в образі Я [9].

Головними напрямками роботи зі становлення та розвитку професійної ідентифікації майбутнього педагога є набуття знань щодо обраної спеціальності, професійне самовизначення, усвідомлення вектора професійного розвитку та, відповідно, усвідомлення себе як педагога з здоровою педагогічною діяльністю.

Формування у студентів професійної ідентифікації, на думку багатьох науковців [2, 3, 4, 6, 8, 9], включає три основних етапи: Перший етап – адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентифікації, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентифікація переходить у внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента (Я-студент) та очікувань майбутньої професійної ідентичності. Другий етап – стабілізуючий (2-3 курс) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, та можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. Третій етап – уточнюючий (4-5 курс) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, зміст якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно творчого саморозвитку, працевлаштування та період розвитку професійної кар'єри (Я-та моя професія та кар'єра). Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентифікації не існують самі собою, тісно взаємопов'язані. Проте, становлення професійної ідентифікації студентів-педагогів у закладі вищої освіти має нерівномірний характер, що може

привести до професійної кризи, тобто втрати професійної ідентичності. Змінення професійної самосвідомості характеризується відчуттям непричетності до виконуваної педагогічної ролі, втратою особистісної значущості педагогічної діяльності.

Отже, професійна ідентифікація є необхідною складовою особистості педагога, чинником формування здорового стилю педагогічної діяльності, професійного зростання та професійного розвитку.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
2. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис. доктора психол. наук: 19.00.01 / Вірна Жанна Петрівна. – Луцьк, 2004. – 438 с.
3. Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г.В.Гарбузова // Управление общественными экономическими системами. – 2007. – №1. – С.3-14. 3
4. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование, 2004. – № 2. – С. 82-86.
5. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – 2-е изд. – М.: Изд-во БРУ, 1981. – 383 с. 16.Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б.Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2004. – 600
6. Заміщак М.І. Актуалізація та реалізація соціально-психологічний механізму процесі психологічної підготовки майбутніх педагогів / М.І. Заміщак // Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки. Збірник статей учасників Другої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки». Редактори-упорядники: М.В. Савчин, А.Р. Зимянський – Дрогобич: «Швидкодрук», 2020. – С.69-73.
7. Лукіянчук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю / А.М. Лукіянчук. – К., 2010. – 380 с. 7.
- 7а. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник: навч. посібн. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
8. Савчин М.В. Психологічні засади організації особистісно-професійного зростання майбутнього педагога: навчальний посібник/ М. Савчин, Л. Василенко // - Дрогобич: РВВДПУ ім.І.Франка,2012. -24с.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер.- М.:МПСИ;Воронеж: ММОДЕК, 2004. – 600с.

Віра Комар

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор
Мирослав Савчин*

Постановка проблеми. Одним із завдань навчання у вищій школі Л.В.Долинська вважає формування потреби і можливості вийти за межі того, що вивчається у ВНЗ, актуалізації саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, забезпечення такого рівня особистісного розвитку, який надасть майбутньому фахівцю можливість зробити навчально-виховний процес у ВНЗ діалогічним, творчим [2]. Таке бачення завдань вищої освіти дозволяє розглядати професіоналізм не тільки як систему знань, вмінь, навичок і набір позитивних якостей особистості, але і як складне особистісне утворення, що поєднує у собі професійно-моральні якості, психологічні властивості і стани особистості, що забезпечують високі результати у педагогічній діяльності.

І.А. Зимня стверджує, що гідне виконання професійного педагогічного обов'язку вимагає від людини прийняття ряду зобов'язань. По-перше, слід об'єктивно оцінювати власні можливості як майбутнього фахівця, знати власні сильні, значущі для даної професії якості (особливості саморегуляції, самооцінки, емоційного вияву, комунікативні здібності). По-друге, майбутній фахівець повинен оволодіти загальною культурою інтелектуальної діяльності (мислення, пам'яті, сприйняття тощо), культурою поведінки, спілкуванням взагалі і педагогічним спілкуванням зокрема. По-третє, для педагога важливою передумовою й основою успішної діяльності є повага, знання і розуміння свого учня як «іншого». По-четверте, за К. Роджерсом педагог-

організатор навчальної діяльності учнів у співпраці повинен виступати як партнер і фасилітатор, педагогічного спілкування. Це зобов'язує студента–майбутнього педагога розвивати свої організаторські, комунікативні здібності для того, щоб уміти керувати процесом засвоєння учнем знань [1].

Н.В. Кузьміна запропонувала свою схему особистості вчителя, що включає дві групи педагогічних здібностей. Перша група – проєктивні здібності (педагогічне цілепокладання і педагогічне мислення), друга група – рефлексія – перцептивні здібності (педагогічна рефлексія, педагогічний такт і педагогічна спрямованість).

В узагальненому вигляді педагогічні здібності було представлено В.А. Крутецьким, який виділив дев'ять груп цих здібностей, а саме: дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, емоційно-вольові, комунікативні, прогностичні та здібності до розподілу уваги.

Отже, педагог, як суб'єкт педагогічної діяльності, представляють собою сукупність індивідуальних, особистісних, власне суб'єктивних якостей, які спрямовано на пізнання себе і суб'єкта своєї праці, а також на процес професійної діяльності за допомогою педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Умови сьогодення й особливості суспільного життя висувають жорсткі вимоги до компетентності, професіоналізму, поведінки, рівня культури і мислення педагога, а, отже, і до рівня професійної та особистісної підготовки у системі вищої школи майбутнього фахівця у галузі практичної психології та педагогіки.

Термін «професійне становлення особистості» достатньо широко використовується у психології. Вивчення наукової літератури показує, що професійне становлення може бути представлене двояким чином: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність її способів і засобів, де послідовність їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію).

Педагогві, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке самоспрямування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість корегувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості [4].

Оволодіння психологією, як зазначає В.Г. Панок, не може бути зведене до засвоєння інформації та вироблення навичок, а має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того, хто навчається [2].

На думку В.Г. Панка та А.І. Уманець оптимальною може бути і така система підготовки, відбору й атестації кадрів, у рамках якої на базі мінімальних стартових вимог створюються умови професійної самоідентифікації студента. Під професійною самоідентифікацією розуміється таке оволодіння знаннями, навичками та вміннями, за умов якого відбуваються самодіагностика, самопізнання, застосування до себе тих чи інших вимог професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента інструментів роботи з клієнтами [3].

Як вже зазначалося раніше, у межах дослідження проблем самосвідомості особистості, провідна роль належить самооцінці. Більшість дослідників, які вивчали роль самооцінки у структурі особистості, зазначають, що її стійкість та адекватність – основа для формування таких рис особистості, як впевненість у собі, почуття власної гідності тощо.

Досліджуючи й аналізуючи самооцінку як чинник, що визначає формування самосвідомості і самопізнання суб'єкта, А.І. Ліпкіна підкреслює її важливу роль у пізнанні людиною не лише себе, але і власних взаємовідносин з іншими людьми й оточуючою дійсністю [4]. Вона вказує на те, що на основі самосвідомості і самооцінки особистості у процесі діяльності формуються такі

важливі особливості, як критичність розуму, самостійність, які дають можливість людині вірно планувати і здійснювати свою діяльність та свої взаєностосунки з оточуючими.

Таким чином, самооцінка виконує роль підґрунтя, на якому будується вся цілеспрямована діяльність особистості, і яке в значній мірі визначає результат цієї діяльності. Ми погоджуємось з тим фактом, що від умов самооцінювання залежить активність особистості та її участь у професійній діяльності [5].

Професійна придатність не зводиться лише до рівня академічної підготовки. Зміст підготовки педагогів має накладатися на індивідуальні особливості, формувати і розвивати їхні окремі риси, якості. Здатність легко встановлювати контакти з іншими, легкість у спілкуванні, комунікабельність, уміння слухати та підтримувати розмову, емоційна сталість, емпатія – ці риси та якості, на думку В.Г. Панка, мають бути обов'язковою складовою частиною особистості практичного педагога.

Р.В. Овчарова зазначає, що у теорії і практиці відсутній еталонний профіль педагога, не об'єктивізовані вимоги до його особистості та діяльності, що викликає труднощі при вивченні особистісного і професійного становлення педагога, а також при розробці конкретних програм з формування позитивної Я-концепції молодого спеціаліста у системі освіти.

Емпатійне розуміння, співпереживання – це якості педагога, на необхідність яких вказує не лише К. Роджерс, а також Дж. Морено, Р. Мей, А. Манегетті, Ф. Перлз, К. Юнг та ін. Серед вітчизняних авторів на ці якості вказують А.Б. Добрович, Р.С. Немов, Ю.М. Орлов, Л.А. Петровська, Т.С. Яценко. Як зазначає О.Ф. Бондаренко, професія педагога вимагає від нього перш за все цілком визначеної особистісної роботи: опрацювання власних емоційних проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу й особистісної рефлексії, усвідомлення у більш повному обсязі своїх власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних і глибинних цінностей, без співставлення з якими практика

психологічної допомоги не може бути професійною. Бути щирим, відвертим, справжнім – це означає бути самим собою. Це дає змогу педагогу досягти більшої експресивності, підтримувати, стимулювати і поглиблювати психологічну взаємодію.

Отже, аналіз літератури показує, що проблема особистісної та професійної підготовки майбутніх педагогів є дуже актуальною. Розробленими є дослідження процесуальних сторін самосвідомості, самооцінки та Я – концепції особистості педагогів, визначені механізми і психологічні умови їх ефективного функціонування у професійній галузі. Дослідження проблем становлення особистості педагога розглядають основні вимоги до змісту освіти педагогів, концепцію професійної підготовки педагога; проте, недостатньо об'єктивними є вимоги до особистості педагога, не достатньо аналізуються особливості особистісного та професійного становлення. Саме тому, вказуючи на значення, яке відіграє особистість майбутнього педагога, ми зосереджуємо увагу на проблемі формування особистісних та професійних якостей, дослідженні факторів й умов, що можуть впливати на їх формування протягом навчання студента у ВНЗ. Адже, крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання йому необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості.

У процесі професійної підготовки майбутній педагог повинні сформуватися як активні суб'єкти діяльності, як зрілі особистості з розвиненими професійно-важливими якостями.

Висновки. Таким чином, можна зазначити, що засіб самовизначення особистості у професії є засобом, який сама особистість обирає як доступний, відповідний її спрямованості, потребам і можливостям, який забезпечує оптимальний рівень взаємопроникнення «світу особистості» у «світ суспільних відносин». Засіб самовизначення у професії – плід самостійних пошуків особистості шляхів втілення власного покликання. Становлення особистості майбутнього педагога здійснюється у

процесі їх професійної підготовки і визначається правами, обов'язками й етичними нормами, що знаходять своє відображення у властивостях і якостях зрілої особистості. Причому ідеальне уявлення про себе як професіонала є онтологічним потенціалом особистості, що визначає її життєве ставлення і здатність до самореалізації.

Список використаних джерел

1. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Долинська, М. В. Шевченко, Н. В. Чепелева. - К.: УДПУ, 1994. – 79 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феликс, 1997. - 480 с.
3. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М.: Педагогика, 1968. – 142 с.
4. Малімон Л. Я. Специфіка емоційності осіб з різним рівнем креативності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л.Я. Малімон. - Київ, 2003. – 19 с.
5. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопр. психологии. - 1997. - № 44 - С. 28-34.

Лілія Крикун

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПОКАЗНИКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор
Віктор Москалець*

Актуальність. В системі освіти України проходять глобальні зміни. Міністерство освіти і науки України активно впроваджує концепцію Нової української школи для забезпечення сучасних запитів особистості, суспільства, економічних потреб держави і світових тенденцій. Трансформуються цільові установки, ціннісні орієнтації, педагогічні та психологічні засоби впливу, відбувається

корекція нормативно-правових, методичних, змістових аспектів освіти. Крім цього, міняються, удосконалюються вимоги до педагогічних працівників загалом, до соціальних педагогів зокрема. Вагомого значення для особистісного та професійного розвитку набуває формування емоційно компетентної особистості, працівника, спроможного розуміти та виражати власні і не тільки, емоції, адекватно реагувати на стрімкі зміни в суспільстві, закладі освіти, соціальному середовищі учасників освітнього процесу. Соціальні педагоги, як педагогічні працівники, мають дотримуватися ключових принципів Нової української школи (НУШ) [6].

У статті 76 Закону України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року зі змінами і доповненнями, для соціальних педагогів, як працівників психологічної служби закладу освіти, вказано основні завдання, які полягають у здійсненні «соціально-педагогічного патронажу у системі освіти, який сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечують профілактику та запобігання булінгу (цькуванню), надання консультативної допомоги батькам, психологічного супроводу здобувачів освіти, які постраждали від булінгу (цькування), стали його свідками або вчинили булінг (цькування)» [7]. Для ефективного виконання зазначених завдань соціальним педагогам окрім конструювання власних когнітивних здібностей необхідно вдосконалювати так звані м'які навички (soft skills), які забезпечують високу продуктивність та відповідають за успіх у робочому процесі, вміння, які допоможуть розуміти почуття інших людей та керувати ними, розуміти та управляти власними почуттями, мати високий рівень самоконтролю та стресостійкості, вміння вирішувати конфлікти та проявляти емпатію, будувати стосунки з різними людьми. Зазначені вміння та навички є основними складовими поняття «емоційна компетентність» та показниками впливу на професійний розвиток соціальних педагогів.

Постановка проблеми. В сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях все більш актуальним в розрізі впливу на внутрішньоособистісні зміни та професійну діяльність стає поняття емоційної компетентності.

Активне дослідження феномену «емоційна компетентність» розпочалось не так давно, проте є предметом наукового розгляду видатних зарубіжних (Р. Бар-Он, Д. Гоулдман, Дж. Мейер, П. Селовей, К. Саарні) та українських (Носенко Е.А., Власова О.І., Опанасюк І.В., Коврига Н.В., Матійків І.М., Карпенко Є.В.) та інших вчених [1].

Теоретико-методологічні підходи у співставленні інтелектуальних та емоційних складових вивчали А.С. Вигодський, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.К. Тихомиров, Д.В. Люсін, О.О. Марютіна та ін. [1, с. 29].

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження емоційної компетентності, як показника професійного розвитку педагогів, зокрема і соціальних педагогів, проходило певні етапи становлення. Для якісного відкриття зазначеного впливу пропонуємо розглянути таблицю, в якій описано еволюцію становлення феномену «емоційна компетентність».

Таблиця 1.

Розгляд основних моделей, які розкривають поняття «емоційна компетентність» (за Дж. Маєром) [9].

Період, прізвище, ініціали вченого	Характеристика
Едвард Бредфорд Тітченер (англ. Edward Bradford Titchener), американський психолог.	1909 р. – ввів термін «емпатія», переклавши німецьке слово «Einfuhlung» – «співчувати у...» [1, с. 25]. Сьогодні це здатність людини емоційно реагувати на внутрішні і зовнішні переживання інших, розуміти їхні думки, почуття, стани. Емпатія розвивається з досвідом людини [8, с. 121].
Едвард Лі Торндайк (Edward Lee Thorndike) – американський психолог і педагог.	1920 р. – сформулював трьохкомпонентну модель інтелекту, яка включає абстрактний інтелект (здатність розуміти і оперувати ідеями), механічний інтелект (оперування конкретними предметами), соціальний інтелект (керування людьми), ввів поняття «соціальний інтелект» [1, с. 21].

<p>Пітер Емануель Сіфнеос (Peter Emmanuel Sifneos), американський психіатр.</p>	<p>1973 р. – доктор медицини, заслужений професор психіатрії, ввів поняття «алекситимія» («без слів для почуттів») – важкість у передачі та словесному описі свого стану. Поняття є протилежним до емоційного інтелекту.</p>
<p>Говард Гарднер (англ. Howard Gardner), американський психолог, фахівець в галузі клінічної психології та нейропсихології, запропонував теорію множинного інтелекту</p>	<p>1983 р. – вперше спробував внести емоційні фактори в рівень інтелекту людини в концепції «Інтелект успіху», який складається з семи складових: просторова, лінгвістична, логіко-математична (відповідають традиційній теорії IQ), музична, тілесно-кінестетична (відповідають загальному рівню вмінь у музиці та спорті), міжособистісна та внутрішньоособистісна (пов'язані з емоціями та є передумовою появи поняття «емоційна компетентність» [9]. 1993 р. – надрукував книгу «Множинність виявлення інтелекту», в якій запропонував для визначення поняття «емоційний інтелект» як єдиної субстанції, визначати «множинність виявлення інтелекту» і розглядати його у двох формах: внутрішньоособистісній та міжособистісній [9].</p>
<p>Рувен Бар-Он (Reuven Bar-On), ізраїльський клінічний психолог, розробник психометричної моделі емоційного інтелекту («емоційну і соціальну компетентність»</p>	<p>1988 р. – ввів поняття «емоційно-соціальний інтелект», який складається із багатьох особистих та міжособистісних здібностей, навичок, вмінь, які об'єднуючись, визначають поведінку людини. 1985 р. – запропонував аббревіатуру EQ (emotional quotient), як «коефіцієнт емоційності» по аналогії з IQ (intelligence quotient) – коефіцієнтом інтелекту. 1997 р. – створив тест EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory) для вимірювання емоційного інтелекту [1, с. 27]</p>
<p>Пітер Селовей (Peter Salovey) і Джон Мейер (John Mayer) – американські психологи. 1999 р. до дослідників приєднався Девід Карузо (David Caruso).</p>	<p>1990 р. – опублікували статтю «Емоційний інтелект» з власною моделлю емоційного інтелекту, яка складається із трьох категорій адаптивних здібностей, а саме: оцінка і вираження емоцій, управління емоціями та використання емоцій в мисленні і діяльності. Розробили тест для вимірювання емоційного інтелекту MEIS (Multi-factor Emotion Intelligence Test) [11, с. 399]. 1997 р. – розширили власну модель емоційного інтелекту, зробивши акцент на новій когнітивній</p>

<p>2002 році вони презентували нову методику вимірювання EQ – MSCEIT, V2.0. (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).</p>	<p>складовій, яка відповідає за обробку інформації про емоції. Виокремили чотири складові емоційного інтелекту («гілки»): ідентифікація емоцій (сприйняття, оцінка і прояв емоцій), використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності; розуміння емоцій та їх аналіз; свідоме управління емоціями для особистого росту і покращення міжособистісних стосунків [11, с. 402].</p>
<p>Люсін Дмитро Володимирович (Люсин Дмитрий Владимирович) – російський психолог, який розробив модель емоційного інтелекту, що трактується як когнітивна здібність.</p>	<p>2004 р. - Д. В. Люсін разом із О. О. Марютіною та А. С. Степановою опублікували перший варіант опитувальника ЕмІн (ЭМИн) Д. В. Люсіна для вимірювання емоційного інтелекту, остаточна версія опитувальника опублікована у 2006 році [4, с. 129]. Структура емоційного інтелекту розміщена в дві площини: здатність (до розуміння емоцій та керування ними) і націленість (на свої чи чужі емоції). На перетині цих площин отримуємо чотири субшкали емоційного інтелекту: міжособистісний емоційний інтелект (ЕІ) (шкала МЕІ), внутрішньоособистісний ЕІ (шкала ВЕІ), розуміння емоцій (РЕ), управління емоціями (УЕ).</p>

Вперше у 1995 році змінив і популяризував модель емоційного інтелекту Пітера Селовея, Джона Мейера, Девіда Карузо Деніел Гоулман (Daniel Goleman), американський письменник, психолог, науковий журналіст у своєму бесцелері «Емоційний інтелект» («Emotional Intelligence»). Д. Гоулман визначив змішану модель емоційного інтелекту, додав до виділених авторами структурних компонентів, так званих «гілок» емоційного інтелекту, ентузіазм, впертість, соціальні навички, об'єднавши когнітивні здібності теорії Дж. Майера, П. Селовея з особистими характеристиками. Модель фактично стало великим кроком до розвитку нового феномену нашого часу – емоційної компетентності особистості. На думку Д. Гоулмана емоційна компетентність повинна містити як особистісну компетентність, тобто розуміння себе, саморегуляція, мотивація, так і соціальну компетентність, яка включає емпатію і соціальні навички [2].

Деякі складові емоційної компетентності за Д. Гоулманом (розуміння власних емоцій, розуміння емоцій інших, управління власними та чужими емоціями, емпатія, саморегуляція) є складовими емоційного інтелекту в моделях П. Саловея, Дж. Маєра, Р. Бар-Она, та специфічною складовою, яка вирізняє феномен емоційної компетентності постають мотивація та активна, цілеспрямована діяльність особистості [1, с. 29].

Д. Гоулман для розвитку особистісних компетентностей пропонує працювати із емоціями, самосвідомістю, позитивною мотивацією, тривогою, надією, оптимізмом, натхненням. Для розвитку ж зовнішніх – розвивати організаційні здібності, вміння приймати і обговорювати рішення, вміння налагоджувати особисті зв'язки, здійснювати соціальний аналіз [2] .

У своєму дослідженні Керолін Саарні розглядає емоційну компетентність як набір восьми видів вмінь та здібностей, проте відзначає, що їх перелік може бути невичерпним. Дослідниця виділяє: усвідомлення власних емоцій; вміння розрізняти емоції інших; здатність виражати емоції (користуючись характерним для даної культури словником емоцій); емпатію; розуміння, що внутрішній емоційний стан не завжди відповідає зовнішнім проявам як у себе, так і в інших; вміння справлятися з власними негативними переживаннями; вміння приймати власні емоції; усвідомлення того, що характер взаємовідносин залежить від того, які емоції проявляються у цих стосунках [1, с. 80].

Ірина Матійків у своїх працях, погоджується з визначенням емоційної компетентності як мистецтва ідентифікації своїх емоцій в момент їх проживання, що в результаті допомагає краще розуміти власну поведінку і раціонально обирати реакції, а відтак – керувати власними емоціями, запропоноване коучем Маршою Рейнольдс (Dr Marcia Reynolds) [5, с. 19].

І. Матійків визначає емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями: власними та інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються. Емоційна компетентність фахівця професій типу «людина-людина» полягає у його усвідомленій готовності до

реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань [5, с. 3].

Відповідно до аналізу наукових джерел, враховуючи необхідні вміння для розвитку емоційної компетентності соціальних педагогів найбільш доцільним є виокремлення і опора на змішані (інтегративні) моделі, які передбачають цілісний розвиток емоційної сфери особистості, що являє собою сукупність знань, вмінь, навичок, які дають можливість діяти на основі балансу між емоціями та цілеспрямованою поведінкою.

Під емоційною компетентністю соціального педагога ми розуміємо високий емоційний інтелект, тобто усвідомлення розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, вміння управляти власними емоціями та емоціями інших, вміння здійснювати рефреймінг негативно забарвлених емоцій на позитивно забарвлені, стресостійкість, вміння проявляти емпатію та ефективно комунікувати з іншими людьми, позитивні ціннісні орієнтації, позитивна мотивація життєвих та професійних досягнень, асертивна поведінка та навички психофізіологічної саморегуляції.

Немає абсолютної впевненості про те, які саме навички будуть необхідні сьогodнішнім працівникам через десяток років. Хоча на Всесвітньому економічному форумі (ВЕФ) у Давосі (Швейцарія) у 2020 році визначено вміння на наступні п'ять років, якими люди мають володіти для успішного професійного розвитку. Основні вміння ефективного працівника 2025 року об'єднано в чотири типи: комплексне розв'язання проблем, вміння керувати собою, робота з людьми та використання і розвиток технологій [10]. Надалі актуальними для внутрішнього та зовнішнього вдосконалення залишаються вміння налагоджувати емпатійну взаємодію на основі розвинутої емоційної компетентності (розуміти психічний стан, емоції, мотивацію, наміри людей, причини їхніх реакцій і поведінки, усвідомлювати власні емоції, керувати ними); аналітичне мислення та впровадження інновацій, активне навчання; лідерство та соціальний вплив (здійснювати

управління людьми, налагоджувати ефективну комунікацію, правильно розподіляти обов'язки, попереджувати конфлікти тощо); комплексне вирішення проблем; критичне мислення; стійкість до стресів, толерантність та гнучкість (вміти домовлятися, вести ефективні переговори, розуміти і враховувати спільні інтереси, знаходити компроміси з різними людьми) у професійній діяльності [10]. Усі зазначені вміння ми в тій чи іншій інтерпретації можемо побачити в складових емоційної компетентності соціального педагога.

Перелік основних напрямів діяльності соціальних педагогів, робота переважно із дітьми з сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, дітьми-сиротами, дітьми з сімей, батьки яких позбавлені батьківського піклування, дітьми з девіантною поведінкою, дітьми, які опинилися в ситуації булінгу і насилля тощо, вимагає від соціального педагога високого рівня емоційної компетентності, емпатійності, стресостійкості тощо, що допоможе розвинути професійні та особистісні вміння визначені на Всесвітньому економічному форумі. Причому, значимість стресозахисних та адаптивних функцій емоційної компетентності зростає разом з зростанням інтенсивності психоемоційних навантажень на особистість працівника закладу освіти.

Інтенсивність та тривалість психоемоційних навантажень в діяльності соціальних педагогів закладів освіти може бути нерівномірною, що вимагає гнучкості, вміння керувати власними емоціями, емпатійності, стресостійкості, навичок психофізіологічної саморегуляції тощо. Проте немає психологічних досліджень щодо рівня вираженості емоційної компетентності в соціальних педагогів. Також відсутні програми цілісного розвитку чи вдосконалення емоційної компетентності в контексті впливу на щоденне та професійне життя. Тому значний вплив на успішність впровадження реформи освіти в Україні має підготовка педагогічних працівників та зокрема соціальних педагогів в частині розвитку їх знань і вмінь щодо емоційної компетентності [6].

Висновки. Емоційна компетентність сприяє підвищенню адаптивних здібностей індивіда, гармонійній взаємодії із оточуючим світом, професійному та особистісному розвитку, життєвому успіху соціальних педагогів та виступає необхідною вимогою їх професійної діяльності.

Робота соціального педагога з різними категоріям дітей вимагає розвитку високого рівня емоційного інтелекту, а невміння керувати власними негативно забарвленими емоціями (гнів, злість) призводять до зменшення продуктивності праці, конфліктів, професійного вигорання, зниження якості надання соціально-психологічних послуг. Потреба в розвиненій емоційній компетентності соціальних педагогів виходячи із світових тенденцій, нововведень в українській освіті, нормативно-правової документації та практичної діяльності зростає, хоча досліджень, механізмів впливу, програм цілісного розвитку емоційної компетентності на професійне життя соціальних педагогів немає.

Дослідження емоційної компетентності як показника професійного розвитку соціального педагога є актуальною психологічною проблемою і потребує більш детального вивчення.

Список використаної літератури

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Х. : Віват, 2018. 512 с.
3. Лазуренко Е.А. Модель формування емоційної компетентності у системі професійної підготовки фахівця медичного профілю. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / наук. ред. С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва. Вип. 37. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. С. 181–190.
4. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. *Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования* / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 2004. С. 129–140.
5. Матійків І.М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
6. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / під заг. ред. Н.М. Бі-бік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
8. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

9. Савчук М.Р. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту *Ефективна економіка*. 2017. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5608>
10. Kate Whiting. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. – World economic forum. 21 Oct, 2020. URL:
11. <https://cutt.ly/TkXzgzX>
12. Mayer J.D. Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*. Sternberg R. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.

dr Kazimiera Król

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

SPOŁECZNA SOLIDARNOŚĆ JAKO GLOBALNE WYZWANIE DLA WSPÓŁCZESNEJ PRACY SOCJALNEJ

SOCIAL SOLIDARITY AS A GLOBAL CHALLENGE FOR CONTEMPORARY SOCIAL WORK

Summary

The articles present the role and meaning of social solidarity in contemporary social work. Attention was paid to the challenges of social work in the face of important global challenges. Examples of international entities that promote social solidarity in social work are shown. An attempt was also made to answer the question of what global social work is and how to educate social workers in the face of new global socio-economic problems.

Key words: social solidarity, social work, global social work

Wstęp

Procesy globalizacji przyczyniły się do coraz większego współzależnienia wielu dziedzin funkcjonowania państw i ludzkiej aktywności. Wymiary: techniczny, gospodarczy, społeczny oraz kulturowy a także prawny globalizacji mają wpływ na funkcjonowanie jednostek, rodzin oraz całych społeczeństw. Na całym świecie globalizacja warunkuje i wpływa między innymi na tworzenie modeli polityki społecznej i pracy socjalnej. Pojawiające się nowe problemy społeczne – czego najlepszym przykładem jest pandemia COVID 19 – przyczyniają się bezpośrednio do tworzenia głównych celów, a za nimi także ważnych zadań dla pracy socjalnej. Istnieje

potrzeba tworzenia projektów socjalnych opartych na społecznej solidarności jako odpowiedź na globalne wyzwania.

Warto zauważyć tutaj, że skutki globalizacji są rozpatrywane jako pozytywne lub negatywne w zależności od kontekstu w którym są odczuwalne i analizowane. W przypadku jednak skutków negatywnych do naczelnych zadań pracy socjalnej będzie należało reagowanie na: łamanie praw człowieka, brak sprawiedliwości społecznej, ubóstwo, wykluczenie społeczne, wyzysk a także rasizm i wszelkie inne przejawy braku godnego traktowania człowieka.

1. Globalna praca socjalna oparta na międzynarodowej solidarności

Definicja globalnej pracy socjalnej powstała w wyniku wieloletniej pracy i odbytych konsultacji oraz dyskusji prowadzonych przez międzynarodowe podmioty pracy socjalnej: Międzynarodowe Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej (IASSW) oraz Międzynarodową Federację Pracowników Socjalnych (IFSW).

Należy podkreślić, że przyjęcie nowej, globalnej definicji pracy socjalnej było jednym z przedmiotów obrad Zgromadzenia Ogólnego IFSW w Melbourne (Australia) w dniach 6 i 7 lipca 2014 roku. W spotkaniu tym uczestniczyli delegaci wszystkich organizacji członkowskich. Przyjmując i zatwierdzając nową definicję globalnej pracy socjalnej zwrócono uwagę, że może być ona rozwinięta na krajowym lub regionalnym poziomie co czyni ją bardzo elastyczną i globalną. Definicję zaopatrzone również w ważny komentarz, który ma służyć wyjaśnieniu fundamentalnych pojęć w niej zastosowanych. Komentarz stanowi uszczegółowienie w odniesieniu do podstawowych zobowiązań, zasad, wiedzy oraz praktyki profesji pracy socjalnej. Definicja została przetłumaczona na wiele języków świata. Polska wersja globalnej definicji pracy socjalnej przedstawia się następująco:

«Praca socjalna jest profesją opartą na praktyce i akademicką dyscypliną, która promuje zmianę społeczną i rozwój, społeczną spójność oraz empowerment i wyzwolenie ludzi. Głównymi zasadami pracy socjalnej są prawa człowieka, wspólnotowe poczucie odpowiedzialności i poszanowanie dla różnic. Praca socjalna oparta na

własnych teoriach, naukach społecznych i humanistycznych oraz na rdzennej wiedzy angażuje ludzi i struktury»¹

Warto podkreślić ,że powyższa definicja bardzo wyraźnie pokazuje zarówno praktykom pracy socjalnej jak i środowisku akademickiemu w jakim kierunku powinna podążać międzynarodowa praca socjalna. Pokazuje ona także niezwykle ważne kwestie społeczne które są i będą we współczesnych realiach społeczno- politycznych wyzwaniem dla pracy socjalnej w globalnym świecie. Do kwestii tych należą między innymi: zmiany społeczne, rozwój społeczny, prawa człowieka, równouprawnienie, wyzwolenie narodów, poszanowanie dla różnic, ubóstwo, wykluczenie we wszystkich znanych wymiarach (ekonomiczne, zdrowotne. edukacyjne, informatyczne i inne). Przy minimalizowaniu tych kwestii niezwykle ważne jest postrzeganie współczesnej pracy socjalnej jako społecznej solidarności, jednocześnie zakładając, że:² kluczowe dla pracy socjalnej są: zasady sprawiedliwości społecznej, praw człowieka, odpowiedzialność publiczna oraz szacunek dla różnorodności. Należy podkreślić, że Praca socjalna obejmuje tutaj prawa pierwszej, drugiej i trzeciej generacji. Pierwsza generacja odnosi się do praw obywatelskich i politycznych takich jak: swoboda wypowiedzi, wolność sumienia, wolność od tortur i arbitralnego uwięzienia. Druga generacja natomiast dotyczy praw społeczno-ekonomicznych i kulturalnych, które zawierają uprawnienia do uzasadnionych poziomów edukacji, ochrony zdrowia, mieszkania oraz prawo mniejszości etnicznych do używania własnych języków. Trzecia generacja jest skupiona na świecie natury i prawie do bioróżnorodności gatunków oraz międzypokoleniowej równości. Wszystkie te prawa wzajemnie się wzmacniają i są współzależne.

¹ Oryginalna wersja definicji globalnej pracy socjalnej: *“Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing”* źródło: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> dost 5 II 2021,

²Zródło: *Commentary notes for the global definition of social work* http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_102423-10.pdf dost 8 II 2021

- pracę socjalną należy postrzegać jako solidarne zaangażowanie ludzi i struktur instytucjonalnych w odpowiedzi na wyzwania życiowe oraz w celu zwiększania dobrostanu społecznego jednostki, rodziny i całych grup społecznych,

- wszystkie zmiany społeczne określane są jako bardzo ważne i złożone wyzwanie do działania i poszukiwania nowych metod i technik w pracy socjalnej,

- należy promować w pracy socjalnej empowerment jako przeciwieństwo bezsilności i aktywną postawę zmiany oraz partycypacji w kierunku samoodpowiedzialności i samodecydowania.³ Przy czym proces empowermentu w praktyce pracy socjalnej oznacza upodmiotowienia, podczas którego jednostki, grupy, organizacje i społeczności zwiększają panowanie i kontrolę nad własnym życiem oraz stają się aktywnymi uczestnikami życia społecznego, podejmującymi działania zmierzające do poprawy sytuacji własnej, jak i całej wspólnoty. Nadrzędnym celem empowermentu – jak stwierdza większość osób zajmujących się tym pojęciem – jest poprawa jakości życia poprzez wzmocnienie i usamodzielnienie jednostek i grup. Przedrostek Power oznacza: siłę, moc, energię, wzmocnienie.

2. Globalne podmioty zaangażowane na rzecz pracy socjalnej opartej na społecznej solidarności

We współczesnym świecie trzy partnerskie organizacje zajmujące się polityką społeczną, pracą socjalną i edukacją w zakresie pracy socjalnej są zaangażowane w globalną agendę na rzecz pracy socjalnej i rozwoju społecznego w oparciu o społeczną solidarność. Promują one funkcjonowanie sprawiedliwego i integracyjnego świata oraz zrównoważonego środowiska będącego w harmonii ze społecznościami. Należą do nich: Międzynarodowa Rada ds. Pomocy Społecznej – International Council of Social Welfare, Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych – International Federation of Social

³ Grewinski, M (2013) Od redakcji. Empowerment o polityce aktywnej Integracji. s.3

Workers oraz Międzynarodowe Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej – Association of Schools of Social Work.

Międzynarodowa Rada ds. Opieki Społecznej (ICSW)⁴ jest instytucją pozarządową reprezentującą organizacje krajowe i lokalne w ponad 70 krajach na całym świecie. Członkostwo obejmuje także duże organizacje międzynarodowe. Zajmuje się ona rzecznictwem, budowaniem wiedzy i projektami pomocy technicznej w różnych obszarach rozwoju społecznego realizowanych na poziomie krajowym i międzynarodowym. Utworzona została w 1928 r. w Paryżu dla rozwiązywania złożonych problemów i wyzwań związanych z pracą społeczną. ICSW rozwijała się i ewoluowała przez lata, aby uwzględniać zmiany dotyczące głównych problemów rozwoju społecznego. Stała się ona globalną organizacją zaangażowaną w poprawę dobrobytu ludzi na całym świecie. W swoich działaniach dąży do ustanowienia wspólnej płaszczyzny w kwestiach o znaczeniu międzynarodowym. Współpracuje z partnerami ICSW, reprezentuje krajowe i lokalne organizacje w ponad 70 krajach na całym świecie, działając w dziewięciu regionalnych sieciach. Członkostwo obejmuje także duże organizacje międzynarodowe. Z racji swojej konstytucji ICSW działa jako organizacja demokratyczna i odpowiedzialna. Kładzie szczególny nacisk na promowanie ochrony socjalnej, postrzegając ją jako prawa człowieka a zarazem inwestycję w ludzi na całym świecie. Organizacja zapewnia pomoc szerokiemu gronu ludzi, którzy są biedni, chorzy, niepełnosprawni, bezrobotni, słabi i uciskani, wykorzystywani przez systemy ekonomiczne. Niezwykle ważne jest tutaj, że organizacja działając na zasadzie społecznej solidarności organizuje sieć podmiotów pomagających młodym ludziom, osobom starszym, rodzinom, ludom tubylczym, migrantom, uchodźcom i innym osobom, które doświadczają szczególnych trudności społeczno- ekonomicznych.

Kolejnym globalnym podmiotem jest Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych (IFSW).⁵ To międzynarodowa organizacja

⁴Opracowano na podstawie : <http://www.icsw.org/index.php/about-icsw>.dostęp: 5II 2021

⁵ Opracowano na podstawie <http://ifsw.org/europe/> dostęp: 12 II 2021.

pracowników socjalnych dążąca do sprawiedliwości społecznej, praw człowieka i rozwoju społecznego poprzez promowanie pracy socjalnej, modeli najlepszych praktyk i ułatwiania międzynarodowej współpracy. Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych wspiera swoich 126 członków (w 126 krajach) poprzez zapewnienie globalnego głosu w tym ważnym we współczesnym świecie zawodzie. Należy podkreślić, że IFSW otrzymała Specjalny Status Konsultacyjny przez Radę Gospodarczą i Społeczną (ECOSOC) Organizacji Narodów Zjednoczonych i Funduszu Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF). Ponadto IFSW współpracuje ze Światową Organizacją Zdrowia (WHO), Biurem Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR), Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka (OHCHR).

Warto podkreślić, że Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych angażuje się w realizację bardzo wielu ważnych projektów na rzecz jednostek, rodzin i społeczności międzynarodowych. Znakomitym przykładem takiego projektu jest tworzenie globalnego standardu pomagania i opracowania procedur dotyczących ochrony dzieci przed wszelkimi formami wykorzystywania seksualnego. W związku z tym międzynarodowym ważnym projektem pracownicy socjalni w wielu krajach na całym świecie potwierdzają swoje zaangażowanie w kwestii zapobiegania zjawisku wykorzystywania seksualnego dzieci.⁶

Do ważnych podmiotów które społeczną solidarności w walce z problemami społecznymi uważają za ważne jako globalne wyzwanie dla pracy socjalnej należy Międzynarodowe Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej (IASSW)⁷. Organizacja jest ogólnościowym stowarzyszeniem szkół pracy socjalnej kształcących pracowników socjalnych na różnych poziomach edukacji. IASSW promuje rozwój edukacji w zakresie pracy socjalnej na całym świecie, rozwija

⁶ Na konieczność istnienia globalnych uregulowań dot. standardów, procedur oraz poradnictwa dla pracowników socjalnych w sprawie identyfikacji zjawiska i ochrony dzieci przed wszelkimi formami wykorzystywania seksualnego (child sexual abuse) zwrócono uwagę w trakcie Walnego Zgromadzenia Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych IFSW, które miało miejsce w Sztokholmie w Szwecji w dniach 7-8 lipca 2012 roku.

⁷ Opracowano na podstawie :<https://www.iassw-aiets.org/> dostęp: 12 II 2021.

standardy w celu podniesienia jakości kształcenia w zakresie pracy socjalnej. Zachęca do międzynarodowej wymiany zarówno studentów jak i wykładowców pracy socjalnej na całym świecie oraz wymiany wiedzy i doświadczeń praktycznych. IASSW promuje prawa człowieka i rozwój społeczny poprzez działania polityczne i społeczne. Bardzo ważną misją Stowarzyszenia jest promowanie ogólnoświatowej doskonałości w zakresie edukacji do i w pracy socjalnej oraz zaangażowanie społeczności wykładowców z kierunku praca socjalna w międzynarodową wymianę informacji i wiedzy.

Należy podkreślić, że IASSW posiada status konsultacyjny w Organizacji Narodów Zjednoczonych i uczestniczy jako organizacja pozarządowa w działaniach ONZ w Genewie, Wiedniu i Nowym Jorku. Poprzez swoją pracę w ONZ oraz z innymi organizacjami międzynarodowymi, IASSW reprezentuje edukację w zakresie pracy socjalnej na poziomie międzynarodowym. W swoim przesłaniu skierowanym do całego świata IASSW sprzeciwia się i potępia nietolerancję i przemoc we wszystkich jej szkodliwych i złych formach. Potępia także rządy, quasi-rządy i osoby, które dopuszczają się nietolerancji i przemocy. W przesłaniu czytamy także:

*«Potępiamy ludzi i branże, które produkują i sprzedają broń i inny sprzęt, który pozwala terrorystom realizować ich gwałtowne zamiary. Nasze potępienie nie zmienia się w zależności od kraju, rasy, pochodzenia etnicznego, religii lub innych okoliczności. W przesłaniu apeluje się również aby nauczyciele kształcący pracowników socjalnych na całym świecie uczyli pokojowego zaangażowania na rzecz sprawiedliwości społecznej».*⁸

Przedstawione wyżej role i zadania wybranych globalnych podmiotów pracy socjalnej w realizacji celów pracy socjalnej świadczą o dużym zaangażowaniu i konkretnych działaniach tych instytucji na rzecz społeczności międzynarodowej ale także na rzecz edukacji do i w pracy socjalnej oraz realizacji wielu międzynarodowych projektów socjalnych.

⁸ Opracowano na podstawie :<https://www.iassw-aiets.org/> dostęp: 12 II 2021.

3. Jak kształcić pracowników socjalnych wobec nowych globalnych problemów społeczno – ekonomicznych w oparciu o społeczną solidarność?

Pracownicy socjalni na całym świecie aby mogli skutecznie i sprawnie wykonywać swoją misję w bardzo złożonym i skomplikowanym globalnym świecie muszą posiadać wysokie kwalifikacje oraz szeroki zakres umiejętności. Podmioty kształcące do pracy socjalnej muszą być świadome, że istnieje także wielka potrzeba kształcenia ku budowaniu solidarności na wszystkich poziomach: w lokalnych społecznościach, całych społeczeństwach i na całym świecie wśród społeczności międzynarodowej. Musi temu towarzyszyć nierozłączne przeświadczenie, że przyszłość zależy od przygotowania i zaangażowania wszystkich profesji społecznych we współtworzenie zrównoważonej, sprawiedliwej przyszłości. Dlatego edukacja do pracy socjalnej widziana jako odpowiedź na złożone procesy globalne wymaga następujących działań: ⁹

- dostarczenia coraz bardziej kompleksowej i interdyscyplinarnej wiedzy oraz tworzenia programów nauczania powiązanych z szeroko rozumianą praktyką.
- umiejętności definiowania i diagnozowania coraz większej ilości i jakości globalnych problemów społecznych mających wpływ na lokalną społeczność a także właściwego doboru zróżnicowanych metod i technik pracy socjalnej w obliczu nowych problemów społecznych,
- ciągłego definiowania dotychczasowych ale i nowych ról społecznych pracowników socjalnych oraz kształtowania wśród studentów pracy socjalnej odpowiednich postaw społecznych, zgodnych z etyką zawodu pracownika socjalnego,
- w większym niż dotychczas zakresie edukacji z zastosowaniem metod takich jak: towarzyszenia, mediacji, streetworkingu, coachingu, oraz przygotowania do wolontariatu, w tym do *wolontariatu międzynarodowego*, co może znacząco wpływać zarówno na jakość pracy socjalnej, jak i na jej efektywność w

⁹ Król, K (2019). Praca socjalna wobec procesów globalizacji. W: A. Cygan, M. Olejniczak (red.) Współczesne wyzwania i dylematy w pracy socjalnej. Wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie. s.13

przyszłości w podejmowaniu także międzynarodowych działań pomocowych, (w obliczu procesów globalizacji pracownicy socjalni muszą postrzegać potrzebę międzynarodowej pracy socjalnej),

- nabycia umiejętności współpracy z różnorodnym środowiskiem lokalnym, w tym również umiejętności włączania do współpracy biznesu odpowiedzialnego społecznie, nauczania się roli „sprawnego lokalnego polityka społecznego”,

- edukacji dotyczącej umiejętności radzenia sobie ze stresem związanym zarówno z realizacją nowych wyzwań w warunkach trudnych a także pracą z osobami, które nierzadko stanowią realne zagrożenie dla zdrowia i życia pracowników socjalnych,

- przygotowania absolwentów do pracy w różnych specjalnościach podyktowanych potrzebami sytuacji społeczno – gospodarczej oraz wszechstronnego przygotowania, kształtując przy tym wyjątkowe kompetencje społeczne potrzebne do wykonywania różnych, złożonych ról zawodowych «*sztuki socjalnej*»,

- zadbania o permanentne uzupełnianie wiedzy na temat nowych kwestii społecznych i ich wpływu na funkcjonowanie jednostki, rodziny i społeczeństwa. Edukacji do pracy socjalnej i szkolenia pracowników socjalnych obejmujących w większym niż do tej pory zakresie takie obszary jak: rozwój i ochronę praw człowieka, pluralizm, wielokulturowość, antyrasizm, problemy uchodźstwa, przemoc (rozumianą bardzo szeroko),

- w większy niż do tej pory zakresie edukacji ku otwartości i wrażliwości na inne kultury, obyczaje, tradycje, religie i różnice w stylu życia swoich przyszłych klientów,

- niezwykle ważna jest zmiana podejścia do pracy socjalnej i do praktyki pracy socjalnej wszystkich tych którzy widzą swoją pracę socjalną jako tylko praktykę zakorzenioną w lokalnych warunkach i potrzebach społeczności. W coraz szerszym zakresie wzbogacania programów nauczania o treści kształcące w kierunku międzynarodowej pracy socjalnej – w oparciu o dobre praktyki. Ważne jest aby zapewnić swoim studentom międzynarodowe doświadczenia edukacyjne do pracy socjalnej i międzynarodowy wolontariat np. w ramach programu Erasmus i innych projektów międzynarodowych ,

- ciągłego poszerzania i wzmacniania międzynarodowej

współpracy naukowej i badawczej między uczelniami kształcącymi do pracy socjalnej (np. wspólne międzynarodowe projekty badawcze, udział w międzynarodowych konferencjach i seminariach naukowych, wizytach edukacyjnych, studyjnych oraz wymianach zawodowych),

- bieżącej i interesującej oferty doskonalenia zawodowego dla praktyków pracy socjalnej. Pomoże ona permanentnie wzmacniać pozycję lokalnych pracowników wpisujących się w coraz to nowe role i zadania. Pomoże również weryfikować własną praktykę i być refleksyjnym i krytycznym wobec niej. W większym niż do tej pory zakresie uzupełniania wiedzy praktyków pracy socjalnej i podnoszenia kwalifikacji również poprzez e – learning.

- promowania pracy w międzynarodowych agencjach pracy socjalnej i merytoryczne przygotowywanie do niej.

- podejmowania innych koniecznych i nowatorskich działań jako odpowiedzi na globalne procesy które są wyzwaniem dla pracy socjalnej.

Negatywne uwarunkowania globalnych problemów społecznych są niewątpliwie ważnym wyzwaniem do edukacji (do i w) pracy socjalnej. Celem jej jest wyposażenie przyszłych adeptów sztuki socjalnej oraz już praktykujących pracowników socjalnych w wiedzę i umiejętności potrzebne w działaniach na rzecz lokalnych społeczności, które żyją i funkcjonują we współzależnym bardzo złożonym zglobalizowanym świecie.

Zamiast zakończenia

Obecnie jesteśmy świadkami globalnego zmagania się z pandemią Covid 19. Należy podkreślić, że pandemia jest nie tylko poważnym zagrożeniem dla społeczeństwa w dziedzinie zdrowia publicznego. Wywołała ona także gwałtowny kryzys bezrobocia na całym świecie, przyczyniając się do dramatycznych konsekwencji dotyczących wielu innych problemów społecznych. Do najważniejszych z nich możemy zaliczyć: brak bezpieczeństwa ekonomicznego, ubożenie społeczeństwa, pogłębianie się nierówności społecznych, wykluczenie społeczne i inne.

W walce ze skutkami społeczno-ekonomicznymi pandemii potrzebna jest współpraca i solidarność wszystkich podmiotów polityki społecznej krajowych i międzynarodowych. Potrzebne jest także poszukiwanie nowych innowacyjnych metod pracy socjalnej,

szczególnie z grupami w trudnej sytuacji; migrantami, uchodźcami, ofiarami wojen i konfliktów oraz ofiarami kryzysów zdrowotnych, ekonomicznych a także kryzysów psychicznych i innymi. Potrzebne jest także spojrzenie na pracę socjalną jako na ważne globalne wyzwanie.

Warto podkreślić, że z inicjatywy Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych tegoroczny międzynarodowy dzień pracy socjalnej przypadający na 16 marca 2021 roku jest organizowany pod hasłem; **«Jestem, bo jesteśmy. Wzmacnianie solidarności społecznej i globalnej łączności»**. Ten globalny przekaz do pracowników socjalnych jest ważnym i znaczącym apelem o budowanie i wzmocnienie solidarności społecznej. Jest on również znakomitą okazją do odpowiedzi na pytanie: co więcej możemy zrobić aby wzmocnić solidarność społeczną, każdy z osobna i wszyscy razem?.

Bibliografia

1. Grewinski, M (2013). Od redakcji. Empowerment o polityce aktywnej Integracji 1,3-4.
2. Król, K (2019). Praca socjalna wobec procesów globalizacji. W: A. Cygan, M. Olejniczak (red) Współczesne wyzwania i dylematy w pracy socjalnej. Wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie .
3. Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych (MFPS). Pobrano z <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>
4. Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych (MFPS). Pobrano z : http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_102423-10.pdf

Юлія Лезнова

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Світлана Білозерська*

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві, який втратив багато колишніх орієнтирів, професія вчителя немає колишніх висот, і необхідність її реабілітації не

викликає сумніву. Проблема формування іміджу педагога, дослідження його структурних компонентів, оцінка якісного взаємозв'язку іміджу та педагогічної діяльності в сучасному освітньому процесі є однією із значних і актуальних.

Безумовно, це не означає, що раніше до цієї проблеми ніхто не звертався. Аналіз робіт філософів Ф. Бекона, Г. Лебона, М. Монтеня і ін., говорить про інтерес до іміджевих механізмів громадських відносин, формування специфічного соціального мислення, умінь міркувати і діяти в міжособистісному просторі, прогнозувати реакцію з боку інших людей і співвідносити свої дії з цими реакціями. Вже тоді простежується уважне ставлення не тільки до зовнішнього вигляду людини, але і до її ціннісних орієнтацій, яке враження вона справляє тут і зараз і яку роль це враження відіграє в її професійному та суспільному житті.

Ф. Кузин зазначає, що суть створення іміджу полягає в тому, щоб змусити інших людей бачити вас таким, яким ви побажаєте, і піднести себе так, щоб вони сприйняли ваш образ позитивно. Основною метою цих зусиль є граничне використання всього того, що гарно у нас представлено, уникнення негативних проявів, які можуть принизити нашу професійну, політичну чи особистісну, чисто людську репутацію [2].

Інші вчені, наголошують на тому, що імідж, це в першу чергу, розповідь про себе, символ, який без слів говорить оточуючим про те, на якому щаблі суспільної драбини ви стоїте, до якого кола професій належите, який ваш характер, темперамент, смак і ваші фінансові можливості [1; 3]. Є. Позднишев зазначає, що імідж – це «образ, який цілеспрямовано формується і надає емоційно-психологічний вплив на певних осіб з метою популяризації, реклами і т.д. Імідж – це візуальна привабливість особистості» [4, с. 8].

Виклад основного матеріалу. У повсякденному розумінні слово імідж вживається до людини в двох сенсах: як зовнішній вигляд людини і як його репутація. Насправді ці дві грані образу

злиті. При характеристиці зовнішнього вигляду оцінюється репутація. Можна сказати, що імідж – це образ, що включає внутрішні і зовнішні характеристики.

Л. Мітіна, розглядаючи імідж вчителя, стверджує про важливість позитивного освітнього простору для його формування. «Вчителі визначаються в непрофесійному середовищі дуже швидко, більшість педагогів заганяють в прокрустове ложе застарілих і неконструктивних традицій свою індивідуальність, самобутність» [1, с.23].

Імідж вчителя розглядається вченими в рамках професійного іміджу і є особистісним феноменом, який має соціально-психологічну природу, детерміновану суб'єктом особистості педагога як фахівця-професіонала. Він відображає значущі особливості особистості, професійної діяльності і спілкування, поведінки і зовнішнього вигляду педагога.

Спираючись на наявні визначення іміджу, виділимо його складові:

- особистісні здатності;
- внутрішній рівень (особистісний, професійний, поведінковий компоненти);
- зовнішній рівень, що включає візуальний, аудіальний, кінестетичний компоненти, при домінуючому впливі професійного компонента [28].

Особистісні здатності включають в себе здатність до саморегуляції (розуміння сенсу життя і установки на пошук цілі, значущість знань, праці, професійного престижу, свободи, відповідальності і т.д.); здатність до самовизначення щодо ідеалу, норм, правил спілкування, мислення, волевиявлення, на основі яких формуються уявлення, поняття, оцінки і т.п., будуються життєві плани, орієнтовані на професійне та особистісне зростання й самовдосконалення; особливості духовного стилю життєдіяльності вчителя, характерного для конкретного часу і конкретних народів; здатність до самопізнання – пізнання себе в

процесі оформлення власних думок, почуттів, емоцій, обов'язків і переживань; зростаюче усвідомлення і визнання власної унікальності, розвиток самоповаги; прагнення до самовдосконалення та самоактуалізації – спрямованість до високого ідеалу, можливості духовного розвитку та актуалізації морально-духовного потенціалу вчителя для оптимізації педагогічної діяльності, роботи з інформацією, обміну досвідом, здібностями, вміннями, навичками, результатами діяльності; особливості перетворення, передачі і засвоєння соціального досвіду.

Не менш значущими у структурі іміджу педагога є зовнішній вигляд, використання вербальних і невербальних засобів спілкування, внутрішня відповідність образу професії – внутрішнє «Я».

Внутрішній образ вчителя, що відповідає обраному фаху, виявляється у його професійній культурі й мисленні, емоційності й творчому настрої, привабливості й вишуканості, внутрішній стійкості й гідності, позиції й ступені мобілізації тощо. Внутрішнє «Я» розкривається через темперамент, характер, мотивацію, спрямованість, інтереси, здібності, самооцінку, моральні та вольові якості, компетентність, конструктивне міжособистісне спілкування, вміння здійснювати педагогічний вплив. Внутрішній образ – це особиста культура вчителя: безпосередність і свобода, привабливість, емоційність, гра уяви, витонченість, шлях постановки і вирішення проблем, уміння презентувати себе, асоціативне бачення, внутрішній настрій на творчість, витримка в публічних умовах та інші складові [3].

Внутрішня відповідність образу професії – провідна зі складових педагогічного іміджу. Тут мається на увазі внутрішнє прийняття педагогом цінностей, вироблення особистісних якостей, відповідних професії вчителя. Цьому сприятимуть:

- 1) достатня самооцінка, впевненість в собі;
- 2) соціальна і особиста відповідальність;
- 3) бажання змінюватися і постійно самовдосконалюватися.

За експериментальними даними психологів, зовні привабливі люди легше домагаються симпатій навколишніх. Проте, зовнішня привабливість повинна доповнюватися такими якостями як впевненість в собі і самовладання, рішучість і психологічна гнучкість, а також авторитет. Ці якості є для вчителя професійно необхідними. Адже не тільки візуальна привабливість, а й вербальна поведінка є основою персоніфікації. Учитель може донести інформацію не тільки словом, а й інтонацією, темпом мови, паузою і т.д.

Кожен педагог просто зобов'язаний бути красивим. Тут мова йде не стільки про зовнішню красу, скільки про внутрішню. Він повинен бути цікавим для учнів як особистість. Часто педагог втрачає авторитет своїх вихованців тому, що нецікавий як особистість. А без інтересу до особистості педагога немає інтересу до предмета. Як би не був професійно підготовлений учитель, він просто зобов'язаний постійно удосконалювати свій власний імідж, який включає і візуальну привабливість.

Самопрезентація в педагогічному процесі також необхідно, як знання методики викладання предмета і методів впливу на учнів, в особливостях самопрезентації складається педагогічний образ учителя. Самопрезентація, як спосіб самовираження і поведінки, спрямовані на створення сприятливого враження, думки або відповідного ідеалу. Як показали дослідження, 25% вчителів, які починають свою кар'єру, зазнають найбільших труднощів у ситуаціях первинного контакту з учнями. Феномен першого враження – один з найважливіших етапів руху процесу взаємодії і фундамент формування педагогічного іміджу. Необхідно, щоб імідж знаходився в єдності з внутрішніми установками вчителя, співвідносився з його характером і поглядами [1].

Висновки. Таким чином, професійний імідж педагога представлено нами як інтегративну, соціально-психологічну характеристику особистості педагога. Аналізуючи сутність і структуру поняття імідж педагога, розкрити різними авторами,

слід відзначити схожість їх точок зору. Кожен із авторів розглядає професійний імідж як систему взаємопов'язаних компонентів в основі якої виділяють: особистісні здатності (професійно значущі особистісні якості), загальнокультурну і професійну грамотність, вербальну і невербальну комунікацію, культуру зовнішнього вигляду.

Позитивний імідж, як особливий особистісний інструментарій, полегшує встановлення контактів з іншими людьми, роблячи процес взаємодії з ними більш ефективним. Володіючи потужним психотерапевтичним ефектом, імідж наділяє педагога професійною впевненістю і комунікабельністю, дозволяючи найкращим чином проявитися діловим якостям людини.

Список використаної літератури

1. Джалилова Ф.Н. Структурные компоненты профессионального имиджа педагога / Ф.Н. Джалилова, Н.Р. Мадаминова. // Молодой ученый. — 2012. — № 12 (47). — С. 461-463. — URL: <https://moluch.ru/archive/47/5827/>
2. Кузин Ф.А. Современный имидж делового человека, бизнесмена, политика / Ф.А. Кузин. М: Ось-89, 2008. 511с.
3. Патрикеева Е.Г. Имидж современного учителя глазами учеников / Е. Г. Патрикеева // Молодой ученый. - 2016. - № 10 (114). - С. 1372-1374. - URL: <https://moluch.ru/archive/114/29712/>
4. Познишев Є.В. Імідж як соціально-психологічні категорія та її методологічні засади / Є.В. Познишев // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2014. С.132-137.
5. Савчин М.В. Здатності особистості: монографія / Мирослав Савчин. – Київ : Академія, 2016. – 285с.

Ольга Логвись

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗВО У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Вступ із постановкою проблеми. Українське суспільство сьогодні переживає глибокі трансформаційні процеси в усіх сферах свого існування, відбуваються кардинальні реформи й у системі освіти. Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають формування зрілої, свідомої та самостійної особистості педагога,

котрий здатен бути лідером для своїх учнів. Концепція НУШ передбачає перезавантаження української освіти, зміну акцентів та пріоритетів з процесу на результат із використанням ефективних методів практичної психології, особистісно орієнтоване навчання та виховання, що вимагає психологізації освітнього процесу шляхом підвищення психологічної компетентності усіх учасників освітнього процесу. У контексті радикального оновлення системи освіти психологічна служба сучасного закладу освіти покликана сприяти покращенню умов для розвитку кожного суб'єкта освітнього процесу, здійснювати психологічну підтримку і надавати допомогу всім учасникам освітнього процесу. створення освітнього простору, здатного забезпечити виявлення, розвиток і формування особистості, яка володіє ключовими компетенціями в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах, а також сприятливого соціально-психологічного клімату як головної умови розвитку, саморозвитку та соціалізації особистості. Тому надзвичайно важливою постає роль психологічної служби. Варто відзначити важливу роль у період змін та впровадження інновацій у систему освіти, організувати такий психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, при якому всі учасники зможуть якісно по-новому розкрити свій потенціал. Так, у Стратегії розвитку психологічної служби системи освіти в Україні на період до 2020 р. актуалізується проблема педагогічно доцільної і неконфліктної адаптації особистості молодшої людини до суспільних змін, її підготовка до самостійного життя в суспільстві.

Завданням дослідження є обґрунтування важливості діяльності психологічної служби у професійному становленні фахівця, а саме майбутнього педагога, та необхідності психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу здобувачів освіти з метою сприяння умовам особистісного становлення.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням методів і методик дослідження, одержаних наукових результатів. Беззаперечно, що простір вищої освіти є тією сферою

життєдіяльності людини, де відбувається її зростання і становлення, що ведуть особистість студента до професійного та духовного вдосконалення. Будучи студентом, майбутній педагог, акцентує увагу на своїх потенціях, можливості гуманізації життя, пошуках сенсу існування тощо. Юнацький вік характеризується низкою суперечностей: психологічно готове діяти, активно себе виявляти, проте часто стикається з невизначеністю цілей, недостатнім життєвим досвідом, непослідовністю, невмінням спрямувати свою енергію в потрібне русло. Молода людина перебуває на порозі дорослого, самостійного життя, прагне зрозуміти своє призначення. Важливою характеристикою юнацтва є його схильність до творчих мрій, коли у своїх фантазіях і раціональних побудовах майбутнього переживається власний імовірний творчий шлях, плануються можливості самовизначення. Загальний соціальний зміст професії, тобто її важливість, необхідність для життя і благополуччя стають основою її ідеалізації. В. Роменець зазначає, що думка юнака про виняткову важливість обраної ним професії є справжнім відкриттям [5, с. 75]. Юність і період ранньої молодості переважно забезпечують творчу продуктивність, імовірність до якомога більшої самореалізації протягом подальшого життєвого шляху. К. Ушинський називає цей віковий період «найбільш вирішальним у житті людини, коли остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямів пошуків самореалізації на інших вікових етапах». Сприймання себе як детермінанта саморозвитку набуває нової якості як ставлення до людини, що взаємодіє з іншими людьми. Період юності – це усвідомлення себе не лише як окремої яскравої індивідуальності, а й як члена групи, комунікатора, що налагоджує контакти з постійно зростаючим колом людей [4, с. 88].

Відтак, працівникам психологічної служби ЗВО важливо звернути увагу на розвиток відчуття власної впевненості, необхідної людині в усіх життєвих ситуаціях, зокрема у

професійній діяльності, яка пов'язана із людськими контактами. Оволодіваючи професією педагога, студент має можливість, лише за умов вірно організованої психологічної підтримки в освітньому просторі, усвідомити, сприйняти установку на вироблення психологічних програм із критичним, дослідницьким ставленням до світу й до себе, тобто на формування чіткого образу «Я», що приведе до глибшого пізнання самого себе. Саме у період юності відбувається інтенсивний розвиток рефлексії. Власне цей період вважається «вирішальним, ключовим, тому що саме з цього моменту кожний вчинок стає відбиттям нового, глибинного, відповідального ставлення до влас існування» [4, с. 54]. А тому допомогти молодій людині зорієнтуватися у цій ситуації покликана психологічна служба в системі вищої освіти, основна мета діяльності якої полягає у професійному сприянні саморозвиткові особистості студента, захисті психічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу шляхом проведення психологічної експертизи й діагностики, соціально-психологічної корекції, профілактики, психологічної просвіти [1]. Формуючи психологічну складову організації освітнього середовища, працівники психологічної служби повинні забезпечити умови, котрі сприяли б розвитку індивідуальності, збереженню психічного здоров'я, формуванню готовності до самостійного життя в суспільстві та готовності навчатися упродовж всього життя.

Низка українських і зарубіжних дослідників вивчали психологію формування готовності до професійної діяльності, а саме оволодіння студентом професійними знаннями, вміннями та навичками, зокрема: Г. Балл, В. Бочелюк, А. Долинська, Г. Костюк, Т. Кудрявцев, М. Левченко, С. Максименко, О. Мешко, Є. Мілерян, В. Моляко, О. Мороз, О. Пенькова, П. Перепилиця, М. Рибалка, Н. Побірченко, М. Савчин, М. Смульсон та ін. Проблему підготовки психолого-педагогічних кадрів, профдіагностики і профвідбору до психолого-педагогічної професії розглядали К. Вербова, Г. Парамей, А. Пуховська, Г. Радчук та ін.

Стратегією розвитку психологічної служби в системі освіти України на період до 2020 р. передбачено виконання низки завдань:

- забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання; науково-методичне і практичне забезпечення корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи;
- орієнтація виховної роботи на соціально-психологічну профілактику негативних явищ у студентському середовищі;
- розробка і впровадження новітніх методик, методів і технологій роботи практичних психологів і соціальних педагогів у системі освіти [3].

Відповідно до названих завдань запропоновані такі основні напрями роботи практичного психолога у ЗВО:

- підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу;
- соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку й соціальної ситуації розвитку студентів, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення основних її тенденцій;
- соціально-психологічна корекція розвитку у навчально-виховному процесі;
- соціально-психологічна й педагогічна реабілітація студентів, які перебувають у кризовій життєвій ситуації;
- консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу [1, 3].

Зважаючи на це, слід відзначити, що працівники психологічної служби ЗВО належать до педагогічних працівників і виконують свої функції у співпраці з адміністрацією, педагогічним колективом. Психологічна служба в системі освіти України пройшла етап становлення. Соціальна й педагогічна практика довела ефективність психологічного супроводу навчально-виховного процесу у ЗВО для підвищення якості фахової підготовки молоді.

Діяльність психологічної служби ЗВО, що спрямована на психолого-педагогічну підтримку становлення і розвиток особистості студента, буде ефективною за наступних умов:

- ✓ психологічна служба ЗВО має розглядатися саме як невід'ємна частина освітньо-виховного процесу;
- ✓ інтеграція і координація діяльності психологічної служби з основними суб'єктами навчально-виховного середовища закладу освіти;
- ✓ розроблена цілісна модель психолого-педагогічної підтримки становлення й розвитку особистості студента;
- ✓ виявлені психолого-педагогічні умови діяльності психологічної служби ЗВО, що сприяють становленню і розвитку особистості студента на різних етапах освітньо-виховного процесу [1, 3].

Висновки. Перспективи подальших розвідок. Отже, особлива увага має приділятися підбору та створенню найбільш ефективних форм і методів індивідуальної та групової роботи психологічної служби вишу зі студентами і викладачами (психопрофілактичні і психогігієнічні, діагностичні, консультаційні, розвиваючі й корекційні методики), спрямовані на саморозвиток, самоактуалізацію і самореалізацію особистості, що сприятиме процесу соціально-психологічної адаптації студентської молоді. Фахівцям психологічної служби необхідно усвідомити свою важливу роль у період змін та впровадження інновацій у систему освіти, організувати такий психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, за якого всі його суб'єкти зможуть розкрити свій освітній потенціал.

Список використаної літератури

1. Алгоритми діяльності працівників психологічної служби: Т. 1 / авт. кол. за заг. ред. В.Г. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 138 с.
2. Лист ІМЗО від 27.07.2020 № 22.1/10-1495 "Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2020/2021 н. р."
3. Психологічна служба: Підруч. / [В.Г. Панок (наук. ред.), А.Г. Обухівська, В.Д. Острова та ін.]. Київ: Ніка-Центр, 2016. 362 с.
4. Радчук Г.К. Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи - Психологія і особистість, 2015.
5. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник / В.А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. 288 с.

Associate prof. Vladislav Vladkov Marinov, PhD
Katerina Ivanova Zlatkova-Doncheva, PhD
St Cyril and Methodius University of Veliko Tarnovo, Bulgaria.

THE INTENSITY OF VOICE AFFECT ON THE BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH EMOTIONAL AND CONDUCT DISORDERS

Abstract: Current study traces the influence of the power of voice as an intonation element on the behavioral manifestations of aggression and anxiety within children with emotional and conduct disorders. It has been researched an individual case study of a child with mixed disorder of conduct and emotion experienced an intervention with 40 children raised outside the family environment. Intervention has been conducted using 4 interaction strategies: 1) normal tone of voice and positive language, 2) increased tone of voice and positive language, 3) normal tone of voice and negative language, and 4) increased tone of voice and negative language. The results outline that the use of phrases with increased tone increases anxiety and causes destructive behaviour of children with emotional and behavioral disorders regardless the semantic meaning of the message.

Key words: prosody, intonation, intensity, emotional disorders, behavioural disorders

Въведение. В процеса на общуване едно от основните средства, чрез които може да се реализира конкретна комуникативна цел на изказването (съобщение, въпрос, заповед и др.), да се акцентира върху различни моменти от фразата (чрез промяна на логическото ударение) или да се изрази определена емоция (удивление, възмушение, неувереност), е интонацията, която е част от системата на суперсегментните единици. Много често суперсегментното ниво на устната реч се отъждествява с прозодията. Първоначално терминът «прозодия» (от гр. *prosodia* – ударение, мелодия) се е отнасял към ритмическата и мелодическата схема на стиховете. По-късно този термин е зает от

лингвистиката, за да означа целия спектър от ритмо-интонационни средства, чрез които се реализира комуникативната функция на речта, защото така говорещият не само предава информация, а и изразява своето емоционално състояние.

Прозодичното ниво във фонетиката обхваща ударението, интонацията и ритъма, които се проявяват синхронно в речта, но ударението оформя фонетичната цялост на думата, интонацията се отнася към фразата, а проявите на ритъма са предимно в поезията. В изследванията по фонетика интонацията се определя като „комплексно звуково явление” (Тилков 1981: 15), част от системата на суперсегментните единици, която е „система от операционални правила, чрез която се изграждат сегментните единици на различни езикови равнища” (Мишева 1991: 30). Наред с това интонацията е и „съвкупност от звукови характеристики, които се възприемат като височина, сила и продължителност на тона” (Пенчев 1982: 257); прозодическо езиково средство (Солнцев 1977: 152), прозодически елемент (Asano, Gubian 2018: 183), прозодическа функция (Nance, Kirkham, Groarke 2018: 279) и т.н.

Налице е тясната връзка между прозодията и интонацията, затова Л. Кантер определя интонацията като съвкупност от прозодически елементи на речта, като честота на основния тон (F0), интензитет и времетраене, които акустически се възприемат като мелодика, сила (гръмкост) и продължителност на звука (Кантер 1988: 17). Според П. Цонев тези елементи „функционират едновременно (комплексно) в потока на речта, но могат да имат различна функционална натовареност в зависимост от особеностите на комуникативния акт.” (Цонев 2007: 278). Много езиковеди приемат, че съществува сходство между някои прозодични явления и паралингвистичните средства, напр. силата на гласа може да се разглежда както като прозодическо средство, характерно за интонацията, така и като паралингвистично средство, което допълва или променя значението на изказването (Фох 2000: 10).

Тук приемаме, че интонацията и прозодията са две различни по функция системи, които притежават общи елементи. Основните компоненти на интонацията са 1) мелодика; 2) паузи; 3) интензивност (сила) и темп (Тилков 1997: 195). Според Й. Пенчев интонацията притежава следните характеристики: 1) височина; 2) регистър; 3) ударение; 4) сила; 5) дължина (времетраене); 6) темп и 7) пауза. (Пенчев 1982: 257). Те формират две групи от признаци, които имат различни функции в езика: 1) синтактични и 2) атитудидални. Атитудидалните признаци, сред които е и силата (гръмкостта), показват отношението на говорещия към изказването. Интонацията играе решаваща роля за предаване на съобщенията между хората. Тя дава възможност да се дешифрира намерението или отношението на говорещия, като например да покаже изненада, сарказъм, категоричност, да съобщи факт или да зададе въпрос (Маринов 2018). Много често интонацията се отъждествява с един от компонентите си – мелодиката. Ст. Стойков отбелязва, че „промените, движението на основния тон в рамките на изречението се нарича мелодика на изречението или интонация (Стойков 1966: 155). За Дж. Браун само промените в тона (мелодиката) може да се определят като „интонация”, а останалите характеристики на звука, като сила, времетраене и др. са по-скоро паралингвистични средства (Браун 1984: 84). Доказано е, че промените в тона на гласа оказват влияние върху човешкото поведение от найранна възраст (Clarkson, Clifton, 1985). Г. Падарева-Илиева обобщава, че „интонацията „носи” чисто лингвистични значения, но също така в процеса на комуникация, като имаме предвид нейната зависимост от контекста, от конкретната ситуация, тези значения често се преплитат с т.нар. екстра-, пара- или дори нелингвистични значения, които обаче се реализират по същия начин, т.е. с едни и същи акустични параметри, и още по-важното, които имат принос в процеса на комуникацията.” (Падарева-Илиева 2013: 90).

Настоящото изследване проследява как един от елементите на интонацията – интензитетът (силата на тона), влияе върху определени поведенчески прояви на децата и конкретно при деца

с емоционално-поведенчески проблеми. Влиянието на тона на устната реч по отношение на децата с емоционално-поведенчески проблеми се изследва от М. Френд и Дж. Бекър, които проследяват интерпретацията на несъответстващи и неразкрити послания при деца в норма и деца с емоционални нарушения, при които се установява, че интерпретацията на посланията става предимно въз основа на вербалното, а не на паралингвистичното съдържание (Friend, Becker, 1987). Други експерименти проследяват интерпретациите от децата на посланията в цялото вербално съдържание и тона на гласовите канали. Изследователи стигат до извода, че ефектът на вербалното съдържание е по-силно изразен при децата с емоционално-поведенчески нарушения, като този ефект е значителен само за послания с позитивни тонове на съобщенията (Kalathottukaren & Purdy, 2017; Armstrong et al, 2018; Friend & Bryant, 2000).

Методология на изследването. Целта на настоящото изследване е да проследи влиянието на силата на тона в интонацията на определени фрази върху агресията и тревожността на деца с емоционално-поведенчески нарушения. Работната хипотеза на изследването е, че фразите, произнесени със силен тон, повишават агресията и тревожността на децата с емоционално-поведенчески нарушения.

В изследването се проследява и анализира индивидуален случай на дете в риск, отглеждано извън семейството в резидентна услуга (Център за настаняване от семеен тип за деца), което има поставена диагноза „Смесено разстройство на поведението и емоциите“, F 92.8 по МКБ 10. Изборът на случай се мотивира от присъствието на емоционални и поведенчески нарушения, като се изследват проявите на агресивност и тревожност у детето, което е един от участниците в проведен преди това експеримент с 40 деца, отглеждани извън семейна среда, в който се проследява влиянието на вербалните послания върху нивата им на агресивност и тревожност (Златкова-Дончева, 2020). В семантично отношение вербалните послания, използвани

в експеримента, могат да се класифицират в две групи: **ПОЗИТИВНИ** (утвърждаващи, стимулиращи), напр. *Браво! Справяш се добре!* и т.н. (позитивен език), и **НЕГАТИВНИ** (отричащи, демотивиращи), напр. *Лошо! Не се справяш!* и т.н. (негативен език), реализирани с различна сила на тона, в резултат от което могат да се диференцират четири стратегии за взаимодействие: 1) нормален тон на гласа/позитивно послание, 2) повишен тон на гласа/позитивно послание, 3) нормален тон на гласа/негативно послание и 4) повишен тон на гласа/негативно послание. Независим участник регистрира данните от наблюдението на реакциите на детето от представения случай, (както и на останалите 39 участници) в резултат от четирите стратегии, Данните се записват в предварително стандартизиран чеклист, използващ класификацията на Бъс-Дюрки за агресивността, като предмет на наблюдението (зависими променливи) са пет от осемте показателя за агресивност: телесна агресия, вербална агресия, индиректна агресия, агресивна раздразнителност и агресивна омраза и ревност. Втората част от чеклиста е конструирана въз основа на класификацията на руската изследователка А.М. Прихожан, (Прихожан, 2000), като критериите са структурирани в 10 показателя – неувереност, зависимост, неудовлетвореност, несамостоятелност, несигурност (за самооценъчна тревожност); неадекватност, неактивност, некомуникативност, неумение за търсене на помощ и липса на съпричастност (за междуличностна тревожност). Резултатите на изследваното дете се сравняват с измерените и анализирани преди това резултати на 40-те деца по същата методика със същите показатели и критерии.

Проверката на общите нива на агресивност и тревожност са изследвани посредством скала за измерване оценката на специалистите на същите показатели за агресивност и тревожност, които са измерени по време на експеримента с 40-те

деца. Обективното представяне на резултатите се реализира посредством детайлна оценка от всички специалисти.

Резултати от изследването. Представяне на индивидуалния случай: Дете на 17г., женски пол, отглеждано е в семейна среда до 4-годишна възраст, когато майката е убита от бащата, който оттогава е в затвора. Детето е настанено в резидентна услуга (ЦНСТ) и оттогава се отглежда извън семейна среда. Детето е с проблемно поведение, прояви на агресия и има поставена диагноза F 92.8 по МКБ 10 «Смесено разстройство на поведението и емоциите», като преди 14-годишна възраст има друга диагноза – F 31.0 Биполарно афективно разстройство (БАР) – депресивен епизод.

Детето от изследвания случай демонстрира много високи стойности по показателите за агресивност и самооценъчната тревожност в сравнение с цялата група, но междуличностната тревожност регистрира идентични резултати като останалите изследвани деца. Показателите за *вербална агресия* и *агресивна омраза и ревност* демонстрират максималните стойности ($M = 4.00$, $SD = 0.00$), с нулево стандартно отклонение, което показва абсолютен съвпад на оценките на всички специалисти. Същевременно детето демонстрира значително по-ниски резултати за *физическа агресия* ($M = 2.00$, $SD = 0.63$) в сравнение с цялата група ($M = 2.10$, $SD = 0.84$). Показателите за *агресивно раздразнение* ($M = 3.83$, $SD = 0.40$) и *индиректна агресия* ($M = 3.66$, $SD = 0.51$) също демонстрират по-високи стойности при детето в сравнение с цялата група ($M = 3.08$, $SD = 0.72$) за *агресивно раздразнение* и ($M = 2.83$, $SD = 0.72$) за *индиректна агресия*.

Детето проявява в по-голяма степен самооценъчна, отколкото междуличностна тревожност, като самооценъчната е с по-високи стойности от средните за цялата експериментална група. Показателят за *зависимост от външни стимули* е с максимални ($M = 4.00$, $SD = 0.00$) и най-високи стойности в сравнение с групата ($M = 3.19$, $SD = 0.45$) и всички останали казуси.

Същевременно детето от изследвания случай демонстрира по-ниски стойности по отношение на *неувереността* ($M = 3.16$, $SD = 0.40$) и *несигурността* ($M = 2.33$, $SD = 0.51$) в сравнение с *неувереност* ($M = 3.19$, $SD = 0.45$) и *несигурност* ($M = 2.68$, $SD = 0.60$) на другите изследвани деца. Резултатите на показателите за *неудовлетвореност* ($M = 3.66$, $SD = 0.51$) и *несамостоятелност* ($M = 3.00$, $SD = 0.00$) също са с по-високи стойности в сравнение с изследваната група деца: *неудовлетвореност* ($M = 2.85$, $SD = 0.54$) и *несамостоятелност* ($M = 2.83$, $SD = 0.43$).

Интерес представляват и по-ниските резултати по показателите за междуличностна тревожност, с изключение на *неадекватността* ($M = 4.00$, $SD = 0.00$), която бележи отново максималните средни стойности в сравнение с цялата изследвана група ($M = 2.92$, $SD = 0.88$). При останалите показатели детето от изследвания случай регистрира по-ниски с в сравнение с групата. Същевременно детето демонстрира по-висока съпричастност и емпатия към другите ($M = 2.33$, $SD = 0.81$) в сравнение с цялата изследвана група ($M = 2.53$, $SD = 0.48$), което е интересен феномен. Ако се допусне, че липсата на емпатия корелира с несигурността, провокираща агресивните прояви, и тъй като при детето именно показателите *несигурност*, *неувереност* и *липса на съпричастност* са с по-ниски стойности, но агресивните прояви, особено вербалните, са силно изразени, то би могло да се предположи, че деструктивните прояви не са проекция на вътрешната несигурност, а по-скоро на зависимостта от външни стимули и неудовлетвореността. При всички положения обаче асоциалните прояви на детето от изследвания случай са предшествани и предизвикани от високата личностна тревожност като характеристика, както при останалите случаи, а емоционалното нарушение е предшествовало и развитието на другите разстройства и то върви в посока на афективните нарушения (БАР и депресия). Може да се допусне, че изключително високите нива на омраза и ревност у детето са провокирани от силната му зависимост от оценката на другите и

всеки един сблъсък с тях води до риск от негативна обратна връзка или отхвърляне. Тъй като ситуацията се тълкуват с по-негативно значение поради емоционално-поведенческото му нарушение, детето изпитва затруднение да преработи негативните преживявания и се опитва да утвърди идентичността си чрез деструктивно поведение като защитен механизъм, за да прикрие своята уязвимост.

Повторна проверка на взаимодействието между показателите за тревожност и агресивност с другите поведенчески прояви показва отново наличие на отрицателна корелация между *неактивността* и *влиянието на приятелски кръг със съмнителни ценности* ($r = -.80$; $p < .05$), както и *наложените възпитателни мерки* ($r = -.75$; $p < .05$), както и между *неувереността* и *бягствата от училище* ($r = -1.00$; $p < .05$), а между *несигурността* и *изоставането в училище* се установява висока взаимовръзка ($r = .85$; $p < .05$). Анализът на резултатите показва, че влиянието на негативната социална среда е възпрепятствана вероятно от пасивността на детето – колкото по-малко активно е то в различни дейности и взаимодействия, толкова е по-малко вероятно да бъде повлияно от външни негативни стимули и да извърши деяния с противообществен характер. Същевременно се извежда, че вътрешната несигурност и неувереност затрудняват връзката с училищната общност.

По време на реализирания експеримент с четирите стратегии, детето отново демонстрира различаващи се резултати от средните за групата. При негативно послание с повишен тон детето проявява в по-голяма степен показателите за агресивност, самооценъчна и междуличностна тревожност, характерно за деца с емоционално-поведенческа симптоматика, но от друга страна, и при позитивно послание с нормален тон детето демонстрира агресивни и тревожни реакции. При позитивно послание с повишен тон резултатите и по трите критерии са 0.00. Резултатите на детето при *негативно послание с повишен тон* ($M = 2.35$; $SD =$

0.42) са по-високи от средните за цялата група ($M = 2.35$; $SD = 1.56$), но са по-ниски при *негативно послание с нормален тон* ($M = 2.00$; $SD = 0.51$) в сравнение с останалите деца ($M = 2.48$; $SD = 1.32$).

Повишеният тон с негативно послание засилват почти всички прояви на агресивност и тревожност. Интерес представлява фактът, че позитивните послания с нормален тон предизвикват *вербалната агресия, неувереността, неадекватността и неактивността* у детето.

Дискусия. Тези резултати още веднъж показват силната депресивна симптоматика (особено стремежът към пасивност и избягване), но и отново потвърждават неадекватното тълкуване на езикови послания сред децата с емоционално-поведенчески нарушения. В конкретния случай детето придава в по-висока степен негативно значение на ситуацията като защитен механизъм и се опитва да избяга от евентуален източник на негативни преживявания дори когато няма заплахата, а когато не успее, проявява агресия, тъй като не знае как по друг начин да реагира. Същевременно обаче съвсем различните резултати при позитивните послания с повишен глас (детето не проявява нито един от показателите и за тревожност и агресивност), биха могли да дават индикация, че детето е свикнало с повишения тон (крещене) в обичайната си среда, но за това няма достатъчно доказателства, тъй като цялата изследвана група деца ($N = 40$) пребивават в идентична среда и при останалите не се наблюдава подобна тенденция. Реакцията на детето потвърждава тревожния произход на поведенческите реакции е и от съществено значение за изясняването на хипотезата в изследването – влиянието на езика и силата на гласа върху поведението на децата с емоционално-поведенчески нарушения. Децата с емоционални нарушения изпитват силни затруднения да тълкуват адекватно езикови послания (Friend & Becker, 1987), но настоящото изследване извежда по-конкретен елемент – комбинацията между силата на тона на посланието и семантиката му. Резултатите на

детето потвърждават хипотезата, че използването на фрази с повишен тон (крещене) е напълно неефективно и дори още повече предизвиква деструктивните прояви при децата с емоционално-поведенчески нарушения, което би могло да се обясни и с тяхната невъзможност да тълкуват адекватно ситуации и сигнали от външни източници, включително и езикови послания.

Заклучение. Може да се обобщи, че тонът и посланието в конкретната ситуация са важни при комуникацията с деца с емоционално-поведенчески проблеми. В този смисъл използването на традиционните педагогически подходи, образователните нагласи и поставянето на граници при работата с такива деца, без значение дали е по отношение на тяхното възпитание, или обучение, биха били неефективни, доколкото те не оказват влияние върху агресивността и тревожността на детето с емоционално-поведенчески нарушения. От значение е специалистите, които работят с такива деца, да отчитат ролята на всички компоненти в комуникативния акт – както вербални, така и невербални.

Използвана литература:

1. Браун, Дж (1984). Восприятие английской речи на слух. Москва: Просвещение.
2. Златкова-Дончева, К. (2020). Приобщаващо образование за деца в риск и деца с емоционално-поведенчески проблеми. Бургас: ЛИБРА СКОРП, 460
3. Кантер, Л. А. Системный анализ речевой интонации. Москва : Высш. школа
4. Маринов, В. (2018) За интонационния контур на подчинените подложни изречения. – В: *Проблеми на устната комуникация. т. 11.* , 369 – 380, ISSN: 2367-8712
5. Мишева, Ан. (1991). Интонационна система на българския език. София: Издателство на БАН
6. Падарева-Илиева, Г. (2013). Интонацията и принципът за езиковата икономия. Благоевград: УИ „Неофит Рилски”
7. Пенчев, Й. (1982). Интонация. – В: *Граматика на съвременния български книжовен език. Том I. Фонетика* (гл. ред. Д. Тилков). София: Издателство на БАН
8. Прихожан, А.М. (2000). Тревожность у детей и подростко: Психологическая природа и возрастная динамика. Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
9. Солнцев, В. М. (1977). Язык как системно-структурное образование. Москва : Наука
10. Стойков, Ст. (1966). Увод във фонетиката на българския език. София: Наука и изкуство
11. Тилков, Д. (1981). Интонацията в българския език. София: Народна просвета.

12. Цонев, П. (2007). Интонацията – израз и реализация на значение. – В: *Годишник на Филологическия факултет на ЮЗУ „Неофит Рилски”*, т. 5. Благоевград: УИ „Неофит Рилски”, 259 – 281.
13. Armstrong, M., Gibert, N.E., Hübscher, I., Igualada, A., Prieto, P. (2018). Developmental and cognitive aspects of children’s disbelief comprehension through intonation and facial gesture. *First language*, 38 (6), 596-616. <https://doi.org/10.1177/0142723718789278>
14. Asano, Y., Gubian, M. (2018). “Excuse meeee!”: (Mis)coordination of lexical and paralinguistic prosody in L2 hyperarticulation. *Speech Communication*, 99, 183-200. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2017.12.011>
15. Clarkson M. G, Clifton R, K (1985). Infant pitch perception: evidence for responding to pitch categories and the missing fundamental. – In: *J Acoust Soc Am*. 1985 Apr; 77(4):1521-1528. doi: 10.1121/1.391994. PMID: 3989107
16. Friend M, Becker J. (1987). Differences in the interpretation of discrepant and nondiscrepant messages by normal and disturbed children. Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development; Baltimore, MD.
17. Friend M, Bryant JB. (2000). A developmental lexical bias in the interpretation of discrepant messages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (pp.140–167). [PMC free article] [PubMed]
18. Fox, A. (2002) *Prosodic Features and Prosodic Structure: The Phonology of 'Suprasegmentals'*. Oxford: OUP
19. Kalathottukaren, R. T., Purdy, S. C., & Ballard, E. (2017). Prosody perception and production in children with hearing loss and age- and gender-matched controls. *Journal of the American Academy of Audiology*, 28(4), 283–294. <https://doi.org/10.3766/jaaa.16001>
20. Nance C., Kirkham S., Groarke E. (2018) *Studying Intonation in Varieties of English: Gender and Individual Variation in Liverpool*. – In: Braber N., Jansen S. (eds) *Sociolinguistics in England*. London: Palgrave Macmillan.

Наталія Матейко

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕАБІЛІТАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Вступ. Перебування в екстремальних ситуаціях, ситуаціях хронічного стресу, участь у бойових діях, втрати бойових побратимів, зловживання різними видами хімічних залежностей призводить до нервово-психічної патології та психогенних втрат військовослужбовців. Особливої актуальності дана проблема набуває в Україні починаючи з 2014 року на території Донецької і Луганської областей, в ході якої гинуть, отримують поранення і стають інвалідами велика кількість військовослужбовців.

За даними досліджень, кожний п'ятий учасник бойових дій страждає на нервово-психологічні розлади, при умові відсутності будь-яких фізичних ушкоджень. Серед поранених і калік – кожен третій. Інші наслідки проявляються через кілька місяців після повернення до мирного життя. В учасників бойових дій у 2-3 рази вищою є імовірність гіпертонічної хвороби, гастриту, виразки шлунку, фобійні реакції порушення сну, розлади статевої сфери тощо. У більш ніж 60% військовослужбовців розвиваються межові психічних розлади [3, С. 67]

В розвитку психологічних наслідків участі у військових операціях виділяють кілька типів психічної дезадаптації: активно-оборонний тип, в якого спостерігаються невротичні розлади, при цьому він вважається адаптивним; пасивно-оборонний тип з дезадаптацією, інтрапсихічною спрямованістю, тривожно-депресивними та іпохондричними тенденціями, зниженою потребою боротьби за виживання та деструктивний тип (дезадаптація з інтерпсихічною спрямованістю) з порушеннями соціального функціонування, внутрішньою напруженістю, дисфорією, агресивними діями, частими конфліктами, вибуховою поведінкою, використанням алкоголю, наркотичних речовин, суїцидальними спробами з метою розрядки негативних емоцій. [2, С. 12]

Така ситуація свідчить не тільки про необхідність надання учасникам бойових дій своєчасної психологічної чи психіатричної допомоги, а й, насамперед, проведення реабілітаційно-психологічних заходів з підтримання функціонування здорової психіки військовослужбовців, оскільки військовий стрес має хронічну причину і тенденцію до поступового погіршення з плином часу.

Дослідження теорії та практики реабілітації військовослужбовців в системі соціальних служб здійснював Бриндіков Ю., (2018), вікові особливості адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя досліджувала Мельник О., 2018, медико-психологічні чинники розладів військово-професійної адаптації військовослужбовців (механізми формування, маркери, чинники, система психологічної діагностики та корекції) вивчала Шелестова

О.В. (2019), медико-соціальне обґрунтування удосконалення системи медичної реабілітації військовослужбовців на регіональному рівні досліджував Гайда І.М. (2018).

Завданням статті є теоретичний аналіз сутності психологічної реабілітації учасників АТО та особливостей формування саногенного мислення під час перебування в складі Збройних Сил України.

Виклад основного матеріалу. Важливий вплив на відновлення психічного ресурсу, здатності долати стрес та досягати емоційного благополуччя у процесі психологічної реабілітації має переважаючий стиль мислення особистості.

Як зазначає Гільман А.Ю. (2016), стиль мислення у процесі перебування в складних, стресових ситуаціях впливає на стан фізичного та психічного благополуччя, а також може сприяти або перешкоджати отриманню позитивного результату. Мислення, котре допомагає позбуватися наслідків психотравмуючої ситуації, спонукає до усвідомлення власних негативних емоцій та їх причин, називають саногенним [4].

Саногенне мислення є особливим видом активності, регулюється законами довільної уваги і вимагає від індивіда певних зусиль, способів та засобів. (Г. Абрамова Н. Морозюк, І. Співак). Дослідник концепції саногенного мислення Орлов (1991) наголошує, що даний стиль мислення знижує внутрішні конфлікти, напруженість, допомагає контролювати емоції, потреби, бажання і відповідно попереджує захворюваність. Саногенне мислення є механізмом досягнення душевної рівноваги, допомагає усвідомлювати та регулювати психічні стани, сприяє душевній рівновазі, благополуччю та фізичному здоров'ю, сприяє усвідомленню людиною причин та наслідків переживання емоцій та почуттів, управління когнітивними процесами та перепрацювання емоцій.

Саногенне мислення лежить в основі саногенного потенціалу особистості – особливого життєвого ресурсу, який ототожнюють з ресурсами опірності, стресостійкості, емоційної стійкості, копінг-

стратегій, позитивного мислення, потенціалу позитивних змін після переживання травматичних подій [5, С. 20-26].

Саногенне або оздоровлююче мислення є протилежним до патогенного, яке не виконує функції забезпечення оптимальної поведінки, а призводить до захворювання та страждання. Патогенне мислення посилює страждання, оскільки при допомозі такого стилю мислення людина безконечно відтворює ситуацію стресу, що робить його хронічним, а це погіршує настрій, призводить до невдач, провокує психосоматичні розлади. «Патогенне мислення проявляється при абсолютній свободі уяви, відсутності гальмівних механізмів над перебігом думок та образів, відсутності рефлексивного аналізу власного мислення і неусвідомленості таких операцій розуму, які породжують емоцію», – зазначає Пасічник І.Д. Для патогенного мислення характерним є повне включення в негативну ситуацію навіть тоді, коли вона розв'язалася певним чином, тобто для патогенного мислення характерним є повне злиття «Я» з образами, які виникають у свідомості [6, С. 3-9].

Як зазначає Ю. Орлов, люди з патогенним мисленням не здатні ефективно використовувати власні інтелектуальні здібності, оскільки спрямовують їх на захисні механізми раціоналізації та інтелектуалізації. Автор виділяє патогенний психологічний захист (страх, агресія, втеча у світ фантазій), патогенний характер емоцій (сором, провина, образа), насильницьке управління (помста, погрози, соціальний стереотип тощо).

Наслідком саногенного мислення є поведінка, що наближає індивіда до психологічного благополуччя та здоров'я. Незважаючи на те, що спрямованість людини до саногенної чи патогенної поведінки є вільним вибором, однак вона повинна усвідомити наявність такого вибору, володіти інформацією про стилі мислення, тобто існує можливість його розвивати в дорослих. [7, С. 113-117]

Таким чином, процес здійснення психологічної реабілітації військовослужбовців, учасників бойових дій повинен базуватися

на засадах формування та розвитку саногенного потенціалу, засвоєння ними принципів здорового мислення та поведінки. Засвоєння стилю саногенної поведінки учасниками військових дій може досягатися шляхом зміни самосприйняття, бажання змінювати патогенний стиль мислення, активізації внутрішніх ресурсів. Важливим є прийняття рекомендованих стилів поведінки на когнітивному та емоційному рівнях, позитивна установка на майбутнє, формування нових важливих цілей тощо.

Першочергова роль у формуванні даного процесу належить військовому психологу, завданнями якого є розширити життєві цілі військових, показати позитивні сторони їх самовираження. Одним із прийомів є інформування у процесі психологічного консультування, тренінгу чи ведення малої групи, надання рекомендацій щодо здорового способу життя, саногенної поведінки та можливих наслідках прийнятого рішення.

Найбільш ефективною формою навчання саногенному мисленню учасників бойових дій є робота в малій групі. Групова підтримка, без оціночне прийняття, партнерські стосунки в групі, психологічний комфорт, психологічна інтервенція, активні методи навчання, комунікативна компетентність військового психолога є допоміжними чинниками, які сприятимуть учасникам корегувати стиль життя.

Психоедукація, психологічний супровід, психопрофілактика та психологічна реабілітація має бути безперервним та базуватися на розвитку саногенного потенціалу учасників бойових дій. Психоедукацію слід розпочинати ще на етапі підписання контракту та проводити її систематично як у місці постійної дислокації батальйону, так і на початку бойової підготовки, оскільки велика кількість осіб, які йдуть на військову службу, залишаються цілковито не готовими до психологічних навантажень військових дій. На етапі кризової інтервенції психологічна допомога повинна полягати в наданні дружньої підтримки (біфрендінг) та контейнерування.

Завдання первинної профілактики суїцидальної поведінки, бойової психічної травми, посттравматичних стресових розладів, депресій, адитивної поведінки полягає в підвищенні освітнього рівня, поширенні інформації щодо ознак самогубства, усвідомлення того, що допомогу людині з важким нестерпним емоційним станом може надати кожен.

Отже, психологічна реабілітація є одним із найважливіших елементів відновлення психічної рівноваги через здійснення активних впливів на психіку військовослужбовця психогігієнічних, психопрофілактичних засобів, яка повинна бути спрямована на зниження нервово-психічної напруженості, відновлення психічної енергії та покращення самопочуття шляхом формування та розвитку саногенного потенціалу в учасників бойових дій.

Перспективами дослідження є розробка реабілітаційно-психологічної моделі та апробація програми формування саногенної поведінки в учасників бойових дій у пункті постійної дислокації батальйону.

Список використаної літератури

1. Гільман А.Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці // Вісник Харківського національного університету, №1150, Т.57, с.64-68. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2015_1150_57_16
2. Кожевнікова В.А. Особливості особистості та поведінкові зміни у осіб, що пережили екстремальні події: Автореф. дис. канд. психол. наук. АМН України: 19.00.04 / Кожевнікова Вікторія Анатоліївна. Харків, 2006. 18с.
3. Лесков В.О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів. Дис.канд.психол.наук, Х., 2008, с.67
4. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991
5. Осадько О.Ю. Саногенний потенціал личности как объект системно-психологического исследования // GESJ: Education Science and Psychology 2016. No.3(40). С. 20-26 <https://docplayer.ru/60864895-Udk-sanogennyy-potencial-lichnosti-kak-obekt-sistemno-psihologicheskogo-issledovaniya.html>
6. Пасічник І.Д. Мислення як предмет психології. Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Психологія і педагогіка.2013 №25, с. 3-9. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2013_25_3
7. Спивак И.М. Психолого-педагогическая концепция обучения взрослых саногенному поведению // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2011. № 1. С. 113–117.

Світлана Мащак

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені
Івана Франка*

ВИКЛАДАЧ ПСИХОЛОГІЇ ЯК СУБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Професійна педагогічна діяльність викладача психології як суб'єкта психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів педагогічного університету вимагає інноваційних змін до формування професійної компетентності усіх учасників освітнього процесу. В сучасних соціокультурних, інформаційних умовах освітнього простору викладач психології як суб'єкт психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів повинен не тільки бути провідником науково-культурного і професійного досвіду, а й постійно розвивати свою особистість, індивідуальну неповторність у виборі шляхів, форм та методів викладання психологічних дисциплін, створювати сприятливі умови для розвитку власного індивідуального стилю педагогічної діяльності, спілкування та індивідуального стилю навчання студентів, розвивати індивідуальну професійну свідомість та самосвідомість. З огляду на це, особистісний розвиток викладача педагогічного університету як суб'єкта психологічного супроводу орієнтований на «студентоцетрований» підхід та рух до компетентнісної психологічної підготовки майбутніх педагогів, психологів як креативних і непересічних особистостей. Психолого-педагогічні розвідки, психологічні дослідження у цьому плані багаточисельні та різноаспектні, проте, відсутні системні дослідження суб'єкта (особистості викладача) психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів.

Мета статті – психологічний аналіз особистості викладача психології як суб'єкта психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Рух особистості у просторі професійної діяльності сучасна наукова педагогічна спільнота розглядає як особистісне становлення суб'єкта. У психологічній літературі поняття «суб'єкт» розглядають гносеологічному та онтологічному аспектах. Детальний аналіз проблеми зустрічаємо у наукових розвідках В. Татенко, В. Слободчикова, Г. Ісаєва, К. Абульханової-Славської. Дослідники вважають, що суб'єкт – це людина, творець предметно-практичної діяльності і пізнання; становлення та оволодіння нею власним духовним життям. В. О. Татенко дотримується думки, що суб'єкт – це індивід, який свідомо, відповідально та творчо керується моральними принципами людського співжиття, беручи за точку відліку себе та інтегрує в індивідуальному досвіді засоби, результати мету життя та діяльності [6,с. 15].

Слід зауважити, що поняття «суб'єкт» дуже часто використовується для позначення активного, ініціативного учасника міжособистісної взаємодії [1,6]. Для нашого дослідження усі підходи становлять науковий інтерес. Проте, для педагогічної діяльності викладача психології саме позитивна, здорова педагогічна взаємодія викладача та студента визначає особливості становлення в професійній діяльності. Педагогічна взаємодія викладача та студента – це володіння вміннями спілкування, особистісного, надособистісного та міжособистісного діалогу, культура мовлення із збереженням науковості викладу змісту наукової дисципліни, толерантність та повага до внутрішнього світу іншої людини, безконфліктна взаємодія.

Теоретичною основою концепції становлення особистості викладача у професійній педагогічній діяльності є дослідження О.Г. Асмолова, О.М. Бандурки, Р. Мейо, Ф. Лерш, Є.О. Клімова, А.К. Маркової, М.В. Савчина, В.П. Москальця, С.Д. Максименка. Науковці дотримуються думки, що ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння азів професії і здійснення професійної

діяльності [2, 4, 5, 7]. Процес становлення особистості викладача в освітньому просторі педагогічного університету та професійній діяльності індивідуально своєрідний, неповторний і дає можливість для самоактуалізації і професійного розвитку, дозволяє суб'єкту педагогічної діяльності усвідомлено проектувати свою професійну діяльність, досягати професійного «акме». Особистісний аспект професійної діяльності викладача вищої школи характеризується низкою професійно-важливих якостей та індивідуально-психологічних характеристик, які забезпечують виконання професійних функцій.

Системоутворювальним чинником особистісного розвитку викладача психології як суб'єкта психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів педагогічного університету є його соціально-професійна спрямованість, вміння налагоджувати міжособистісну взаємодію, а особистісне становлення викладача вищої школи породжує потребу в розвитку, саморозвитку, взаємонавчанні, взаємовихованні, професійному самозбереженні і прагненні до реалізації своїх неповторних індивідуальних особливостей у педагогічному спілкуванні. Слід зауважити, що ефективність становлення особистості викладача в професійній діяльності визначається такими умовами:

- сформованістю професійно-важливих та особистісних якостей;
- відповідністю дидактичних можливостей викладача цілям і завданням навчання;
- сформованістю у викладача досвіду науково-дослідницької роботи та участі в інноваційних процесах;
- особистісною зацікавленістю викладача в творчому науковому пошуку.

Особистість викладача психології як суб'єкта психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів передбачає свідомий вибір, прийняття і виконання людиною соціальної ролі педагога. Досягнення високої майстерності у

навчанні й вихованні особистості студентів визначаються особистісними якостями викладача, його духовним потенціалом, а також рівнем розвитку його педагогічних здібностей. Оскільки, педагогічні здібності викладача психології – це певне поєднання психологічних та особистісних якостей, що забезпечують досягнення високих результатів у навчанні, вихованні та розвитку студентів, тоді його педагогічна діяльність вимагає не тільки спеціальної організації і професійних умінь та навичок, але й цілого ряду сформованих психологічних індивідуальних особливостей.

Особливе місце у моделі особистісного розвитку викладача психології як суб'єкта психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів займає духовний вимір педагога, на який часто зорієнтовані студенти. Дослідники зазначають, що духовність – це складний психологічний феномен, вияв внутрішнього світу особистості, інформаційно-енергетична структура особистості, це – індивідуальна особливість особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити і діяти для інших [3, с. 93]. Особливою формою прояву духовного «Я» є здатність до самопожертви, що в особливий спосіб засвідчує моральний обов'язок людини. Духовне і моральне самоствердження, самовираження забезпечує загальну оптимістичну спрямованість життя до досконалості, гармонії, універсальності особистості, актуальності віри, надії, любові, мудрості, реалізації тенденції бути [7, с. 74]. А викладач психології – це особистість, яка творить і пізнає себе, виконуючи соціальні функції.

Формування та розвиток викладача та студента у особистісному та професійному плані засобами психологічних технологій пропонує український дослідник Мирослав Савчин. Інновації та системний підхід до особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, психолога, педагога дозволили науковцю презентувати та апробувати авторську програму

особистісного становлення і професійного розвитку. Поділяємо думку науковця, що особистість повинна володіти «фундаментальними автентичними здатностями - вірити, любити, творити добро та боротися зі злом», забезпечити цілеспрямованість життя, виробляти оптимально-розвивальний стиль, працювати із власною особистістю, забезпечити особистісне зростання, самоздійснення, самореалізацію, самоствердження і самовираження та «обслуговувальними» здатностями (переживання, здатностями думати, рефлексувати). Вважаємо, що такий підхід змінить напрям становлення викладача психології у професійній діяльності, скерує його «до живого знання про живу особистість», а отже й особливості формування, становлення і розвитку суб'єктів освітнього процесу [8, с. 114].

Суб'єктність викладача психології присутня у засобах і методах спілкування, впливу на майбутнього фахівця. Особистість викладача починається із функціонування духовного Я і забезпечує ефективну рефлексивність: вихід за межі психічних, психологічних, особистісних, соціальних процесів та властивостей, а також здатності до суб'єктивної репрезентації, саморозвитку. Особистість викладача психології із вираженим духовним «Я» здатна здійснювати регуляцію і саморегуляцію, керувати власною активністю, організовувати і координувати зусилля на реалізацію успішної професійної діяльності. Це створює підґрунття для своєрідного метакогнітивного моніторингу: відкриття духовного інтелекту, метамислення, метапам'яті, бажанні долати власну обмеженість у знаннях про себе, навколишній світ, віковий психічний розвиток учнів та педагогічну діяльність загалом [8, с. 117].

Духовний потенціал у інтелектуальній сфері викладача психології забезпечують цілісність, усвідомленість, об'єктивність сприймання внутрішнього світу людини, особистості студента, своєчасну актуалізацію позитивного досвіду, функціонування творчої уяви та педагогічного мислення.

Емоційно-ціннісний рівень духовного «Я» викладача психології – це володіння високим духовним потенціалом (духовні стани, молитва, сповідь, каяття, смирення), наявності духовного ідеалу (віра, надія, любов), відчуття реальності свого Я (фізичного, морального, соціального, духовного), мотивація до конструктивної діяльності, творча натхненність, цілісність внутрішнього світу (Я-концепції), здатність бути собою, відчуття зовнішньої та внутрішньої свободи, визнання безумовної цінності студента та людини загалом [8].

Модель особистості викладача психології, орієнтованої на духовну парадигму значно розширює простір детермінації особистісних та психічних феноменів, вести до позитивних змін у розумінні змісту педагогічної діяльності, її професійних ресурсів.

Оволодіння професією є довготривалим складним процесом, який має свої закономірності, охоплює декілька етапів в цілому генезису особистості у просторі та часі професійної діяльності. Усі етапи професійного становлення є безумовно важливими для особистісного та професійного розвитку. Важливим етапом професійного становлення викладача є етап професійної адаптації. Це складний процес активної взаємодії особистості й професійного середовища, цілеспрямований, усвідомлений процес прийняття особистістю змісту професійної педагогічної діяльності, що в найбільшому ступені забезпечує ефективність науково-педагогічної діяльності, збереження психоемоційного здоров'я особистості та особистісну задоволеність професійною самореалізацією. Науковцями запропонована модель професійної адаптації викладача, яка включає аналіз об'єктивних та суб'єктивних чинників цього процесу.

Першим елементом професійно-педагогічної адаптації є *психофізіологічна адаптація* як процес пристосування індивіда до умов професійної діяльності пов'язаних з емоційними, психічними труднощами (нервово-психічна перевтома). Показниками цього рівня адаптації є рівень психічного здоров'я, відсутність

емоційного згоряння й успішне подолання професійних криз.

Другим елементом є власне *професійна (виробнича) адаптація* фахівця як процес привласнення особистістю як суб'єктом праці характерних рис і умов педагогічної діяльності. Третім елементом є *соціальна-психологічна адаптація* - процес входження особистості як суб'єкта спілкування в систему внутрішньо групових взаємин: перехід фахівця у позицію викладача, науковця, організатора спільної діяльності, консультанта. Особлива складною є адаптація до ролі викладача, оскільки відбувається перехід від соціальної ролі до ролі підлеглого-керівника, реагуючого-ініціатора, слухача-комунікатора, члена групи – лідера групи, того, кого мотивують – того, хто мотивує, того, хто відповідає – того, хто запитує, того, кого оцінюють – того, хто оцінює, студента-викладача. Об'єктивними показниками адаптованості є рівень і характер спілкування, система комунікацій, суб'єктивними – емоційна задоволеність спілкуванням з колегами і студентами, почуття єдності з вузівським оточенням.

Четвертим елементом є *особистісна адаптація*, головною складовою якої є позитивна «Я-концепція» фахівця як єдність, конгруентність, неконфліктність його «Я як особистості» та «Я як професіонала».

Суб'єктивно особистісна адаптація переживається викладачем психології як усвідомлення цілісності свого «Я», як професійна та особистісна самоактуалізація, прагнення до самовдосконалення. Професійна адаптація - складний феномен постає у двох формах: як процес і як результат. А отже, можна стверджувати, що професійна адаптація відбувається поступово, розгортаючись у часі і просторі професійної діяльності та спрямована на конкретно зафіксований у показниках результат навчання, виховання, розвитку, взаємонавчання та взаємовиховання, самовиховання, взаєморозвитку та саморозвитку викладача психології та студента як суб'єктів освітнього процесу.

І ще один важливий аспект особистісного зростання викладача психології як суб'єкта психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів базується на

застосуванні принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу. Багато психологів висловлюють думку про необхідність цілеспрямованого формування в студентів позитивної мотивації навчально-професійної діяльності, підкреслюючи складність управління цим процесом.

Проведене нами дослідження дало змогу визначити принципи й психолого-педагогічні умови забезпечення педагогічної взаємодії:

1. Формувати (і підтримувати) прагнення студентів виявити і утвердити себе через навчально-професійну діяльність. Із цією метою слід використовувати: ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю, її суспільною значимістю; створення уявлень про професіонала з обраної спеціальності, усвідомлення близьких (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання; складання «Образу-Я» фахівця особистості; формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю; забезпечення засобами психологічних дисциплін умов для самопізнання, самовиховання, стимулювання прагнення до самовдосконалення; підтримка допитливості, креативності, пізнавального психологічного клімату в студентській академічній групі. Як наслідок, формується часова перспектива, ідентифікація з професійною моделлю, уявлення про себе в майбутньому в ролі особистості як суб'єкта професійної діяльності.

2. Допомогати (навчати) мінімізувати тривожність, невпевненість щодо професійної діяльності, приділяти увагу розвитку професійних якостей, здібностей до саморегуляції (діяльність психологічної служби, лабораторії психолого-педагогічних технологій).

3. Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого просування вперед. Самооцінку студентам слід підвищувати за рахунок успіху у взаємодії та спілкуванні, а не зниженням рівня домагань.

4. Забезпечення гармонійної педагогічної взаємодії, що сприяє розвитку та саморозвитку студентів, оволодіння знаннями, вміннями та навичками безконфліктного спілкування.

Висновки. Професійна педагогічна діяльність вузівського

фахівця багатогранна й має декілька сторін – навчальну, педагогічну, наукову, методичну, виховну, яким відповідає комплекс особистісних здатностей, педагогічних здібностей, психологічних знань, професійних умінь та навичок. Володіння викладачем психології як суб'єкта психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів сукупністю цих особистісних здатностей і професійних здібностей допомагає викладачеві вищої школи досягати високого рівня майстерності і засобами психології ефективно впливати на формування особистості студента, сприяти розвитку його професійної свідомості та самосвідомості, педагогічних здібностей, психологічної компетентності у взаємодії та спілкуванні, становленню позитивної особистісної та професійної мотивації, можливості до самореалізації.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні резервів духовного потенціалу у взаємодії, укладання переліку характеристик рівнів духовності особистості викладача психології як суб'єкта психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів.

Список використаної літератури

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К.О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / О.А. Донченко [та ін.]; заг. ред. В.О. Татенко. – К.: Либідь, 2006. – С. 37-51.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми підготовки психолога-практика / О.Ф. Бондаренко // Практична психологія і соціальна робота. 2003. - №4. - С. 10-11.
3. Жигайло Н. Спів Життя. / Наталя Жигайло - Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2020. – С. 93-94.
4. Жигайло П. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення / П. Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2004. - №4. - С. 107-112.
5. Копопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития О.А. Копопкин // Вопросы психологии. - 2004. - №2. - С. 128 - 135.
6. Татенко В.О. Суб'єктна парадигма в психології освіти / Віталій Олександрович Татенко // Психологія і педагогіка, 2004. - №2. - С. 11-23
7. Поторій Я.І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студента / Я.І. Поторій // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 2, - С. 36-39.
8. Савчин М.В. Здатності особистості: монографія / Мирослав Васильович Савчин. - К. : ВЦ "Академія", 2016. - 288с. - (Серія "Монограф").

Діана Мельник

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Світлана Заболоцька*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси у шкільній освіті особливо актуальні для початкової ланки навчання. Це пов'язано з віковими особливостями молодших школярів: дитина молодшого шкільного віку у зв'язку з особливостями сенсорного розвитку, синкретичного сприйняття навколишнього світу, наочно-практичного характеру мислення, взаємної обумовленості всіх сфер життєдіяльності природним чином підготовлена до засвоєння інтегрованих знань, єдності способів пізнавальної діяльності, що є важливим засобом у вихованні особистості молодшого школяра [5].

Виклад основного матеріалу. Для розуміння важливості реалізації інтегрованого підходу в навчальному процесі важливо знати не тільки способи відбору змісту і методику навчання на інтегрованій основі, тобто педагогічний аспект, а насамперед те, що ми називаємо психологічною характеристикою, тобто значення інтеграції в особистісному розвитку дитини, окремих її психічних якостей.

У дітей дошкільного віку досить рано складається своя "картина світу", визначене уявлення про світ із книг, розповідей дорослих, засобів масової інформації, спілкування один з одним. Знання, які отримує дитина із зазначених джерел, мають досить строкатий, мозаїчний характер. Прикладом цього феномена слугують сумбурні дитячі відповіді, в яких неймовірним чином з'єднуються деталі, імена, події різного характеру. Часто дорослі, не знаючи правильного пояснення, пов'язують це з низьким інтелектуальним розвитком дитини. Але разом з цим, зазначений

феномен має важливу перевагу – цілісність. Виховний процес у дошкільній установі ніби зливається із загальною життєдіяльністю дитини [2].

З приходом до школи ця цілісність руйнується через межу між предметами, тобто у результаті предметного навчання знання, набуті дітьми, стають мало пов'язані між собою. Відсутність зв'язків між предметами і взаємозв'язків у змісті призводить до результату, коли учні не завжди цілісно сприймають не тільки навчальний матеріал, але й всю картину навколишнього світу. Знання – цілісне, і таким воно має бути прийняте учнем. Звідси, навчання в початковій школі, особливо перші два роки, повинно мати багато спільного з характером навчання в дошкільний період, будуватися на інтегрованому змісті. Як і дошкільне виховання, однак на більш високому рівні, навчально-виховна система початкового навчання виступає як єдність навчального пізнання й діяльності дитини. Інтегрований підхід до навчання передбачає цю особливість і дозволяє враховувати її при виборі відповідної тематики, добору змістового матеріалу, виборі способів та засобів оволодіння ним.

Провідне місце у початкових класах мають форми навчання, побудовані на безпосередніх контактах учителя й учнів та самих учнів між собою. Це пояснюється специфікою розвитку дітей молодшого шкільного віку та передусім сприйнятливостю до особистого досвіду інших; їх творчого пошуку, емоційних оцінок, захопленості, здатності співпереживати красі в усіх її проявах. Слово і живе спілкування досконало формують особливі форми уваги і пам'яті дитини, розвивають її комунікативні здібності, прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілою ними. Інтегрований підхід до навчання передбачає переважно виховуючий діалог, який володіє максимально-розвивальним та творчим потенціалом, виступає системоутворюючим видом життєдіяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі, що забезпечує ефективне формування у них особистісних якостей [2].

Характерною рисою молодших школярів є недостатність їх соціально-морального і пізнавального досвіду. Конкретні умови,

місце навчання дітей, їх індивідуально-типологічні особливості визначають специфіку цієї «недостатності» в кожній групі класу. Інтегрований характер тематичного і змістового відбору матеріалу певною мірою сприяють реалізації визначених завдань. Якщо вчитель вважає за необхідне розширити уявлення дітей про природу й життя свого краю, то інтегративними можуть бути такі теми: «Мій край», «Рослинний світ нашого краю», «Моє місто», «Людина і жива природа», «Пам'ятні місця або шедеври рідного краю» тощо. Якщо першочерговими в даному класі є завдання формування конкретного морального досвіду, то темами інтегрованого навчання будуть: «Я і мій товариш», «Як я допомагаю мамі», «Моя сім'я», «Я – учень», «Моя школа» тощо. Звідси, важливим аспектом у вихованні є спрямованість інтегрованого підходу до навчання на розширення соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних навчально-виховних завдань. Однак інформативність і привабливість змісту навчального матеріалу самі по собі не забезпечують ефективності його засвоєння і розвитку окремих сторін особистості молодшого школяра. Для цього необхідний детальний відбір засобів засвоєння, тобто прийомів навчальної роботи. Тому, ведучи мову про критерії ефективності інтегрованого підходу до організації навчання в контексті виховання особистості молодшого школяра, особливу увагу слід звернути на спосіб організації засвоєння, на виявлення тих інтелектуальних дій, які забезпечують засвоєння знань і в кінцевому результаті – розвиток розумової активності дітей в єдності з моральним досвідом [6].

У процесі навчання молодших школярів необхідне оптимальне використання наочних засобів, оскільки наочне навчання відповідає віковому рівню розумового розвитку, розширює уявлення про факти та явища дійсності, актуалізує, живить досвід учнів, який вони вже мають. Чим багатша й різноманітніша палітра різно-модальних чуттєвих ознак, що Уява – суттєвий компонент творчого мислення. Без розвитку уяви (фантазії) загальний рівень розумового розвитку досить

обмежений. Навчання, організоване в умовах інтегрованого підходу дозволяє використовувати яскраву, змістовну наочність, яка активізує уяву учнів, образні уявлення про виучувані факти, явища, образне мислення[1].

Дієвість інтегрованого підходу до навчання в контексті виховання особистості молодшого школяра зумовлює дотримання таких положень:

- розуміння учителем сутності розвивально-виховних можливостей системи інтегрованого підходу до організації навчання;

- відповідність тематики змісту й засобів реалізації інтегрованого підходу до організації навчання навчально-виховним завданням, меті діяльності вчителя та учнів в даному класі;

- достатня тривалість кожного блоку навчання на інтегрованій основі з метою закріплення набутих знань і умінь та практичного досвіду;

- багаторазове повторення набутих понять і умінь за допомогою виконання різноманітних завдань інтегрованого блоку навчання у поєднанні з морально-етичним змістом;

- своєчасна і доречна зміна інтегрованих блоків навчання відповідно до визначеної тематики [5].

Інтегрований зміст навчання, що містить значний особистісно-розвивальний потенціал, формує у молодших школярів уміння і бажання осмислено в комплексі пізнавати ті чи інші процеси, явища; уміння порівнювати альтернативні погляди; здійснювати правильний вільний вибір; критично мислити, оцінювати та творчо вирішувати проблеми; організаційно-методичне забезпечення умов виховання в процесі навчання, що передбачає добір методів, прийомів та засобів для реалізації інтегрованих завдань навчання і виховання; психологічна, педагогічна та методична компетенція вчителя, його загальна культура.

Висновок. Отже, інтегрований підхід до навчання створює сприятливі умови для виховання особистості молодшого школяра та реалізації цілей дидактичного процесу.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – С. 336.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.– К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. – К.: Рад. шк., 1980. – 142 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти //Початкова школа. - 2001. – №1. – С. 27-54.
5. Пасічник І.Д. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України: Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конференції: Зб. наук. праць. Острог, 1998. – 444 с.
6. Савчин М.В. Духовний потенціал людини - Монографія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. - 203 с.
7. Савчин М.В. Соціальна психологія. Дрогобич: Відродження.– 2000.–274 с.

Лариса Міщуха, Марта Нартова

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

Постановка проблеми. Тема стресостійкості менеджерів є надзвичайно актуальною протягом останніх років. Кожне десятиліття відбуваються різкі зміни у стилі життя людства, темпі, що тільки наростає, та надзвичайно високих вимог до працівників, особливо управлінської ланки. Швидкий та виснажливий темп праці часто є наслідком зниження стресостійкості менеджерів, що може призвести до порушень як фізичного, так і психічного здоров'я [1].

Велика кількість дослідників (І.І. Бондаренко, А.М. Карамушка, О.А. Кириленко, К.М. Левитан, С.Д. Максименко, О.Л. Марковець, А.М. Мітіна, В.В. Павленко, С.В. Субботін, Т.Д. Щербан та ін.) константують, що діяльність менеджерів є надзвичайно напруженою та емоційно виснажливою. Менеджерам притаманна велика кількість стрес-чинників, що в свою чергу, ставить вимоги щодо високого рівня інтегральної комплексної характеристики особистості, а саме стресостійкості.

Мета статті – провести дослідження прояву стресостійкості у менеджерів.

Для дослідження було використано наступні методики, зокрема опитувальники Вайсмана «Оцінка професійного стресу», Експрес-діагностика стресогенних чинників у діяльності керівника (І. Ладанова та В. Уразаєвої), тест самооцінки стресостійкості (С. Коухена і Г. Вілліансона) [2; 3]. У констатувальному експерименті брали участь менеджери ТОВ ТРК «Діскавері» (N=30), з них – 14 досліджуваних чоловічої статі і 16 – жіночої статі (м. Івано-Франківськ).

Результати опитування («Оцінка професійного стресу» (Вайсман)) показали, що 55% менеджерів компанії досягли середнього рівня професійного стресу, у той час як 42% – низького рівня. Водночас у 3% менеджерів рівень професійного стресу високий.

Порівнюючи рівень професійного стресу у гендерному зрізі можна прослідкувати, що середній рівень стресу переважає у 71% жінок, у той час як у чоловіків 41%. Низький рівень мають більшість чоловіків – 53%, а от жінок тільки 29%. Це пов'язано з тим, що більшість жінок-менеджерів є першими контактними особами при зверненні абонентів. Відповідно, вони перші відчувають негативний емоційний заряд, який часто привносять клієнти. Високий рівень професійного стресу мають тільки чоловіки (6%), у жінок він відсутній (Рис.1).



Рис.1. Результати методики «Оцінка професійного стресу» (Вайсман): гендерний зріз

Підсумовуючи результати методики, можна стверджувати, що рівень професійного стресу більшості менеджерів компанії є середнім та низьким. Проте варто звернути увагу на ту невелику частину менеджерів, в яких цей рівень є високим.

Експрес-діагностика стресогенних чинників у діяльності керівника (І. Ладанова, В. Уразаєва) є дуже інформативною. Так, за шкалою «Конфліктність комунікацій» 74% менеджерів показали високий рівень ділової комунікації, і тільки 26% – середній. Це свідчить про ефективне ділове спілкування менеджерів, хороший розвиток організаційної культури. Шкала «Стреси робочих перевантажень» демонструє, що 58% менеджерів мають низький відсоток кількості стресів робочих перевантажень; 39% менеджерів – середній рівень; 3% – високий, на що потрібно обов'язково звернути увагу, змінивши підхід до тайм-менеджменту, оптимізації робочих навантажень і технологій психічної саморегуляції.

Шкала «Інформаційний стрес» показала найкращий результат, в якому відсутні менеджери з високим рівнем інформаційного стресу, і тільки 19 % – із середнім. Решта, 81% – це менеджери з низьким рівнем інформаційного стресу, про що свідчить їхня компетентність та правильна організація робочого процесу. Шкала «Вертикальних комунікацій» (психологічна напруженість у відносинах з вищим керівництвом) показала, що 36% менеджерів не відчують на собі стреси вертикальних комунікацій (СВК). Вони демонструють низький рівень. Більше половини менеджерів демонструє середній рівень впливу на них СВК. Є ще 3% менеджерів з високим рівнем стресу. Для цієї категорії осіб необхідна зміна у вертикальних комунікаціях, стилях управління та підпорядкуванні.

Аналізуючи методику за гендерною ознакою, ми не побачимо високого рівня стресостійкості у жодній зі шкал у жінок. У чоловіків високий рівень показали шкали «Стреси вертикальних комунікацій» та «Стреси робочих перевантажень» (6% менеджерів у кожній). Шкала «Стреси вертикальних комунікацій» демонструє середній рівень з достатньо малою різницею: у жінок 64%, у

чоловіків 59%, низький рівень демонструють результати з невеликою різницею: жінки – 36%, чоловіки – 35%.

Згідно шкали «Інформаційного стресу» показники у жінок є кращими, ніж у чоловіків: середній рівень – 14% жінок, чоловіків – 24%; низький рівень: жінки – 86%, чоловіки – 76%.

Шкала «Стреси робочих перевантажень» також демонструє результат кращий у жінок, ніж у чоловіків. Серед менеджерів-чоловіків є 6% з високим рівнем психологічних перевантажень, серед жінок таких немає взагалі. Середній рівень стресу є у 36% жінок та у 41% чоловіків. А низький рівень – у 64% жінок та 53% чоловіків.

Шкала «Конфліктність комунікацій» показала протилежний результат, а саме: низький рівень стресів професійної комунікації серед чоловіків – 82% та серед жінок – 64%; середній рівень серед чоловіків 18%, серед жінок 36%. Це зумовлюється тим, що у чоловіків є високий рівень професійних навичок (технічного характеру), які відіграють позитивну роль в запобіганні чи успішному вирішенні конфліктів у комунікаціях з клієнтами та інженерами компанії. Рівень професійних навичок (технічного характеру) у жінок є гіршим, що підтверджується і отриманими результатами.

Узагальнюючи дану експрес-діагностику можемо констатувати, що загальний показник у всіх менеджерів компанії є досить непоганий. Особливу увагу слід приділити результатам шкали вертикальних комунікацій та робочих перевантажень. Враховуючи гендерний зріз, результат у жінок кращий, ніж у чоловіків, окрім шкали «Конфліктність комунікацій». Це пов'язано з технічним напрямком роботи, видом консультування. Переважна більшість менеджерів-чоловіків компанії має спеціальну технічну освіту, чого не можна сказати про жінок.

Тест самооцінки стресостійкості (С. Коухен і Г. Вілліансон) демонструє наскільки особистість сама може оцінити рівень своєї стресостійкості. Тестування менеджерів компанії показало, що на результат «відмінно» не вказав жоден з працівників компанії, хоча і результат «добре» виявився мізерно малим (3%). Менеджери

здатні зняти нервову напругу, але не до кінця. Найбільша кількість менеджерів зазначила свій рівень як «задовільно» – 39% та «погано» – 45%. У цієї категорії менеджерів існує вже сформована попереднім досвідом захисна реакція від сильних стресів. Проте вони не завжди справляються із таким негативним впливом. 45% (з оцінкою «погано») менеджерів у стресовій ситуації не здатні прийняти правильне рішення, але у той час є достатньо адекватними та усвідомлюють, що з ними відбувається. «Дуже погано» – оцінило 13% менеджерів. Психічне напруження у таких працівників від впливу певних чинників настільки велике, що вони втрачають відчуття часу, простору. Єдино правильний для них вихід – переглянути свій спосіб життя, його темп в балансі між напругою і релаксацією.

Оцінивши результати у гендерному зрізі, отримали наступне: жоден із працівників не отримав за даною методикою високого балу. 6% чоловіків оцінили рівень своєї стресостійкості на «добре». Результат «задовільно» отримала переважна кількість жінок – 64%, та 17% чоловіків. Щодо результату «погано», то тут все навпаки: 65% чоловіків і 22% жінок. Оцінка «дуже погано» практично зрівняла чоловіків (12%) та жінок (14%) (Рис.2).

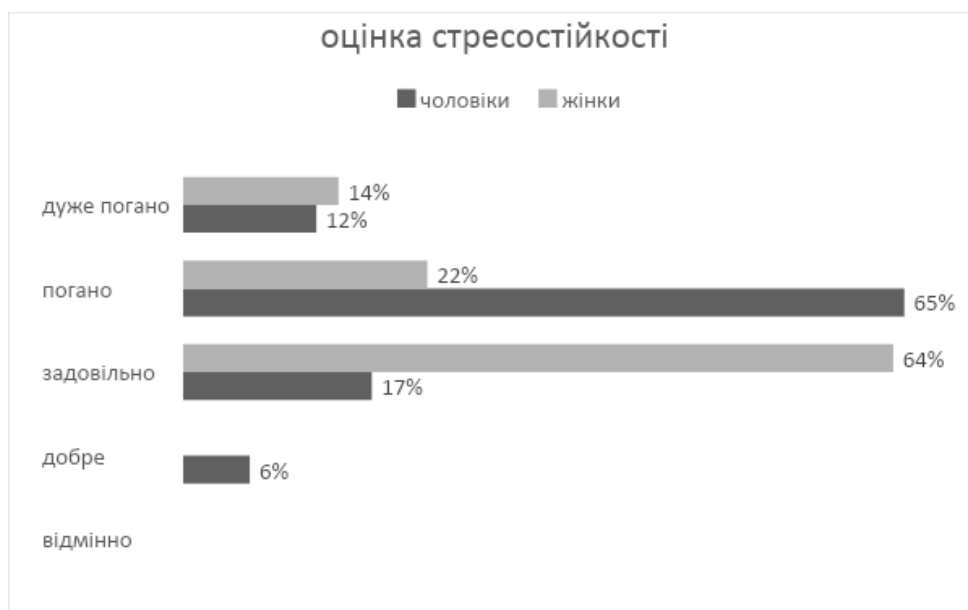


Рис. 2. Результати методики «Тест самооцінки стресостійкості» (С.Коухен, Г. Вілліансон): гендерний зріз

Аналізуючи результати дослідження бачимо, що менеджери достатньо критично віднесли до самооцінки своєї стресостійкості. Загальний результат показав оцінки «задовільно» та «погано». Чоловіки відповідали більш помірковано, але критично, про що свідчить плавний розподіл відсотків між оцінками «добре», «задовільно» та «дуже погано». Критичність чоловіків чітко вималюється у результаті «погано» (більша половина респондентів). Жінки ж оцінили себе не настільки категорично. Більша половина зупинилася на результаті «задовільно». Як бачимо, переважають низькі рівні стресостійкості, де менеджери є чутливими як до зовнішніх, так і до внутрішніх стресових ситуацій, які негативно відображаються на їх поведінці, здоров'ї, психіці, а також виконанні професійних обов'язків.

Висновки. Результати емпіричного дослідження показали, що більшості менеджерів компанії притаманний середній рівень професійного стресу. Невеликий відсоток менеджерів отримали результат з високим рівнем професійного стресу. Ними виявилися чоловіки. Вони зіштовхуються з труднощами вертикальних комунікацій та робочими перевантаженнями. Слабкою ланкою жінок виявився недостатній рівень кваліфікації, а саме у технічному напрямку, так як клієнти часто звертаються саме з технічних питань.

Відтак є нагальна потреба у віднаходженні практичного психологічного інструментарію для розвитку стресостійкості менеджерів. За допомогою програми розвитку практичний психолог допоможе менеджерам отримати навички із саморегуляції, управління емоціями, релаксації та відновлення власних ресурсів, що значно підвищить загальний рівень стресостійкості працівників та буде поштовхом до подальшого особистісного та кар'єрного росту.

Перспективу подальших досліджень в окресленій царині бачимо у розробці програми розвитку стресостійкості для менеджерів, а відтак, і проведення формувального експерименту з її впровадження.

Список використаної літератури

1. Міщиха Л., Кулеша-Любінець М. Психічне здоров'я як складова особистісного благополуччя. Збірник наукових праць. Харків, 2020. Випуск 1. С.166-168.
2. Методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросановой. Режим доступу: http://met.emissia.org/offline/2013/met010_files/m15-sys.htm
3. Психодіагностика стресса: практикум / сост. Р. Куприянов, Ю. Кузьмина. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.

Віктор Москалець

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

ГУМАНІСТИЧНО-ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА АПОЛОГІЯ ВІРИ В БОГА

Мета повідомлення. Ознайомити з ключовим змістом тієї аргументації гуманістично-аксіологічної істинності «Над-смислу» (віри в Бога), яка засвідчила свою ефективність у логотерапії (екзистенційному аналізі), усіх, хто цікавиться екзистенційно-психологічною проблематикою.

Виклад основного матеріалу. В гуманістично-психологічній парадигмі істинність релігійних, як і світських світоглядних вчень, ідей, ідеалів має визначатись аксіологічно – вона прямо пропорційна їх цінності щодо психіки людини та людських взаємин. Ключова ідея гуманістичних релігій та конфесій – Бог, який любить людей, – вельми цінна у вимірі психогігієни, психокорекції, психотерапії, тому що вона утверджує людяність, моральність у людських душах та взаєминах, незалежно від можливості наукової верифікації об'єктивної правдивості положень, на яких вони базуються. [1, с. 6-9; 74-87].

На відміну від тих агностиків, «ясний, сміливий і критичний розум яких не може знайти переконливих свідчень існування Бога» (А. Камю), відомий український психолог В.А. Роменець наголошував, що для його розуму правдивість релігійного вчення цілком переконливо засвідчують *чудеса*. Принаймні значну частину з них наука не може викрити як свідомі чи несвідомі

фальсифікації або хоч якось пояснити їх зі своїх позицій. Насамперед згадаємо *чудо, котре століттями являє себе закономірно – Благодатний вогонь*, який щороку, але не в той самий день, а в той, на який випадає Пасха, матеріалізується з якоїсь таємничої інстанції у Святій Кугуклії в Єрусалимі і має надзвичайні властивості. Згадаємо також перебування прекрасної жінки, за всіма ознаками схожої на Діву Марію, на бані коптського християнського храму в Зейналі, пригороді Каїру. Її бачили сотні тисяч людей, християн і мусульман, протягом місяця у квітні-травні 1968 року, в якому людство постало перед загрозою серйозних суспільно-політичних катаклізмів. Образ цієї жінки був настільки реалістичний, що араб-мусульманин, який одним з перших побачив її, схвилювано вигукнув: «Леді, дуже прошу вас, не стрибайте!» Варто згадати й інші святі місця Богоявлення Диви Марії: Зарваницю, Лурд, Почаїв, Фатіму та ін.

Вже ніхто з притомних не заперечує, що якісь сили постійно відвертають планетарні катастрофи на Землі. Досить згадати, що згідно з розрахунками вчених, наслідки Чорнобильської аварії мали би бути значно більш руйнівними. Яким чином вони зменшились приблизно у 20 разів – невідомо. Смертоносна радіактивна хмара з Фукусіми мала завдати нищівних руйнацій щонайменше чотирьом штатам США, але якимось незбагненим для науковців чином нівелювалась, немов сама собою... Тисячі людей в Сибіру та інших місцях планети бачили дивовижні капсули, які підхоплюють, затримують і руйнують великі метеорити. Восстання таке чудо врятувало Челябінськ... Пояснити це й подібне людський розум неспроможний. Ці та багато інших чудес – *гуманістичні*, тому що вони стимулюють оптимістичну віру у високий смисл життя людини та існування земної цивілізації: людство не сам-на-сам з нищівними природними й техногенними загрозами; хтось Всемогутній переймається нами і захищає нас і, цілком вірогідно, захищатиме в майбутньому, якщо ми будемо гідні Його піклування – *будемо вірити, надіятись і*

любити, дієво прагнути ідеалу святості шляхом утвердження у наших стосунках доброзичливості, добропорядності, добродійності.

Безліч дивовижних фактів засвідчують, що душа людини не гине разом зі смертю її тіла. Зокрема, накопичено величезні стоси записаних розповідей людей про те, що відбувалось з ними в стані клінічної смерті. Чимало з тих, хто побував у цьому стані, розповідають про політ «тунелем» в неймовірно гарне середовище і зустріч там з божественно прекрасною особою чоловічої або, частіше, жіночої статі, які не називали себе, але всіма, хто пережив таке, переважно асоціювались або з Ісусом Христом, або з Матінкою Божою, про надзвичайно приємний стан, який охоплював у цей час, і т. ін. Скептики-агностики стверджують, що такі враження можуть бути кінцевим продуктом, таким собі фінальним «випаром» мозку, який вмирає. Але виникають щонайменше два зустрічні питання-сумніви, скептичні щодо їхнього скепсису: 1. Чому ці «випари» дуже схожі за змістом у переважній більшості тих осіб, котрі тимчасово переступили межу смерті, і чому цей зміст саме такий? 2. Яким чином вони цілковито достовірно, притім з найдрібнішими деталями розповідають про те, що відбувалось навколо їхніх тіл і в інших місцях, нерідко дуже віддалених від того місця, у якому прилади констатували їхню клінічну смерть? Адже ці розповіді різні за змістом, *суто ситуативні*, отож як вони можуть бути запрограмовані? Отже, є вагомі підстави припустити, що досвід смерті, основний зміст якого – буття душі людини поза її тілом – існує!

Креативну й бездоганну *когнітивно-раціональну* аргументацію існування «Надсвіту», тобто, Трансцендентного, уособленням якого є Бог і ті істоти, котрі є біля Нього, знаходимо в доробку В.Е. Франкла: «Сучасна біологія показала, що всіляка жива істота замкнена у своєму специфічному оточенні і практично неспроможна вирватись за його межі. І хоча людина посідає виключне становище, хоча вона може бути надзвичайно сприйнятлива щодо світу і увесь світ може виступати її

оточенням, все ж хто може довести, що за межами цього світу не існує якогось надсвіту? Можливо, подібно до тварини, яка не спроможна вибратись зі своєї комірочки для того, щоб зрозуміти вищий світ людини, сама людина навряд чи здатна збагнути Надсвіт, хоча вона може наблизитись до нього, насамперед в релігії чи в окремі моменти осяяння. Домашній тварині невідомі цілі, задля яких людина її приручає. То звідки ж людині знати, яка «кінцева» мета її життя, який «Над-смысл» Всесвіту?» <...>

«У тварини є лиш середовище, а людина «володіє світом» (Макс Шелер); однак, світ людини відноситься до Надсвіту так само, як середовище існування тварини відноситься до світу людини. Це означає, що так само як тварина, перебуваючи у своєму середовищі, неспроможна зрозуміти людину та її світ, людина не може збагнути Надсвіт. До прикладу, чи може мавпа, якій роблять болючу ін'єкцію з метою одержати сиворотку, збагнути, чому їй доводиться страждати? Ні, вона не здатна зрозуміти, що спонукає людину завдавати їй болю у процесі експериментів. <...> То ж чи не слід і нам припустити, що у ще вищому вимірі є незбагнений для людини світ, в якому тільки й набувають смислу – надсмыслу – її страждання? <...> Бог виступає перед людьми як невидимий свідок і спостерігач. Актор, котрий стоїть на сцені, так само не бачить тих, перед ким він грає; його осліплює світло софітів і рампи, а глядацька зала занурена в темноту. Однак актор знає, що там, у темній залі сидять глядачі, що він грає перед *кимось*. Так само людина виступає на сцені життя, осліплена повсякденністю, яка сяє на передньому плані, але все ж мудрістю свого серця щоразу вгадує присутність Великого, хоча й незримого Спостерігача, перед яким вона відповідає за здійснення її особистого конкретного смислу, що вимагається від неї.» [3, с. 334-337].

Така розумно-виважена аргументація віри в Бога є когнітивно-раціональною основою її гуманістично-психотерапевтичної апології, актуальність якої зумовлюється

реаліями сучасного світу людини. Перед людством виразно постала безальтернативна життєва необхідність гуманістичної релігійної віри як необхідного і потужного чинника гуманізації, що благотворно впливає на духовно-моральний розвиток особистості й суспільства, тобто, цілковито відповідає стратегемі гуманістичної психології, психологічної допомоги, психотерапії. [1, с. 22-45; 74-96].

Мета психотерапії – зцілення душі людини від страждань. Мета гуманістичних релігій – спасіння душі людини не лише для блаженного буття в Потойбічному світі, а й для щасливого, сповненого високими й прекрасними почуттями земного життя. Тобто, їх цілі у головному співпадають.

Е. Фромм поділив усі релігії та конфесії на авторитарні й гуманістичні. Влучна характеристика авторитарних – у визначенні релігії в «Оксфордському словнику»: «Релігія є визнанням людиною якоїсь вищої невидимої сили, що керує її долею і вимагає слухняності, вшановування та поклоніння». Про жодну духовно-моральну досконалість божества, яка виявляється у безмежній любові до людей, тощо у цьому визначенні не йдеться.

Нагадаємо, що будь-яка авторитарна сила базується на страху перед покаранням за непокору і протидію їй. Отож найбільша добродійність в авторитарній релігії – рабська покора, відсутність навіть претензії на власну, а тим паче критичну думку щодо її віровчення та культу. Найбільший гріх – незгода зі служителями авторитарного божества і непокора їм. Основа переживання гріха – страх жорстокого покарання. Суб'єкт, переляканий усвідомленням своєї гріховності, має беззастережно й цілковито віддати себе у владу служителям авторитарного божества бо вони, мовляв, наділені повноваженнями прощати гріхи від його імені, що формує рабську вдячність.

У гуманістичних релігіях і конфесіях постає висока цінність людини, її право на свободу духу, незалежну думку, на самовдосконалення згідно з високими ідеалами Істини, Добра,

Краси, Віри, Надії, Любові. Людина має осягати вільним розумом своє місце й покликання на Землі, розвивати в собі здатність правдиво любити інших і себе, усвідомлювати, почувати й зміцнювати споріднену єдність з усім живим, набувати й збільшувати свою духовну силу та тілесне здоров'я, совісно реагувати на зло. Вони вчать, що людина, нездатна на альтруїстичну любов і доброзичливість та добродійність, є лиш порожньою оболонкою, навіть якщо інтелект її потужний, розум глибокий і вона володіє величезними статками й зосередила в своїх руках необмежену владу. Кожна людина в гуманістичних релігіях постає метою в собі й для себе, а не засобом для досягнення цілей інших осіб і груп, зокрема й тих, котрі взяли на себе повноваження діяти від імені Бога. Віра в Бога має приносити радість, а не почування провини і страх, тому що Бог в гуманістичній релігії – уособлення всього того найдосконалішого, найпрекраснішого, що відоме людям, насамперед і головне – Його безмежної любові до них. Його ставлення до людських слабкостей і гріхів – без ненависті й нетерпимості. Основне покарання – докори совісті і спокутування добродійністю, насамперед стосовно тих, котрі потерпіли від суб'єкта, що кається. Муки совісті – головна потуга каяття й спокути, які мають «розтопити серце грішника» розчуленням любові й доброзичливості. [1, с. 69-74].

Про цілющий *екзистенційно-психологічний* вплив гуманістичної віри в Бога йдеться у ґрунтовному висновку К.Г. Юнга: «Протягом останніх тридцяти років до мене звертались по допомогу люди з усіх розвинених країн світу. Я вилікував сотні пацієнтів. Серед них не було жодного, чиї проблеми зі здоров'ям не можна було б вирішити за допомогою релігійного світогляду. Я сміливо можу сказати, що всі вони захворіли тому, що не мали під собою того ґрунту, який в усі часи дає людям віра. Отож вони змогли вилікуватися тільки тоді, коли серцем прийняли християнське ставлення до життя». [1, с. 74]. Тобто, йдеться не лише про християнську Мораль Любові, а й про власне *віру в Бога*,

що надихає вивчати її з позицій сучасної психологічної допомоги.

Інтегральна ідея такої допомоги полягає в тому, що Бог створив земний світ і людину в ньому з якоюсь високою і благою метою, яка частково відкривається людям у благодатних чудесах та вченнях гуманістичних релігій. Відтак, *існування цього світу, буття людства, життя кожної людини мають благодатний смисл, який надає найвищого смислу, надсмислу усім їхнім життєдайним саногенним смислам, інтегрує їх.* «*Esse qua esse – bonum est*» – «*Буття як таке є благо*», - гласить давній християнсько-теологічний постулат.

У наших «сократівських бесідах» обов'язково зауважуємо, що вірогідність правдивості цієї оптимістично-гуманістичної версії смислу життя людини – 50%. Деякі з допитливих студентів і клієнтів питають, як співвіднести з нею ідеї метемпсихозу (переселення душ після смерті їхніх тіл в тіла новонароджених). Відповідаємо: лише ті з цих ідей, в яких остаточна мета цього процесу – можливість для кожної людини досягнути стану нірвани – нескінченного блаженства її душі після смерті тіла або інша перспектива *остаточного* спасіння душі у неземних емпіреях довершеної духовності тощо.

Стільки ж, 50% вірогідності слід дати версії, що земне життя людей – це щось безнадійно незрозуміле та/або жорстоко-підступне. Мовляв, воно є або «ферма», яка виробляє психічну енергію, або чийсь жорстокі ігри, розваги, на кшталт комп'ютерних, або щось подібне, можливо, що й дуже «нечисте». Отож, душа людини або піде в цілковите небуття разом зі смертю свого тіла, буде «утилізована» як відпрацьований непотріб, або її відремонтують, оновлять для нового втілення і подальшої експлуатації, що також є небуттям для душі кожного з нас, людей. Адже якщо припустити, що такий, суто «виробничий» метемпсихоз справді існує, то люди не пам'ятають, ким були їхні душі в попередніх втіленнях, а тим паче, не знають, ким будуть у майбутніх. Тобто, то були і будуть інші особи, які не мають з нами,

живими, жодного зв'язку. Рідкісні випадки спогадів про колишні втілення своєї душі вражають, але, в принципі, не можуть «гріти душу» іншим, якщо в них відсутня зазначена вище перспектива остаточного спасіння (нірвана тощо).

А якщо вірити в таку перспективу – в обнадійливо-оптимістичний фінал метемпсихозу, який, мовляв, завершиться остаточним виходом з нього душі кожного «фіналіста» водночас із оволодінням ним спогадами про всі свої перевтілення та володіння ними як своїм особистим скарбом життєвої мудрості тощо, то це вже буде метемпсихоз не «виробничий», а гуманістичного гатунку, в кінці якого принадно світить перспектива остаточного спасіння.

З невимушено-довірливо-іронічного висвітлення цих екзистенційних версій, а відтак, пропозиції умовно обрати для себе ту, яка найбільше вабить, ми, зазвичай, починаємо екзистенційно-аналітичну маєвтику.

Переважає більшість тих осіб, котрі потерпають від невропатичної екзистенційної фрустрації, приймають названі аргументи на користь вибору віри в Бога, тому що вона – стабільне «світло в кінці тунелю», яке може «зігріти» душу надією на остаточно благополучний фінал мордуючих життєвих колізій. Ті, котрі не приймають названих аргументів на користь вибору гуманістичної віри в Бога, мусять або виробити специфічне мазохістське світосприймання (позиція «Всупереч Абсурду» за А. Камю), або покірливо залишатись з тягарем безнадійного відчаю, або, боронь Боже, вчинити суїцид. [1, с. 28-37; 74-77].

Ще раз звернемося до психотерапевтичних здобутків К.Г. Юнга: «Багато неврозів зумовлені насамперед тим, що люди стають сліпими щодо своєї релігійної схильності, що спричиняється дитячою пристрастю до раціонального просвітлення»[1, с. 77]. Отже, психотерапевт може і має допомагати невротикам «розплющувати очі», щоб вони спромоглись уважно «придивитись» до «своєї релігійної схильності».

Сучасна неврозологія стоїть на тому, що невротичні

симптоми властиві майже всім. Вагоме підтвердження цієї позиції – психосоматичний характер більшості захворювань, ознаки яких є і в загалом здорових людей. Отже, звернення до «своєї релігійної схильності» може і має бути універсальним психопрофілактично-психогігієнічним засобом.

Нам доводиться спілкуватись з людьми, які правдиво прагнуть суто небуття, хочуть позбутись життя, тому що його тягар став для них надто важким. Тобто, вони наближаються до того нестерпного душевного болю, «мегаболю», який є вирішально-визначальним чинником непатологічного самогубства (за Е. Шнейдеманом). У екзистенційному аналізі їхнього стану використовуємо релігійні поняття «пекло» і «рай». Всі вони погоджуються, що буття для них стало пеклом, а відтак, єдино можливим раєм їм здається цілковите небуття, яке позбавить їх від пекельних мук. Відтак постають питання: А раптом релігія говорить правду – самогубство унеможлиблює суто небуття? А натомість буде кара за цей смертний гріх – ще більше пекло? Адже заповідь «не убий» поширюється і на самого себе – і себе не убий, бо ти також дитина Бога.

Констатуємо, що, на жаль, немає незаперечних, переконливих відповідей на ці питання, а відтак, зауважуємо, що пекло нестерпного душевного болю заперечує і нищить життя, як багато іншого поганого в цьому світі. Однак, люди мають вітальну силу, яка дає їм наснагу і спроможність долати це нищівне і утверджуватись («мужність бути» за П. Тілліхом). Звідки ця могутня сила в усіх своїх дивовижних і прекрасних проявах? Хто і навіщо створив її? І на ці питання немає незаперечно-переконливих для людського розуму відповідей. Але могутність цієї сили спонукає мудру й розважливу особу приєднатись до неї, цілеспрямовано активізувати її в собі, а не йти проти неї, немов мерзенний злочинець-садист чи ненависник-некрофіл... Мовляв, померти кожен з нас завжди встигне, то ж напевне не варто цілеспрямовано наближати цю подію, все ж краще почекати, а може й буде ще щось добре... Більшість тих осіб, котрі потерпають

від «пекла» буття і вже хотіли б «раю» небуття досить зацікавлено сприймають і приймають таку аргументацію.

Зауважимо, що в сократівських бесідах із суїцидально налаштованими особами і невротикам ми завжди апелюємо до їхнього обов'язку перед тими й тим, хто/що значущі для них, з ким/чим вони психологічно ідентифіковані: любимі, рідні (діти, батьки, подружжя, інші близькі люди), батьківщина, нація, природа, культура, праця та ін. Як показує досвід, актуалізоване почування обов'язку стимулює відповідну йому любов (агапе, філію, сторге, ерос), що посилює це почування. [1, с. 87-96].

Віра в Бога набуває повноти, завершеності, вражаючої духовної сили тоді, коли її суб'єкт пережив благодать навернення, надпотужним піком якої є релігійний екстаз, коли він має індивідуальний екстатичний досвід зустрічі з Богом і довіри Йому, що є могутнім і невичерпним джерелом суб'єктного благополуччя – «блажен, хто вірує» (Апостол Павло). На жаль, цілеспрямовано, розумово-вольовими і дієвими зусиллями таку благодать не здобудеш. Але ми відкидаємо зневажливе ставлення до раціональної, «тільки розумом» віри в Бога як до недовершеної, «кволої» тощо. По-перше, не може бути віри, як і будь-якого іншого свідомого ставлення, без логічно-мисленнєвого обґрунтування – воно є необхідною когнітивною основою віри. По-друге, як показує наш досвід, висвітлені вище раціональні аргументи на користь віри в Бога можуть бути доволі надійним психічним «форпостом» суб'єктного самозахисту від фрустрації життєвих незгод, духовної компенсації втрат, для екзистенційного вибору любові й добродійності. Щодо благодаті навернення, якого такі суб'єкти не зазнали, то чимало з них сумирно погоджуються, що, можливо, Вищі Сили вважають, що саме їм має бути достатньо віри «тільки розумом», принаймні наразі... [1, с. 45-54].

Всі ці способи «розплющування очей» цілком відповідають засадам вчення В.Е. Франкла, методично-процесуальною основою якого є автентично-рефлексивно-особистісний пошук пацієнта з допомогою психотерапевта високого смислу свого життя, який

робить його життєву перспективу гідною, а відтак саногенною. Істотним фактором успіху в цій справі він вважав орієнтування пацієнта/клієнта на пошук «над-смислу» – щирої віри в Бога.

Повернемось до невротиків – майже всі вони тяжко шкодують про своє минуле, почувають огиду й ненависть до свого сьогодення та гнітючу тривогу щодо свого майбутнього. Ці страждання суттєво полегшуються, відколи невротик щиро повірить, що його гідне осуду й жалю минуле справді прощене і він може й мусить «відпустити» його від себе. Щоб таке сталося, він має прийняти прийняття його Богом і цим нівелювати впевненість у своїй неприйнятності внаслідок своєї гріховності (за П. Тілліхом). Природно, що найбільш ефективно допомагають повірити в таке психотерапевти-пастирі, тому що тільки пастир має право відпускати гріхи іменем Господа.

Водночас, як показує солідний досвід, накопичений у США та інших розвинених країнах, пастирі-психотерапевти успішні в психопрофілактиці та психотерапії марнославства, у якому Г. Олпорт вбачав «альфу і омегу» неврозів. Мовляв, марнославство спонукає суб'єкта братись до справ, для успішного ведення яких у нього недостатньо здібностей та інших можливостей, що й породжує у його психіці стан фрустрації та її невротичні наслідки. У християнстві марнославство – гріх. А пастирі мусять переконливо тлумачити сутність гріха.

Зростаюча кількість емпіричних досліджень у США та інших розвинених країнах підтверджує концепцію, що для багатьох людей віра є джерелом витривалості та відновлення душевних сил. «У низці досліджень, в яких порівнюють поширеність релігійних і нерелігійних форм опанування стресу, зазначено, що релігія посідає ледь не центральне місце. Наприклад, Мак-Край дослідив механізми, які застосовують чоловіки та жінки після подій у категоріях втрат, загроз або складних завдань. Із 28 механізмів подолання стресу «віра» була другим найпоширенішим для подолання стресу при загрозах (72%) і третім при втратах (75%). Віра застосовується рідше при вирішенні складних питань

(43%). Конвей проводив опитування серед білих і темношкірих мешканок міста, в яких виникали стресові медичні проблеми за останній рік. На запитання, як вони справляються з медичними проблемами, 91% опитаних відповіли «молитва»; це був найпоширеніший механізм подолання стресу серед усіх, включаючи пошук інформації, відпочинок, лікування, призначення медичних препаратів і візит до лікаря. <...> Гертнер, Ларсон, Аллен проаналізували 200 психіатричних і психологічних досліджень та дійшли висновку, що релігія позитивно впливає на фізичне і психічне здоров'я. А. Еллісон і колеги зазначили, що «як мінімум, є приклади користі релігії для психічного здоров'я чоловіків і жінок, осіб різного віку, расової приналежності та етнічного походження, а також осіб із різних соціоекономічних класів і географічних регіонів. Окрім того, ці корисні ефекти часто спостерігаються у низці соціальних, демографічних та медичних статистично контрольованих показників.» [2, с. 265-268]

Але, мусимо також зауважити, що попри очевидні й переконливі факти та наукові висновки, які засвідчують цілощодо психічного здоров'я потужність віри в Бога, все ж *остаточно не доведено*, що правдиво віруючі люди на загал психічно здоровіші, ніж нерелігійні та «поверхово», «зовнішньо» релігійні. Зокрема, не встановлено, що більш потужно сприяє психічному здоров'ю, яке інтегрується у почуванні благополуччя, – щира віра в Бога чи достатньо високі та стабільні соціальний статус і рівень доходів, відповідні рівню домагань суб'єкта. Американські дослідники дійшли висновку, що на такі питання не буде вичерпних відповідей, допоки реалізація психопрофілактично-психотерапевтичного потенціалу віри в Бога, над-смислу не досягне якогось беззаперечно оптимального рівня.

Однак відсутність, наразі, цих вичерпних відповідей не ставить під сумнів фундаментальну позицію гуманістично-психологічної парадигми: *віра в Бога як екзистенційний надсмисл органічно взаємопов'язана з гармонійним особистісним розвитком, що інтегрується у психічному здоров'ї суб'єкта*. Своєю чергою,

істотною складовою психічного здоров'я є свідомо або неусвідомлювана потреба самотрансцендування – піднесення особи над своєю біологічною і соціальною природою до вершинно-духовних смислів та рівнів буття. Довершеними суб'єктивними переживаннями, котрі свідчать про таке піднесення, є стан, який А.Х. Маслоу назвав «пик-досвідом». У цьому стані людина найбільш ідентична самій собі, своєму єству, найбільш цілісна й неповторна, має «найчистішу» інформацію про себе. Конфлікти й суперечності в її душі вщухають, сприймаються як марнота, а відтак, сходиться нанівець невропатична боротьба з собою. Утверджуються внутрішня гармонія і благодатний спокій, підвищується здатність суб'єкта гармонійно, органічно зливатись, ідентифікуватись з тим, що потенційно було ідентичне його єству, невід'ємно належало йому як його особистісна сутність, а він – йому. У стані пик-переживань людина перебуває на вершині своїх сил, максимально використовує свої здібності й здатності, а відтак, відчувається ідеально функціонуючою, розумнішою, дотепнішою, приємнішою для інших і для себе. Її спілкування й праця – невимушені, позбавлені неприємних зусиль. Їй вдається майже все, за що вона береться, навіть те, що до пик-переживань було необхідним, але виснажливо-неприємним чи здавалось нездоланим. Вона відчувається самодостатньо-незалежною, цілком відповідальною за свої дії, вчинки, поведінку, діяльність, дієвим господарем своєї долі, цілковито звільняється від невротичних страхів, тривог, вини, «самоїдства», гальм. Її поводження стає розкуто-спонтанним, по-дитячому експресивним і невимушеним, простодушно-відвертим, навіть дещо наївним. Пізнавальна діяльність – більш потужною, поглибленою і гнучкою, в ній з'являються імпровізація, креативність та небанальні підходи й висновки. Все це інтегрується в почуванні благополуччя й щастя, а відтак, з'являється усвідомлення своєї обраності, на яке ці люди реагують «сердечно», з величезною, щирою, але скромною вдячністю. Природно, що ця вдячність адресується Господу і Його ангелам-охоронцям, святим заступникам

(бо, мовляв, кому ж іще дякувати за таке чудове диво?!). Вона трансформується у всеохоплюючу доброзичливість, готовність любити і безкорисливо творити добро – повертати таким чином «борг за невимовне щастя», – тобто, в ті диспозиції, на які нас орієнтує християнська Мораль Любові. [1, с. 79-84].

Е. Фромм на основі свого вельми продуктивного психотерапевтичного досвіду дійшов висновку, що у здатності любити полягає найістотніша сутність людини. Відтак, вбачав головну причину невротичних розладів та інших особистісних деформацій у неспроможності правдиво любити. Мовляв, на що б не скаржився невротик, які б симптоми його не турбували, усі вони є наслідком цієї його неспроможності. [1, с. 94-97].

Висновки. Благодатні чудеса, розумні роздуми й аксіологічна істинність гуманістичних релігій – досить переконливі аргументи на користь вибору віри в Бога, котрий любить людей і піклується про них, для критичного розуму, який збагнув, що він спроможний здійснити цей екзистенційний вибір лиш у межах власне віри – вірити в існування або в неіснування Трансцендентного, уособленням якого є Бог. Гуманістично-оптимістична віра в Бога – потужний екзистенційно-психологічний фактор психогігієни, психопрофілактики, психотерапії насамперед тому, що він сповнює існування цього світу, буття людства, життя кожної людини благодатним смислом, який надає «надсмислу» (В. Франка) усім життєдайним саногенним смислам, надійно інтегрує їх.

Список використаної літератури

1. Москалець В.П. Психологія релігії: підручник, 3-тє вид., перероб., доповн. Київ: Ліра-К, 2020. – 192 с.
2. Охорона психічного здоров'я в умовах війни. Захисникам України від Американсько-української медичної фундації: у 2 т. / пер. з англ. Т. Семігіна, І. Павленко, Є. Овсяннікова, О. Тесленко. – Київ: Наш формат, 2017. 1 т. – 568 с.
3. Франкл В. Психотерапия и религия. – Человек в поисках смысла: сборник произведений: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Галина Ожубко
*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

Вступ. Якість освітнього процесу в навчальному закладі, у більшості, визначається характером взаємодії викладача і студента. Від цього залежить професійне становлення та успішність професійної самореалізації майбутнього педагога та формування його цінностей. Освітня взаємодія в системі «викладач-студент» - це система впливів суб'єктів, які включені у спільну діяльність.

Психологічна наука розглядає взаємини викладачів і студентів як особливий психологічний феномен і важливу складову цілісного педагогічного процесу підготовки фахівця у вищому навчальному закладі, проте відсутнє єдине розуміння його суті й структури. Під взаєминами "викладач-студент" ми розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається як загальними психологічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів, особливостями й закономірностями педагогічного спілкування в умовах вищого педагогічного навчального закладу[4].

Виклад основного матеріалу. Значна кількість публікацій та досліджень присвячена проблемі освітньої взаємодії викладачів та студентів. Взаємини викладачів і студентів розглядаються у контексті педагогічного спілкування (О.О. Леонтьєв, Я.Л. Коломінський, В.А. Кан-Калик), міжособистісних взаємин (М.В. Савчин, А.В.Мудрик, В.А. Галузинський), самостійного об'єкту і предмету наукового пошуку (В.А. Семиченко, Г.К. Радчук).

У психології вищої школи розроблені основні вимоги до взаємин у системі «викладач-студент», які б найбільш ефективно позначалися на процесі навчання й виховання студентів: 1)

взаємодія факторів «провідності» й співробітництва при організації педагогічного процесу; 2) формування в студентів почуття професійної соборності з викладачами; 3) подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу, орієнтація педагогічного спілкування на зрілу особистість із розвинутою самосвідомістю; 4) опора на професійний інтерес студентів як фактора керування вихованням і навчанням і реалізація на його основі педагогічного спілкування та всієї системи виховної роботи; 5) включення студентів у різні форми початкової дослідницької діяльності; 6) створення умов для підвищення громадсько-політичної активності студентів завдяки участі в спільних із викладачем формах роботи; 7) забезпечення наукового співробітництва студентів і викладачів; 8) реалізація системи неофіційних, не регламентованих контактів викладачів і студентів; 9) участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі; виховна робота кураторів у гуртожитку (В.А. Кан-Калик, А.В. Петровський). При цьому підкреслюється важливість «організації взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю» [4].

Проведені дослідження свідчать, що взаємодія студентів і викладачів реалізується, в основному, на репродуктивному рівні. Часто студенти та викладачі не усвідомлюють спільної мети діяльності, хоча викладачі і орієнтують їх взаємодію, та вона реалізується непослідовно і викладач опиняється в активній ролі організатора, а студент у ролі – виконавця. У такій взаємодії є певні психологічні бар'єри.

Психологічні бар'єри, що виникають між викладачем та студентами як основними суб'єктами освітньої взаємодії, об'єднано в чотири основні групи:

1) бар'єри, зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача;

2) бар'єри, спричинені психологічними та фізичними особливостями студента;

3) бар'єри, детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту);

4) бар'єри, викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовищ, у котрих відбувається освітня взаємодія. [1]

Крім психологічних бар'єрів на ефективність взаємодіють впливають моделі поведінки викладачів: 1. диктаторська модель «Монблан»; 2. Неконтактна «Китайська стіна»; 3. модель вибіркової диференційованої уваги «Локатор»; 4. модель зосередженого на собі викладача «Тетерев»; 5. модель «Гамлет», за якої викладач переймається тим як його сприймають інші; 6. модель «Робот»; 7. авторитарна модель «Я-сам»; 8. модель взаємодії «Союз».

Причини неефективної взаємодії між викладачем та студентом – установка людини на приниження іншого, володарювання над ним. Це проявляється у безкінечній насильницькій конкуренції за типом «ти або я».

Недостатньо просто назвати студента суб'єктом, педагогу потрібно практично поставитися до нього як суб'єкта, що можливо тільки через діалог з ним, занурений в освітній процес. Осягнути освітній процес у вузі як взаємодія суб'єктів – це значить зрозуміти, як практично взаємодіяти з його учасниками як індивідуальностями, як залучити їх до прийняття рішень з приводу організації індивідуальних стилів діяльності, як сформуванати у них здатність змінювати свою позицію і приймати точку зору іншого. Діалог є, справді, максимально адекватним середовищем розвитку особистості. Концепція діалогу дозволяє краще зрозуміти й альтернативні способи міжособистісної взаємодії (авторитарний, ліберальний, маніпулятивний та ін.), окреслити орієнтири і засоби їх «діалогізації».

Діалогічні стосунки у процесі навчання неминуче приводять до зміни соціальних ролей викладача і студента та становлення таких суб'єктних позицій, коли викладач не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації особистості студента, здійснюючи смислопокладання в освітній процес. Суб'єктна позиція студента пов'язана з актуалізацією смислопошукової діяльності в освітніх ситуаціях[3].

У діалогічному контакті для налагодження емоційно та раціонально довірливих міжособистісних стосунків визначальну роль відіграють прийоми навіювання (психокорекції, психопрограмування), зараження (неусвідомлюване, довільне попадання студента під вплив певного психічного стану), наслідування, емпатія, жарт.

Ефективними є освітні взаємини викладачів і студентів, які сприяють розвиткові студента як майбутнього вчителя та самоствердженню особистості, передбачають обмін окремими рольовими функціями (діалогічна взаємодія спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, використання рольової гри, пошук і репрезентація навчального матеріалу), формують позитивне оцінне ставлення, створюють атмосферу психологічної захищеності.

Висновок. Суб'єкти освітнього процесу не завжди задоволені результатом їх взаємодії один з одним. Одна з важливих причин – це відмінності у ціннісних орієнтаціях викладачів і студентів. Якщо для викладачів важливою є діяльнісна сторона взаємодії, то студенти акцентують свою увагу на характері спілкування і взаєминах з викладачем. Відповідно, викладачі основну увагу в удосконаленні стилю взаємодії приділяють діяльним компонентам, залишаючи без належного розвитку важливі для студентів компоненти спілкування і взаємин, такі як довіра, доброзичливість, причетність, терпимість, вміння вислухати, діалогічність. Важливе значення для формування оптимальних взаємин є рівень психологічної культури й компетенції учасників педагогічної взаємодії як складовою загальної й професійної їх культури.

Список використаної літератури

1. Гірняк Андрій Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студента та шляхи їх ефективного подолання. / Гірняк Андрій, Васильків Олена. Тернопіль. Психологічні перспективи, Вип. 33, 2019, с.79-90.
2. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: монографія / за ред. проф. М.В.Савчина. Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014.331 с.
3. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. Науковий журнал «педагогічний процес» № 1, 2017.
4. Микитюк Г.Ю. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя / Психологія. Зб. наукових праць. - Випуск 20.- К.: НПУ, 2003. - С.255-260.

Вікторія Олексюк

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ У ДІТЕЙ

Постановка проблеми. Одним із першочергових завдань сучасної школи є забезпечення умов для збереження психічного та фізичного здоров'я школярів протягом всього періоду навчання. Важливим індикатором гармонійного розвитку дитини є її висока розумова працездатність. Як свідчать дані обстеження фізичного розвитку дітей початкової школи, 37 % вибірки в результаті навчальних навантажень стають пасивними, загальмовуються, відтак потребують додаткового відпочинку в процесі навчання при виконанні розумових навантажень для ефективного відновлення психічної енергії [2].

Розвиток високої інтелектуальної працездатності учнів у процесі навчання є важливим і складним психолого-педагогічним завданням сучасної школи. Адже в умовах інклюзивного навчання у спільному освітньому середовищі навчаються діти з нормативним психічним розвитком та діти з порушеннями розвитку, для яких необхідно створити спеціальні умови та забезпечити соціальну адаптацію.

Виділення раніше не виділених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Розумова працездатність, як функція центральної нервової системи, максимально проявляється під час навчальної діяльності школярів. Проблема порушення розумової працездатності має істотне значення для вирішення практичних завдань педагогічного процесу. Часто шкільна неуспішність дитини, непродуктивність в навчальній діяльності не є результатом низького рівня її знань, відсутності особистої зацікавленості, мотивації, а свідчить про пониження функціонування нейродинаміки кори. Це потребує, у свою чергу, специфічних як медичних, так і психолого-педагогічних заходів. Дослідження та розуміння закономірностей розумової та фізичної

працездатності учнів з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальною недостатністю, також дає можливість формувати для них оптимальне навчальне навантаження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Актуалізується проблематика теоретичного аналізу феномену розумової працездатності школярів як умови розуміння, а відтак профілактики виснажуваності дітей у процесі навчання. Домірно дозоване навчальне навантаження сприяє своєчасній адаптації дітей до умов шкільного навчання, адекватному засвоєнню ними навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Розумова працездатність відображає загальний функціональний стан організму людини, який відіграє важливу роль у виконанні різних видів її активності та життєдіяльності. У широкому розумінні – це показник функціонування стану психіки, що характеризує протікання таких основних її властивостей, як уваги, сприймання, пам'яті, уяви, мислення.

Р. Баєвський, розкриваючи сутність поняття розумової працездатності, визначає цей феномен як певний обсяг розумової роботи, виконаної без зниження встановленого на оптимальному для даного індивіда рівні функціонування організму [4]. О. Навакатікян вважає, що розумова працездатність проявляється у максимальному рівні ефективності праці, що не завдає шкоди здоров'ю людини [1]. В. Кальніш трактує цей психофізіологічний феномен як потенційну здатність людини оптимально виконувати максимальний об'єм роботи в умовах загального позитивного стану її організму. Він трактує розумову працездатність як максимальний прояв функціональних можливостей організму людини, який визначається комплексом таких чинників, як загальний функціональний стан організму, вік, стан здоров'я, значущі професійні якості тощо, оптимальна взаємодія яких спрямована на досягнення позитивного результату діяльності [4]. Таким чином, можна стверджувати, що розумова працездатність – це потенційна можливість індивіда виконувати доцільну діяльність на заданому рівні ефективності протягом певного часу.

Науковці виділяють такі її види: загальну (максимально можливу) та фактичну. Остання, в свою чергу, залежить від рівня актуального здоров'я людини, її самопочуття, типологічних властивостей нервової системи, від того, як індивід оцінює доречність та значущість мобілізації ресурсів свого організму задля реалізації заданої діяльності протягом певного часу, врахування можливостей для нормального відновлення власних сил.

Варто також зауважити, що розумова працездатність як функціональний стан організму, як процес розгортається у послідовності таких етапів. 1) фаза мобілізації як передстартовий стан; 2) фаза входження у роботу як поступове пристосування до оптимального режиму виконання завдання, на якій можливі помилки та зриви; 3) фаза оптимальної працездатності – напрацювання оптимального режиму роботи, стабільних результатів праці; 4) фаза нестійкої компенсації (субкомпенсації) як перебудова організму, коли високий рівень роботи підтримується за рахунок перерозподілу енергії з менш важливих функцій; 5) фаза «мобілізації», коли високий рівень результату виконання завдання утримується за рахунок наявності сильних мотивів до діяльності; 6) фаза декомпенсації, яка супроводжується прогресуючим зниженням продуктивності праці, частими помилками, вираженими вегетативними порушеннями; 7) фаза зриву настає, коли продовжують працювати (супроводжується виснаженням, навіть непритомністю, різким падінням продуктивності); 8) фаза відновлення фізіологічних та психологічних ресурсів організму, яка настає після припинення роботи [3].

Варто зауважити, починаючи з четвертої фази субкомпенсації, розвивається стан як фізіологічної, так і психологічної втоми. Як зазначають науковці, фізіологічна втома є наслідком впливу на нервову систему продуктів розпаду рухово-м'язевої життєдіяльності організму, психологічна ж сигналізує про перенавантаження ЦНС [4]. Ці види втоми взаємообумовлені, зазвичай психологічна, як її розпізнавання, передує фізіологічній. Отже, пониження розумової працездатності є результатом нормальної психофізіологічної діяльності

мозку як відповідь організму на порушення базису фізіологічних та психологічних реакцій особистості.

Свого часу, Б. Зейгарник виокремила такі порушення розумової працездатності людини, які проявляються під час патопсихологічного експерименту. Досліджуваний осмислює завдання, адекватно розуміє ситуацію випробування, проте він тривалий час не може дотримуватися інструкції, правильного способу виконання, часто робить помилки [4]. О. Коробкова до розв'язання проблеми розумової працездатності підійшла системно, запропонувавши загальну класифікацію її порушень. Вона вважала її проявом загальної працездатності людини. Основною причиною її недосконалості авторка вважала виснаження нервово-психічної діяльності людини. Вона виокремлювати такі види порушень розумової працездатності: порушення цілеспрямованості, довільності, порушення обсягу та регулювання власних зусиль, порушення динаміки діяльності [6]. Порушення розумової працездатності людини зумовлює більшою мірою спрямованість на пошук способів компенсації, внаслідок чого погіршується цілісність сприйнятого матеріалу, інтелектуальний процес має переривчастий характер.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розумова працездатність учня формується як стійка властивість його особистості, відіграє важливу роль у навчальній діяльності та відображається на рівні її результативності. Варто зауважити, що показник розумової працездатності відображає також функціональний стан психіки дитини, стан її організму загалом. Відтак, відтворює можливості школяра оволодіти навчальною програмою, відображає адекватність пристосування дитячого організму до навчального навантаження.

Питання розумової працездатності дітей з інтелектуальною недостатністю у вітчизняній психології розглядається з позицій загальної теорії діяльності та теорії розвитку психіки людини, згідно яких психічний розвиток розумово відсталої дитини відбувається згідно таких самих закономірностей, як і розвиток

віконормативних дітей (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн). На думку К. Платонова, адекватний рівень функціонування розумової працездатності дітей з вадами інтелектуального розвитку забезпечує успішну соціально-трудова інтеграцію даної категорії учнів у соціальні групи, систему соціально-економічних відносин загалом.

Вітчизняні дослідники М. Певзнер, О. Романенко дослідили, що рівень працездатності розумово відсталих школярів залежить, насамперед, від глибини ураження нервової системи, а також від фізіологічного стану організму дитини, віку, фізичного здоров'я тощо. І. Єременко також звернув увагу на особливості розумової працездатності зазначеної категорії дітей. Зокрема, вказав на нестійкість та різкі коливання стану уважності учнів під час уроку, низьку здатність управляти своєю самостійністю. Причини автор вбачає у слабкості та низькій рухливості діяльності нервових процесів. О. Коробкова також вважає, що порушення розумової працездатності у дітей проявляються як неспроможність виконувати інтелектуальні завдання впродовж тривалого часу, навіть якщо операції мислення, практичні навички сформовані на достатньому для виконання завдань рівні [5].

Б. Зейгарник вважала, що порушення розумової працездатності у дітей виникають внаслідок недостатньої сформованості вищих психічних процесів: пам'яті, мислення, уяви, а також уваги, сенсо-моторних реакцій, що чітко прослідковується при виконання випробовуваними проб на запам'ятовування, проби Крепеліна, таблиці Шульте тощо. Також, на думку дослідниці, уповільненість, нестійкість темпу виконання експериментальних завдань цієї категорії дітей є результатом нерівномірного темпу операцій мислення загалом [4]. Коливання кіркового тону, нестійкість динаміки психіки загалом, зумовлюють у дітей порушення таких особливостей інтелектуальної діяльності: неспроможність утримати протягом тривалого часу правильний спосіб виконання завдання, неадекватний вплив на результат раптових коливань емоційної сфери, коли помилка, зауваження дезорганізують всю діяльність дитини.

Також Б. Зейгарник звернула увагу на відмінності коливань розумової працездатності від пониження процесу узагальнення при розумовій відсталості. Зокрема, помилки у міркуваннях дітей внаслідок коливання працездатності виникають більшою мірою періодично, тому, що судження формуються хаотично, особливо, коли необхідне тривале утримання спрямованості думки. При стійкому пониженні інтелектуальних процесів ланцюг міркувань дитини формується стабільно слабо.

Результати численних досліджень (Б. Зейгарник, В. Коган, О. Коробкова) також актуалізують дані про те, що варто відрізнити факт швидкого розвитку виснаження психічних процесів дитини як результату коливань розумової працездатності від втоми. При втомі дитина повільніше виконує завдання, кількість помилок наростає поступово до кінця виконання завдання на адекватному рівні. При виснаженні внаслідок нестійкості динаміки психіки можна констатувати сповільнення загального темпу виконання завдання, низьку результативність аналітико-синтетичних операцій мислення, тому якість розумових досягнень нестабільна на всіх етапах роботи.

Варто зауважити, що причиною порушень розумової працездатності у інтелектуально неповносправних дітей є не лише виснаження психічних процесів, але і явище швидкого «пересичення». Цей феномен науковці трактують як стан, при якому вичерпується енергія потреби до продовження дій, вчинків, але обставини складаються так, що людина змушена виконувати, тому продуктивність також знижується. Діти з психічним недорозвитком мають низьку пізнавальну мотивацію, потребують зовнішньої стимуляції їхньої активності дорослим. Таким чином, симптоми пересичення, хоча і схожі на втому та виснаження, пов'язані із зміною особистого ставлення до виконуваної роботи. Якщо виникає новий мотив, змінюється сенс роботи, ефективність діяльності покращується.

Висновок.

1. Розумова працездатність формується впродовж життя людини і є важливою характеристикою її особистості, відіграє важливу роль у реалізації різних видів діяльності. Вона є основним показником функціонування психіки загалом, відображає рівень функціонування пізнавальних психічних процесів.

2. Порушення розумової працездатності зумовлює пониження цілісності сприйнятого матеріалу, інтелектуальний процес має переривчастий характер. Рівень розумової працездатності розумово неповносправних дітей залежить від фізіологічного стану організму та характеру ураження нервової системи загалом. Її порушення проявляються низькою продуктивністю пам'яті, мислення, уваги, сенсо-моторних реакцій. Часто виникає явище швидкого «пересичення», оскільки переважає низька пізнавальна мотивація учіння, тому вони потребують зовнішньої стимуляції їхньої активності дорослим новими мотивами.

3. Дослідження особливостей розумової та фізичної працездатності школярів з інтелектуальною недостатністю дає можливість визначити для них оптимальне навчальне розумове навантаження, забезпечити адекватні витрати функціональних резервів організму при певній інтенсивності діяльності.

Список використаної літератури

1. Зейгарник Б.В. Патопсихология: учебн. пособие. – М. Академия, 2003. – С. 73-100.
2. Колесник А. Корекційні вправи на розвиток розумової працездатності / Колесник А. // Психологічна газета. – 2007. №6. – С.21-27.
3. Кузікова С.Б. Розумова працездатність // Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції. – Суми: Університетська книга, 2006. – С. 156-167.
4. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика : учебн. пособие. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
5. Середина Н.В., Шкуренко Д.А. Медицинская психология: общая, клиническая, патопсихология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 512 с.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. – Ч. 2. Навчання і виховання дітей. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства ставить принципово нові вимоги до підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, а відповідно, і до змісту роботи закладів вищої освіти, які здійснюють їх підготовку. Система підготовки спеціалістів визначається специфікою конкретної професійної діяльності відповідної галузі.

Мета статті: проаналізувати особливості психолого-педагогічного супроводу соціально-психологічної підготовки майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи проблему соціально-психологічної підготовки майбутніх педагогів, слід зазначити, що ця проблема особливо актуальна в контексті розгляду професій соціономічного типу[7]. Специфіка професії є особистісною за своїм характером, вона не відчужується від її виконавця, але, навпаки, сама людина стає засобом здійснення професійних дій завдяки власним психічним, особистісним властивостям і здібностям (Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, В.Т. Кудрявцев, М.В.Савчин та ін.). Процес становлення особистості майбутнього педагога розглядається у цьому контексті як процес саморозвитку та самовиховання людини впродовж усього життя, а професійне становлення виступає як одна із провідних структур цілісного становлення особистості [7].

Аналізуючи методи формування соціально-психологічної компетентності майбутніх педагогів, важливо простежити, як відбувається її становлення в процесі професійної підготовки у закладі освіти. Професійна підготовка майбутніх педагогів є одним з етапів професійного і загального розвитку особистості.

Професійний розвиток особистості – це не лише формування певної системи професійних знань, умінь і навичок, а процес формування гармонійної, розвиненої особи, включеної до системи суспільно-корисної праці і суспільних стосунків.

Близьким до поняття професійного розвитку є поняття професійного становлення, яке широко вживається для позначення процесу оволодіння професією. Під професійним становленням ми розглядаємо процес самореалізації особистості у професійній діяльності на основі якнайповнішого використання своїх здібностей і можливостей. Цей процес не може бути обмежений якимось одним етапом, він займає увесь період активної трудової діяльності і підготовки до неї. Таке розуміння професійного становлення зближується з динамічно-процесуальним підходом до формування особистості [3].

Різні автори по-різному тлумачать етапи професійного становлення фахівця у вищому закладі освіти (Т.А. Воробйова, Б.А. Духів, М.В. Савчин, А.А. Філіпов, В.Т.Хорошко та ін.). Т.В. Кудрявцев розуміє професійне становлення як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, що включає кілька стадій: 1) формування професійних намірів; 2) професійне навчання; 3) професійна адаптація; 4) стадія реалізації особи в професійній праці [4, с.56-59].

Наше дослідження більше стосується третьої стадії професійного становлення, оскільки саме вона починається і закінчується у ВНЗ. Ця стадія характеризується двома адаптаційними періодами: початковим періодом і періодом професійного старту. Під адаптаційною здатністю зазвичай розуміється «здатність людини пристосовуватися до різних вимог середовища (як соціального, так і фізичного) без відчуття внутрішнього дискомфорту і конфлікту з середовищем. Тому завданням цього етапу є гармонійний розвиток особистості, а критерієм завершеності цієї стадії правомірно вважати професійне становлення особистості, як «вростання» людини в професію, а ще точніше – визначити його як оволодіння

професією, підкреслюючи цим активність особи як суб'єкта діяльності [4]. Таким чином, у межах цієї концепції виділені три наскрізні лінії професійного розвитку: розвиток спонукальної сфери, формування операційно-технічних елементів професійної діяльності і професійне самовизначення (тобто формування у студента ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, в якій відбивається установка на розвиток професійно значущих якостей). Тому формування усіх трьох компонентів соціально-психологічної компетентності (мотиваційно-ціннісного операційного і функціонального) є одним з чинників успішного завершення стадії адаптації професійного становлення у закладі професійної освіти.

Існують різні погляди вітчизняних психологів з проблем організації навчання у вищому навчальному закладі. У своєму дослідженні для формування соціально-психологічної компетентності у майбутніх педагогів ми спираємося на підхід Е.Ф. Зеєра щодо психологічного супроводу студентів [5]. Автор вважає, що супровід має бути організований через всі етапи навчання у вищому навчальному закладі: адаптації (перший курс), інтенсифікації (другий, третій курси) та ідентифікації (четвертий, п'ятий курси). На етапі адаптації першокурсники пристосовуються до умов і змісту освітнього процесу. У зв'язку з цим на початку навчання у студентів можуть спостерігатися неадекватна самооцінка, негативне емоційне тло, що проявляється в тривожності, комплексі неповноцінності, страхі тощо. Тому в процесі формування соціально-психологічної компетентності першокурсників можливе виявлення проблемної зони у функціональному компоненті. На етапі інтенсифікації відбувається розвиток загальних і спеціальних здібностей студентів, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності – за своє становлення, самостійність. На думку автора, провідною діяльністю на цьому етапі є науково-пізнавальна, а психологічними критеріями успішного проходження цього етапу є інтенсивний особистісний та інтелектуальний

розвиток, соціальна ідентичність, самоосвіта і оптимістична соціальна позиція. Цілком допустимо, що на цьому етапі студенти, прагнучи отримати практичні знання, уміння і навички, можуть забути про особистість самого учня, про бажання його навчати і виховувати. Тобто в цей період існує вірогідність появи проблемної зони в мотиваційно-ціннісному компонентові, і саме на його формування слід зосереджувати увагу в процесі формування соціально-психологічної компетентності у студентів.

На завершальному етапі ідентифікації важливого значення набуває формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої професійної діяльності з отримуваної спеціальності. У студентів з'являються нові цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, працевлаштуванням. Головними стають професійне самовизначення і пошук місця роботи, у зв'язку з чим для студентів є важливим оволодіння навичками самопрезентації. Психологічними критеріями успішного проходження цього етапу є ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвинена здатність до самопрезентації, під якою розуміється здатність справляти гарне враження при влаштуванні на роботу і входженні в професійну групу. Цей етап характеризується високою самооцінкою, упевненістю в собі, почуттям особистого контролю, низькою соціальною тривожністю.

У психологічній літературі виокремлюють кілька підходів до вивчення проблеми цілеспрямованого формування соціально-психологічної компетентності професіонала: 1) в контексті загального розвитку особистості; 2) як процес формування окремих властивостей особистості і здібностей, що впливають на ефективність діяльності; 3) як розвиток специфічної системи психічної регуляції діяльності.

Головна мета першого підходу до проблеми розвитку професіонала полягає в зміні здатності людини діяти, що детерміновано цілісним перетворенням життєдіяльності людей в єдності їх почуттів і думок [1]. Таким чином, соціально-

психологічна компетентність розглядається як похідна від загальної психологічної культури особи, професійної позиції фахівця. Тобто, розвиваючи особистість загалом, можна розвинути соціально-психологічну компетентність суб'єкта діяльності. Включення до діяльності суб'єкта супроводжується співвідношенням індивідуальних можливостей, здібностей людини з тими вимогами, які пред'являються змістом і умовами самої діяльності з точки зору успішного її виконання у процесі освоєння конкретної діяльності, зіткнення суб'єкта з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами: постійно виникають протиріччя як між вимогами діяльності і рівнем розвитку окремих особових утворень, так і професійно орієнтованими структурами психіки. Ці протиріччя і є рушійними силами розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, соціально-психологічна компетентність майбутніх педагогів природно формується в ході освоєння діяльності. Її цілеспрямоване формування – завдання професійної психологічної підготовки. Для цього необхідно виділити ту діяльність, яку це психічне новоутворення обслуговує.

У своїй основі особистісні здатності є продуктом персоногенезу – спеціально задані умови професійного середовища детермінують їх якісне перетворення в площину професійно орієнтованих установок, цінностей (аксіологічна сфера), способів бачення психологічної реальності (афективно-когнітивна сфера), інструментів діяльності (компетентнісна сфера) через механізми організованої комунікації, взаємодії і рефлексії отриманих способів дій.

На думку О.В. Чуйко, процес становлення особистісної зрілості відбувається шляхом послідовного проходження етапів становлення емоційної зрілості, соціальної зрілості, когнітивної зрілості, психологічної зрілості. Становлення емоційної зрілості пов'язано із появою особистісної здатності до безоцінного прийняття та адекватного відреагування об'єктів психічної реа-

льності. Соціальна зрілість вказує на здатність до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у соціокультурному просторі цінностей. Когнітивна зрілість вказує на сформовану здатність до постановки професійних задач і віднаходження способів її вирішення. Психологічна зрілість характеризується здатністю до виявлення і вирішення проблем соціально-психологічного характеру в інтересах об'єкта допомоги [7].

Отже, розглянуті підходи, що існують у науковій психологічній літературі щодо понять «компетентність», «соціально-психологічна компетентність» засвідчують їх складність та багатогранність, що виявляється у різному тлумаченні їх сутності, структури, характеристик та механізмів, що їх забезпечують. Теоретичний аналіз переконливо засвідчує значущість соціально-психологічної компетентності для професійної педагогічної діяльності загалом. Проведення емпіричного дослідження дасть змогу конкретизувати уявлення про соціально-психологічну компетентність майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 368 с.
2. Айдарова Л. И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу обучения в слове / под ред. П. Я. Гальперина, Н.Ф.Талызиной. — М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 1998. — С. 42 — 80.
3. Анциферова Л. И. Психологические закономерности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Л. И. Анциферова // Психол. журнал. — 1980. — №2. — С. 12 — 25.
4. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев — М.: Мир, 1986. — С. 56 — 59.
5. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посібник. К. : Академвидав, 2007. 424 с.
6. Савчин М.В., Василенко Л.П. Психологічні засади організації особистісно-професійного зростання майбутнього педагога: навч. посібник. Дрогобич: РВВДПУ ім. І Франка, 2012. 24с.
7. Чуйко О. В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях: Монографія / О. В. Чуйко — К.: АДЕФ -Україна, 2013. — 280 с.

Галина Радчук, Юлія Лещук
*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Значні суспільно-політичні перетворення, що відбуваються в нашій країні, сприяють посиленню уваги до проблеми лідерства. Оскільки сьогодні освітня система зазнає особливих змін, вона повинна першою адаптуватися до нових умов життя в суспільстві та підготувати нове покоління до успішної самореалізації. У цьому контексті особливе значення надається вчителям, які мають стати рушійною силою її оновлення та розвитку. Тому важлива роль відводиться підвищенню ролі вчителів у формуванні громадянського суспільства, підготовці таких педагогів, які здатні приймати управлінські рішення в усіх галузях діяльності. Лідерський компонент підготовки сучасного вчителя як основа і рушійна сила його професійного та особистісного розвитку посідає провідне місце в системі педагогічної освіти.

З огляду на це, мета нашої статті полягає у аналізі психологічних чинників розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів.

Явище лідерства цікавило чималу кількість науковців (А. Адлер, І. Вешлер, Р. Дафт, А. Зуб, Е. Еріксон, Р. Кричевський, Е. Кудряшев, Г. Лебон, К. Левін, Н. Мараховська, Ф. Массарик, Р. Танненбаум, В. Татенко, Дж. Террі, З. Фрейд, Е. Фромм, В. Шайнов та ін.). Під час вивчення проблеми лідерства вчені запропонували багато різних визначень цього поняття. На думку Дж. Террі, лідерство – це вплив на групи людей, що мотивує їх до досягнення спільної мети. І. Вешлер, Ф. Массарик та Р. Танненбаум визначають лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу та спрямована на досягнення цілей [4]. Р. Дафт трактує лідерство як стосунки між лідером та членами групи, які впливають один на

одного та працюють разом для досягнення реальних змін і досягнення результатів, що відображають загальні цілі [1].

В. Татенко виокремлює такі критерії оцінки лідерства:

1. Прагнення вести за собою. Лідер, за словами вченого, не тільки спрямовує та орієнтує своїх послідовників, але й намагається керувати ними, а послідовники не лише йдуть за лідером, а й хочуть слідувати за ним.

2. Мотивація першості. За словами В. Татенка, першість забезпечує кращі життєві результати, ніж в інших, які демонструють його професіоналізм, компетентність, вміння, таланти та інші виняткові якості.

3. Вплив. На думку вченого, щоб стати лідером та вести людей, потрібно бути впливовою людиною. Перш за все, лідер – це людина з деякою владою. По-друге, впливовість цієї людини отримується не ззовні, а набувається самостійно.

4. Занурення та любов до своєї справи. В. Татенко вважає, що лідер здатний витримати межу між своїм покликанням та різними захопленнями. Для лідера, як зазначає автор, «мотив діяльності відповідає самій діяльності» [3, с. 16].

5. Компетентність та творчість. Учений вважає, що лідер – це людина, яка добре розуміє свою справу і використовує творчий підхід для вирішення проблем і ситуацій.

6. Психологічна надійність – здатність, на думку вченого, підтримувати необхідний рівень «Я хочу», «Я можу» і «Я повинен» у різних, особливо стресових життєвих ситуаціях.

7. Адекватна самооцінка та саморегуляція. В. Татенко зазначає, що в більшості випадків у лідерів поєднуються високий рівень домагань, висока самооцінка з високими вимогами до себе та щодо всього, що стосується цінностей та завдань групи. Автор також висловлює цікаву думку, що справжній керівник вільний від заздрості і може щиро радіти успіхам інших [3, с. 17].

8. Самовдосконалення. Справжній лідер хоче вчитися, набиратися досвіду, вдосконалювати свої вміння та навички.

Н. Мараховська досліджувала лідерські якості вчителя та

визначаючи їх як «інтегроване особистісне утворення, що сприяє якісному здійсненню педагогічної діяльності та включає мотиви, знання, лідерські вміння й стійку лідерську позицію» [2, с. 7]. Відповідно до цього дослідниця виокремлює шість груп лідерських умінь учителя: організаторські (згуртування колективу); комунікативні (ініціювання та підтримка взаємодії в процесі спілкування, активне слухання та забезпечення зворотного зв'язку, вміння привернути до себе увагу вербальними та невербальними способами); перцептивні (здатність сприймати та розуміти себе та інших відповідно до ситуації, вміння оцінювати ситуацію); прогностичні (здатність спрогнозувати реакцію людини на той чи інший стимул і на цій основі підібрати засоби впливу на групу чи окремого її члена); креативні (вміння самому продукувати креативні ідеї, що сприятимуть згуртуванню та діалогічній взаємодії в колективі, а також здатність розпізнати та належним чином оцінити оригінальні ідеї інших); саморегуляційні (вміння утримувати фізичний баланс та психологічну рівновагу) [2, с. 8].

Таким чином, лідер – це найавторитетніша людина в групі, яка завдяки своїм особистим якостям відіграє важливу роль у різних моральних, соціальних та інших ситуаціях, спільній діяльності членів групи і чинить на них значний вплив, приймає рішення у важливих ситуаціях і несе відповідальність за них.

На підставі теоретичного аналізу психологічних джерел ми виокремили такі якості особистості, які можуть виступати істотними психологічними чинниками розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів як інтернальний локус суб'єктивного контролю, високий рівень відповідальності та адекватна самооцінка. З метою емпіричного дослідження цих якостей ми використали такі психодіагностичні методики: опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера в модифікації Є. Бажина, О. Галинкіної, А. Еткінда, «Шкала сумлінності» В. Мельникова, Л. Ямпольського, методика «Знаходження кількісного вираження рівня самооцінки» С. Будассі, опитувальник «Діагностика лідерських здібностей» Є.

Жарикова та Є. Крушельницького. Для реалізації даної мети ми вирішили дослідити декілька груп студентів I – V курсів – майбутніх викладачів географії, хімії та біології. Вік досліджуваних – 17 – 21 роки. Вибірка становила 92 особи.

При оцінюванні лідерських здібностей за допомогою опитувальника «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького у студентів були одержані такі результати: якості лідера, що виражені слабо – 37% осіб; якості лідера, що виражені на середньому рівні, – 48%; лідерські якості, що виражені на високому рівні, – 15%; особи, які мають якості диктатора, – 0%.

Розглянемо виявлені рівні суб'єктивного контролю у студентів за методикою «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера. Інтернальний рівень суб'єктивного контролю виявлено у 63% досліджуваних. З них 19% досліджуваних виявили високий рівень прояву лідерських якостей, 53,4% досліджуваних виявили середній рівень прояву лідерських якостей та 27,6% – низький рівень прояву лідерських якостей. Екстернальний рівень суб'єктивного контролю виявлено у 37% досліджуваних. З них 8,8% досліджуваних виявили високий рівень прояву лідерських якостей, 38,2% досліджуваних виявили середній рівень прояву лідерських якостей та 53% – низький рівень.

Розглянемо виявлені рівні відповідальності у студентів за методикою «Шкала сумлінності» В. Мельникова, Л. Ямпольського. Високий рівень відповідальності характерний для 17% досліджуваних. Середній рівень відповідальності виявлений у 37% осіб, а низький рівень – 46% досліджуваних.

Співставивши дані з результатами опитувальника «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова, Є. Крушельницького можна зробити висновок, що у осіб, які мають високий рівень лідерських якостей спостерігається середній рівень відповідальності (57%), у осіб, які мають середній рівень лідерських якостей переважає низький рівень відповідальності

(43%). Ті досліджувані, які мають низький рівень лідерських якостей мають і низький рівень відповідальності (65%).

Отримані результати за методикою «Знаходження кількісного вираження рівня самооцінки» С. Будассі свідчать про те, що занижена самооцінка спостерігається у 15,2%, адекватна самооцінка – 29,3%, завищена по невротичному типу у 53,3% та завищена самооцінка у 2,2% досліджуваних.

Порівнявши рівень самооцінки та лідерських якостей, можемо зробити висновки, що у досліджуваних з високим рівнем лідерських якостей найчастіше спостерігається адекватна самооцінка (72%), у досліджуваних з середнім рівнем лідерських якостей – завищена по невротичному типу самооцінка (59%).

Отже, емпіричне дослідження показало, що психологічними чинниками розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів можуть виступати інтернальний локус суб'єктивного контролю, середній рівень відповідальності та адекватна самооцінка.

Таким чином, для сучасного вчителя дуже важливо володіти лідерськими якостями, щоб вести дітей за собою та надихати їх. Власне ефективність професійної діяльності педагога вимагає сформованості у нього лідерських якостей. Як показало емпіричне дослідження для їх розвитку важливі такі чинники як інтернальність, адекватна самооцінка та середній рівень відповідальності. Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо у здійсненні кореляційного аналізу наших емпіричних показників для більш точних та об'єктивних висновків і розробці та проведенні програми розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів з врахуванням результатів емпіричного дослідження.

Список використаної літератури

1. Дафт Р. Менеджмент. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 832 с.
2. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 24 с.
3. Татенко В. О. ЛІДЕР ХХІ. Соціально-психологічні студії. Київ : Корпорація, 2004. 198 с.
4. Шалагинова Я. В. Психология лидерства. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 494 с.

ПОЗИТИВНА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ: МЕТОДОЛОГІЧНІ, ТЕОРЕТИЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Постановка проблеми. Освітній процес у школі – це, насамперед, взаємодія педагога (вчителя, вихователя, фасилітатора) та учня (учнів), а також учнів між собою, що характеризується змістом, рівнем організованості, мотивами включення та результатами. У будь-якій міжособистісній взаємодії проявляються дві протилежні тенденції: 1) співробітництво (підтримка, сприяння, кооперація, пристосування, згода); 2) протидія (протидія, суперництво, конкуренція, опозиція, конфлікт) [1; 2; 5; 6; 7; 10]. Очевидно, що педагогічна взаємодія має бути позитивною, але в реальній практиці поширена і негативна взаємодія. Конструктивність чи деструктивність взаємодії зумовлена особистісними, соціальними і духовними чинниками [1; 2; 3; 4].

Мета статі: охарактеризувати особливості позитивної педагогічної взаємодії та проаналізувати її методологічні, теоретичні і технологічні засади.

Виклад основного матеріалу. Методологічно можливість і доцільність практикування вчителем позитивної педагогічної взаємодії обґрунтовується такими світоглядними засадами:

По-перше, філософським обґрунтуванням безцінності кожної людини (учня, педагога) як єдиної і неповторної, яка не може бути засобом, а бути лише метою, є особистістю, а не річчю [1; 5; 6; 8; 9]. Відтак, кожна дитина незалежно від актуальних її особливостей має свою власну гідність, і ніхто не має права посягати на неї. Це ж стосується і педагога як особистості та як фахівця в очах учнів та інших учасників освітнього процесу.

Гідність учня зумовлена його неоціненністю, неповторністю та унікальністю [3; 4; 5; 7]. Педагог має усвідомити, що

конкретний учень не «проситься» у світ, незалежно від нього «одержує» (застає) готовими свої обставини життя (батька, маму, ситуацію життя, живе в умовах матеріального благополуччя чи у матеріальних нестатках, має проблемних батьків чи не має їх взагалі). Дитина до певного віку не відповідає за свої обставини та у зв'язку з цим має особливі потреби.

Звідси випливає морально-професійна вимога до педагога – незалежно від індивідуальних особливостей та обставин життя поважати кожного школяра, сприяти його щасливому самовідчуттю та розвитку. Для вихованця непересічне значення має його тепле прийняття, повага і любов, так само як для рослини необхідні сонячне проміння, тепло, ґрунт і вода.

По-друге, основою позитивної педагогічної взаємодії є любов до учнів. Втілена (дієва) любов вимагає від педагога відповідної поведінки, терпеливості, готовності іноді досить тривалий час очікувати на позитивні зміни, коли учень є центром уваги, піклування, що супроводжується жестами поваги, захисту, опіки. При цьому слід врахувати специфіку ціннісних орієнтацій школярів зумовлену віковими особливостями, рівнем фізичної, психологічної, соціальної, моральної та духовної зрілості та особливостями освітнього простору. За такого ставлення умов учень сам піддається впливові педагога, з легкістю слухає, вірить йому, виконує його вказівки, відкритий до любові і прагне змінюватися та зростати у позитивному напрямі, прагне долати власні негативні властивості та позбуватися деструктивних цінностей та звичок поведінки, на що й очікує наставник.

Звичайно, реалізація вчителем позитивної взаємодії вимагає від нього затрати великих особистісних ресурсів і мотивації. Наші тривалі емпіричні дослідження показують, що для реалізації такого типу взаємодії педагог має, по-перше, володіти здоровою в духовному, моральному, соціальному, психологічному, психічному та тілесному планах особистістю, в чому він звичайно має бути зацікавлений сам; по-друге, мати покликання до педагогічної діяльності, що виражається у постійному особистісному та

професійному розвитку, володінні професійними здібностями та мотивами особистісної та професійної самореалізації в освітньому процесі, потребу у власному розвитку, бути готовим виправляти та пробачати помилки як власні, так і учнів; по-третє, педагог має володіти здоровим стилем педагогічної діяльності. Такі особистісні та професійні орієнтації педагога приносять йому духовне, моральне і психологічне задоволення, економлять його ресурси в майбутньому, попереджують емоційне, професійне та особистісне вигорання, а також мають велику соціальну користь.

У сфері освіти є традиція, що як правило, вимоги ставляться до однієї сторони педагогічної взаємодії – вчителя і не ставляться відповідні вимоги до учнів, колег, адміністрації школи та батьків, які нерідко не підтримують методологію такої взаємодії. Відтак, педагогу необхідно бути готовим нейтралізувати деструктивні впливи педагогів з іншими настановами щодо взаємодії з учнями, які працюють з даними учнями та їх батьків, а також заручитися підтримкою адміністрації школи та педагогічного колективу шляхом аргументації своєї позиції.

В основі позитивної педагогічної взаємодії є духовно-моральне ставлення педагогів до учнів, учнів до педагога та учнів один до одного. У ній реалізуються духовні, моральні, позитивні соціальні та психологічні цінності, прагнення до всебічного самопізнання і взаємопізнання, самореалізації, намагання взаємодіяти за законами любові, добра, істини, гармонії, краси і миру, розуміння сенсу життя як творення добра іншому, діяння на його благо.

Конкретно позитивна взаємодія педагогів та учнів та учнів між собою спрямована на:

- 1) духовно-моральний розвиток учнів (духовних і моральних почуттів та якостей: милосердя, чуйність, доброта, любов, свобода та відповідальність, позитивне ставлення до індивідуальних особливостей (інакшості) тощо);

- 2) передбачає духовно-моральну позицію педагога щодо учнів, учнів щодо педагога та учнів щодо один одного;

3) культивування та оволодіння духовно-моральною поведінкою (допомога у навчанні і розвитку, добра воля, духовна розсудливість, готовність служити людям і батьківщині);

4) цілеспрямоване забезпечення становлення і розвиток здорової особистості (оволодіння фундаментальними особистісними здатностями; сильним, здоровим і розвиненим я, оволодіння мотивами високоморальної поведінки, становлення громадянина і патріота України);

5) оволодіння життєвими компетенціями (ставити та реалізувати життєві цілі, мати життєві плани, досягати позитивних результатів тощо);

б) засвоєння знань, оволодіння практичними вміннями та навичками.

У технологічному плані позитивна педагогічна взаємодія передбачає: 1) реалізацію діалогу (полідіалогу, різнорівневого діалогу) як можливості усім учасникам говорити і слухати, повідомляти про свої почуття, потреби, очікування, а також бути готовим зрозуміти почуття, потреби, очікування вчителем учнів, учнів вчителя та учнів один одного; відкритість на іншого, здійснення дієвої (милосердної) любові;

2) володіння культурою спілкування (спілкування з позиції конкретного іншого, взаємна уважність, уміння зважати, прагнути зрозуміти думку іншого, бути лагідним, якомога частіше посміхатися, висловлювати схвалення, заохочення, толерантно і безпечно відстоювати свою позицію тощо);

3) забезпечення особистісної та суб'єктної активності усіх учасників взаємодії, стимулювання учнів допомагати один одному під час виконання навчальних завдань, проведенні виховних заходів та виконанні розвивальних вправ, коли освітній процес, окрім іншого, передбачає взаємонавчання, взаємовиховання, взаєморозвиток;

4) забезпечення позитивних результатів взаємодії (розвиток особистості учнів, оволодіння знаннями, вміннями та навичками);

5) постійне врахування індивідуальних особливостей учнів, а учнями індивідуальних особливостей педагога, підтримуюче, толерантне і терпеливе ставлення до цих особливостей;

б) подолання моральних, соціальних і психологічних бар'єрів між педагогом та учнями, між самими учнями, коли в центр уваги є особистість, її гідність, совість та щирість.

Однією з умов реалізації позитивної педагогічної взаємодії є спеціальна підготовка учнів до неї, що передбачає уже з першого контакту вчителя з учнями постановки вимог:

1) кожному учневі вбачати цінність та гідність кожного однокласника, незалежно від його індивідуальних особливостей та життєвої ситуації;

2) пояснювати учням доцільність позитивної взаємодії для нього особисто, для інших учнів, для педагога;

3) сприяння оволодіння школярами навичками позитивної взаємодії (щирість, діалогічність, орієнтація на позитивне тощо).

Практика показує, що якщо такі вимоги ставити до учнів з першої зустрічі, послідовно, наполегливо і терпеливо домагатися дотримуватися їх та знаходити підтримку спочатку з боку в окремих учнів, яким ці вимоги є близькими для їх особистості, а з часом їх стає більше, актуалізуючи процеси взаємонавчання, взаєморозитку та взаємовиховання, то можна досягти позитивного результату. Це означає, що позитивна педагогічна взаємодія має свою «конституцію», в дотриманні якої зацікавлені усі учасники.

Висновки. Відтак позитивна педагогічна взаємодія – цілісна система, що ґрунтується на засадах поваги гідності учнів та педагогів, на особистісному і професійному ресурсах останнього та реалізує завдання ефективного засвоєння учнями знань, оволодіння практичними компетенціями необхідними для життєдіяльності, виникнення адекватних мотивів та прояв зусиль до духовного, морального, соціального і психологічного вдосконалення, передбачає реалізацію духовних здатностей, моральних норм, правил

і звичок у поведінці, забезпечує виникнення інтерес до саморозвитку, самонавчання і самовиховання та їх реалізацію.

Позитивна педагогічна взаємодія зорієнтована на підтримання гідності кожного учня та педагога через творення любові, добра, свободи та відповідальності, підтримку, толерування, терпеливість до індивідуальних особливостей, ставлення до учня як суб'єкта власного самонавчання, самовиховання і саморозвитку, створення умов для морального самоствердження, самореалізації та самовизначення особистості, встановлення особистісно-особистісних, а не тільки суб'єктно-суб'єктних чи навіть суб'єктно-об'єктних стосунків та нейтралізації деструктивних впливів. Культивування в освітньому процесі позитивної педагогічної взаємодії підвищує ефективність навчання, виховання і розвитку школярів, попереджує емоційне, професійне та особистісне вигорання педагогів завдяки їх орієнтації на власну гідність та має значущий соціальний та економічний ефекти

Список використаної літератури

1. Аткинсон М., Чойс Рае Т. Мастерство жизни: внутренняя, динамика развития. – М.: Альпина Паблишер, 2012.
2. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомика. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. 276 с.
3. Методическое пособие по психосоциальной поддержке школьников, родителей, учителей в кризисных ситуациях. – ВСМОО «Христианская ассоциация молодых людей Украины» (УМСА Украины). – 2015. 312 с.
4. Мешко Г.М., Мешко О.І. Професійне здоров'я педагога як об'єкт діяльності шкільної психологічної служби // Психолог. – 2007. – № 36 (276).
5. Мур, Томас. Піклування про душу: як сповнити глибиною і сенсом щоденне життя / пер. з англ. Ольга Демиденко; за фах. ред. Дмитра Залевського і Олега Фешовця. Львів: Видавництво "Астролябія", 2020. – 448 с.
6. Патрик Нулленс, Рональд Миченер. Многомерная этика. Нравственное богословие в контексте постмодернизма – К.: Книгоноша, 2015. – 304 с.
7. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни – М.: Прогресс, 1995.
8. Савчин, М.В. Духовна парадигма психології: монографія / Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 224 с.
9. Савчин, М.В. Методологеми психології: монографія / Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 224 с.
10. Хокинс Д. Сила и насилие: скрытые мотивы человеческих поступков. – СПб.: Весь, 2010. 386 с.

Галина Свідерська

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

**РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-
ПСИХОЛОГІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСІВ «ЕКСТРЕНА
ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА» ТА «ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА
У КРИЗОВИХ СТАНАХ»**

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти зорієнтована на формування фахівця, котрий володіє високим рівнем професійної компетентності. Як підкреслює С.А. Мартиненко, фахова компетентність спеціаліста відображає якість проходження його професійного становлення, розкриває особливості внутрішнього ставлення до обраної професії і характеризує оновлення і збагачення «Я-концепції» працівника щодо усвідомлення себе як кваліфікованого фахівця. Фахова компетентність є невід'ємною складовою становлення особистості професіонала, оскільки, по-перше, надає зазначеному процесу змістовного забарвлення; по-друге, забезпечує конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці. Завершенням процесу професійного становлення особистості є набуття нею професіоналізму [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних публікаціях закордонних та вітчизняних спеціалістів, аналіз поняття «фахова (професійна) компетентність» здійснюється з точки зору різних наукових підходів, зокрема: особистісно-діяльнісного (Л. Анциферова, Є. Борисова, В. Бодров, М. Молоканов, Р. Шакуров); системно-структурного, культурологічного (Т. Буякас, Д. Оборіна, А. Пятінін, В. Шадріков) та акмеологічного (К. Абульханова, А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптев) [3].

Детальний аналіз наукових праць, які стосуються проблеми професійної компетентності спеціаліста, здійснюють у своїй монографії Ж.П. Вірна та А.Б. Мудрик [2]. Вони відмічають, що професійна компетентність найчастіше трактується:

- як система знань та умінь, які визначають ефективність професійної діяльності (О. Бондарчук, В. Бодров, Н. Волянчук, Г. Ложкін, А. Малімон, О. Матеюк та ін.),

- як індивідуальна характеристика рівня відповідності вимогам професії, як психічний стан, який дає змогу діяти самостійно і відповідально та як оволодіння людиною здібностями і вміннями виконувати певні трудові функції (Г. Беженар, А. Маркова, О. Москаленко, Г. Нікіфоров, М. Пірен, В. Потапова та ін.),

- як важлива складова професіоналізму та як підструктура професійно зумовленої структури особистості (С. Максименко, Н. Пов'якель, О. Саннікова, В. Семиченко, В. Шадріков, Н. Шевченко та ін.) [2].

У працях Г. Балла професійна компетентність розглядається як невід'ємна складова культури професійної діяльності: володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного вирішення тих трудових завдань, які відповідають повсякденним і очікуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам фахівця [1, с. 55].

Виклад основного матеріалу. Ефективна фахова підготовка психолога, професійність якого відповідала б потребам і запитам сучасного суспільства, є одним із актуальних завдань вищої освіти. У процесі професійного становлення під час навчання у ВНЗ майбутній фахівець повинен оволодіти системою різних умінь для здійснення діагностичної, розвивальної, консультативної, корекційної (освітній ступінь «Бакалавр»), а також викладацької та науково-дослідної (освітній ступінь «Магістр») професійної діяльності згідно зі Стандартом вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія».

Майбутній психолог повинен мати базові професійно важливі особистісні якості (як-от: емоційну чутливість, емпатійність, соціальну зрілість, моральність, комунікабельність, толерантність, здатність до рефлексії, дружелюбність, відкритість, активність, відповідальність, інтелектуальність, професійне мислення,

емоційну стійкість, тактовність, уважність, оптимізм, високу працездатність та дисциплінованість, адекватність самооцінки, здатність до самовдосконалення та самопізнання, самокритичність, розвинене почуття власної гідності тощо) [7], вміти аналізувати свою професійну діяльність, працювати над удосконаленням фахових навичок, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу, зокрема професійної компетентності фахівця.

На думку М. Чошанова, компетентність – це принципово нова якість професійної підготовки, яка є сукупністю професійних знань і вмінь та проявляється у наступному:

1) компетентна людина постійно оновлює свої знання і вони є оперативними та мобільними;

2) компетентність припускає вміння обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи, тобто мати критичність мислення;

3) компетентність включає як змістовий – знання, так і процесуальний – уміння, компоненти [3, С.30].

Треба не тільки знати суть проблеми, але й уміти вирішувати її практично, причому оптимальним способом, тобто гнучкість методу є обов'язковою характеристикою компетентності. Таким чином, на переконання М. Чошанова, зміст поняття «компетентність» містить у собі такі основні ознаки: мобільність знань, критичність мислення, гнучкість методу [3, С.30].

Розвитку зазначених характеристик професійної компетентності майбутнього психолога сприяє засвоєння матеріалу навчальних курсів «Екстрена психологічна допомога» (вибірковий компонент освітньо-професійної програми «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія) та «Психологічна допомога в кризових станах» (обов'язковий компонент ОПП «Психологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія) факультету педагогіки та психології Тернопільського

національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [5; 6].

Так, метою вивчення навчальної дисципліни «Екстрена психологічна допомога» (3 кредити) є формування у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти наступних загальних компетентностей [6]:

- Здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу психічних процесів, властивостей, станів та явищ, розуміння основних закономірностей їх функціонування та розвитку,

- Вмінь застосовувати психологічні знання у практичних ситуаціях професійної діяльності,

- Знання та розуміння предметної області та специфіки професійної діяльності психолога,

- Здатності вчитися і оволодівати сучасними знаннями,

- Здатності генерувати нові ідеї, ініціативність, дослідницькі навички, уміння шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел,

- Здатності до саморозвитку та самовдосконалення,

- Уміння приймати обґрунтовані рішення.

Серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей студенти розвивають:

- Здатність оперувати категоріально-понятійним апаратом психології, здатність до ретроспективного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду розуміння природи виникнення, функціонування та розвитку психічних явищ,

- Здатність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків людини,

- Вміння організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову),

- Здатність здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну роботу відповідно до запиту,

- Здатність усвідомлювати межі своєї компетентності та дотримуватися норм професійної етики,

- Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку.

Формуванню зазначених компетентностей сприяє вивчення наступних тем курсу: «Поняття про екстрену психологічну допомогу людині в кризових станах», «Робота психолога в екстремальних та надзвичайних ситуаціях», «Психологічна допомога у складних життєвих ситуаціях» (зокрема, «Допомога сім'ї у кризовій ситуації розлучення»; «Проблеми невиліковної хвороби та вмирання у практиці надання екстреної психологічної допомоги»; «Особливості психологічної допомоги людині у стані горя втрати»; «Суїцидальна поведінка як форма кризового реагування»); «Екстрена психологічна допомога у телефонному консультуванні».

Метою вивчення навчальної дисципліни «Психологічна допомога в кризових ситуаціях» (3 кредити) є розвиток у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти наступних загальних компетентностей [5]:

- Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми,

- Цінування та повага різноманітності та мультикультурності,

- Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів), здатність діяти соціально відповідально та свідомо, здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.

Спеціальними (фаховими) компетентностями магістрів, які формуються у них в процесі засвоєння курсу, є:

- Здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем психологічної науки та практики щодо надання психологічної допомоги клієнтам,

- Здатність обирати та застосовувати валідний і надійний психологічний інструментарій, методики і техніки у практичній діяльності,

- Здатність організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення стосовно психологічної допомоги,

- Здатність здійснювати практичну діяльність (тренінгову, психотерапевтичну, консультаційну, психодіагностичну та ін.) з використанням науково верифікованих методів та технік,

- Здатність приймати фахові рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності,

- Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію,

- Здатність дотримуватися у фаховій діяльності норм професійної етики та керуватися загальнолюдськими цінностями,

- Здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методи психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Розвитку відповідних компетентностей сприяє вивчення наступних тем курсу: «Система основних понять кризової психологічної допомоги», «Переживання і розв'язання вікових нормативних криз» («Перша криза ранньої зрілості: шляхи подолання», «Психологічна допомога під час переживання кризи 30-33 років», «Консультавання клієнтів, які долають кризу середини життя», «Криза «Я-інтеграції»: супровід людини похилого віку»), «Психологічна допомога при переживанні ненормативних криз» («Допомога психолога при переживанні невзаємного кохання», «Особливості сімейних криз та їх подолання. Психологія зради», «Надання психологічної допомоги при післяпологовій депресії або у випадку смерті дитини»), «Особливості надання психологічної допомоги людині при екзистенційній та професійній кризах», «Посттравматичний стресовий розлад та методи роботи з ним».

Висновки. Враховуючи специфіку професії психолога, її спрямованість на надання психологічної допомоги й підтримки іншим людям, вважаємо, що зазначені навчальні дисципліни є необхідними для розвитку фахової компетентності майбутнього психолога, а відтак його успішності як професіонала у роботі з клієнтами. Нам імponує підхід британських дослідників Кріса Арджиріса (Chris Argyris) та Дональда Шона (Donald Schon), які зазначають, що «професійна компетентність, насамперед, має базуватися на здатності адекватно реагувати на нові ситуації в професійній

діяльності, вмінні ефективно поводитися в практичних ситуаціях, враховуючи клієнт-орієнтований підхід» (цит. за: [3]).

Відтак загальні та спеціальні компетентності, які розвиваються у процесі вивчення дисциплін «Екстрена психологічна допомога» та «Психологічна допомога у кризових станах», є тими індикаторами, які визначатимуть готовність майбутнього випускника до професійного життя, його подальшого розвитку як спеціаліста психологічної галузі, який здатний діяти самостійно і відповідально, володіє вмінням виконувати відповідні професійні функції, готовий до виконання фахових завдань і вирішення проблем клієнтів, дбає про підвищення власної науково-професійної підготовки.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх психологів в умовах діалогічного освітнього середовища ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти*. Під ред. І. А. Зязюна. К., 1994. С.48 – 56.
2. Вірна Ж.П., Мудрик А.Б. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості): монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 256 с.
3. Левинська І.Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. *Наукові записки НаУКМА*. 2016. Том 188. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С.27-32.
4. Мартиненко С.А. Фахова компетентність: психолого-педагогічний аспект. *Народна освіта*: електронне наукове фахове видання. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=527.
5. Освітньо-професійна програма «Психологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. 22 с. Режим доступу: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/magistr/fpp/053_2020.pdf
6. Освітньо-професійна програма «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. 24 с. Режим доступу: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/053_2020.pdf
7. Петришин В.В. Формування професійно значущих якостей студентів-психологів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2014. №1. С.149-160.

Мар'яна Семенюк
*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

СТРУКТУРА МОДЕЛІ ВНУТРІШНЬОЇ ПОЗИЦІЇ ДОРΟΣЛОГО У ПІДЛІТКІВ

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Андрій Зимянський*

Вступ. Підлітковий вік характеризується психологічними змінами у структурі особистості: становлення самосвідомості, виникнення рефлексії, поява інтегральної самооцінки, формування особистісних якостей (самостійності, відповідальності, дисциплінованості) зумовлюють виникнення потреби у само розвитку, самореалізації, самодетермінації. Такого виду особистісні зміни сприяють становленню внутрішньої позиції дорослого у підлітків – це особистісне новоутворення, яке впливає на появу прагнення зайняти нове «доросле» становище у суспільстві. Внутрішня позиція дорослого впливає на стосунки підлітка з оточуючими, проявляється у відповідній поведінці, діях і вчинках. Внутрішня позиція дорослого у підлітків характеризується динамічністю, а її зрілість має несуперечливі та відносно стабільні ознаки.

Виклад основного матеріалу. Модель внутрішньої позиції дорослого – це система компонентів, яка містить об'єктивну і достатньо повну інформацію про зміст і особливості становлення дорослості як психологічного феномена, утворюючи описову, ідеальну, прогностичну модель, а моделювання є процесом, методом, формою і засобом наукового пошуку, системою з власною структурою і функціями. Процес моделювання дає можливість вивчати загальні закономірності об'єкта дослідження, обґрунтовувати нову теорію, перейти від теоретичного, описового пізнання до емпіричного, враховуючи найскладніші теоретичні положення, можливість формувати внутрішню позицію дорослого у підлітків.

Побудова моделі внутрішньої позиції дорослого повинна детально розкривати зміст структурних компонентів, які впливають на подальше формування і розвиток особистості підлітка. Новоутворення, які виникають у підлітковому віці не зводяться лише до розвитку особистісних властивостей дорослості, а їх зміст охоплює не тільки поверхневі та короточасні бажання. Внутрішня позиція дорослого характеризується змістовними, глибокими та докорінними змінами у структурі особистості підлітка, має індивідуальні особливості та здатна проявлятися у думках, переживаннях, у взаємодії з оточуючими, в поведінці, діях, вчинках і зовнішньому вигляді, що є невід'ємною складовою життєдіяльності зростаючої особистості.

Структурно-функціональна модель внутрішньої позиції дорослого містить внутрішні та зовнішні компоненти прояву внутрішньої позиції дорослого у підлітків, кожен з яких має свою характеристику.

Ядром внутрішньої позиції дорослого виступає самооцінка себе як дорослого, тобто Я-дорослий – центральне утворення, яке впливає на виникнення уявлення підлітка про себе як про дорослу особистість і проявляється у дорослих переживаннях, цінностях, ідеалах, нормах та орієнтації на дорослість.

Дорослі переживання – це почуття, пов'язані з переживанням себе, свого становища у суспільстві як дорослого. Вони характеризуються проявом емоцій, почуттів і думок, притаманних дорослій особистості. Дорослі переживання впливають на стосунки з оточуючими (однолітки, батьки, вчителі), проявляються під час спілкування та в діяльності.

Дорослі цінності визначають зміну орієнтації підлітка з дитячих на більш складні та глобальні – суспільні. У підлітковому віці основою мотивації стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій дитини перебуває ще на стадії формування. Тому підліток переорієнтовується зі сформованих у молодшому шкільному віці цінностей на дорослі. В попередньому періоді значний вплив на засвоєння цінностей мало виховання, а в

підлітковому віці значущими для дитини стають цінності і погляди, які домінують у групі. Підліток певною мірою володіє сформованою ієрархією життєвих цілей, однак він ще недостатньо засвоїв засобами їх досягнення, а це уповільнює процес опанування соціально цінною поведінкою. Система цінностей підлітка, які знаходяться в процесі свого становлення, відносно нерегульована і нестійка. Пріоритетними цінностями у підлітків стають здоров'я, щасливе сімейне життя й отримання матеріального благополуччя.

Крім зазначених вище утворень внутрішньої позиції дорослого, відбувається інтенсивний розвиток такого феномену психічного світу підлітків, як ідеал дорослої людини. Ідеал – це не обов'язково відома особистість, це може бути і узагальнений образ бажаних людиною рис. При цьому бажані риси можуть знаходитись у компенсаторно-антагоністичному відношенні до реального образу самої людини, тобто підліток виокремлює або ті якості, які особливо цінує, або ті, яких йому не вистачає. У розумінні поняття «ідеал», можна використати погляди С.А. Рубінштейна, який вважав ідеалом те, ким хоче бути людина [155]. Змістова частина ідеальних образів, сформованих у підлітковому віці, та їх різноманітність визначається в основному соціокультурними чинниками. Кожна епоха диктує свій ідеальний образ людини, в якій, на думку С.А. Рубінштейна, час і середовище, дух епохи втілює найбільш значущі риси [155, 207]. Створений підлітком ідеальний образ набуває здатності спрямовувати і визначати рух особистості підлітка на шляху до інтелектуального, особистісного, а в майбутньому, професійного розвитку. Підлітковий вік можна розглядати як найбільш сензитивний період для формування ідеальних образів.

У підлітковому віці, який є перехідним від дитинства до дорослості, повинно відбуватися поступове научіння підлітка бути дорослим у соціальному плані, тобто становлення його соціальної дорослості. Це є істотною необхідністю підготовки до майбутнього

дорослого життя. Виробляти дорослість – означає розвивати схильність до серйозного, відповідального ставлення до своїх обов'язків і доручень, що вимагає розширення прав підлітка.

Дотримання дорослих норм вимагає від підлітка відповідної поведінки, прийнятої у суспільстві, навіть попри його бажання. Підлітки, в яких вона сформована вирізняються з-поміж інших не тільки умінням чітко обґрунтувати правову поведінку, вказувати мотиви, а й створюють власні норми і правила, відповідно до суспільних.

Наступним компонентом моделі є фіксація внутрішньої позиції дорослого в особистісних якостях: самостійності, відповідальності, дисциплінованості, ініціативності. Оволодіння якостями і рисами дорослого дозволяє успішно проявляти себе у суспільстві в якості співрозмовника або виконавця певного виду діяльності.

Кожен підліток прагне до самостійності, але не володіє всіма якостями дорослого і тому не знає як це здійснити. Тому розвиток самостійності є запорукою сформованої внутрішньої позиції дорослого. Самостійність відображується у прагненні підлітка бути незалежним у думках, переживаннях, що характеризується умінням відстояти власну думку, мати власні судження; самостійність у діях, вчинках, у поведінці проявляється через уміння бути автономним, не від кого не залежати. Потреба в самостійності реалізується у прагненні діяти без сторонньої допомоги й опіки, здатності приймати рішення і відстоювати власні погляди, в умінні досягати поставленої мети, поводитися під впливом власних спонукань [166, 203].

Відповідальність – одна зі складових характеру дорослої особистості. Для того, щоб вважатися дорослим, необхідно відповідально ставитися до виконання завдань, обов'язків, доручень, прохань. Відповідальна людина – це особистість зі сформованою волею, яка вміє володіти собою за будь-яких обставин. Суттєвими ознаками цієї якості є точність, пунктуальність,

відданість особистості у виконанні обов'язків і її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Спостерігається тісний зв'язок відповідальності з іншими волевими якостями – витримкою, наполегливістю.

Однією з головних особистісних якостей внутрішньої позиції дорослого є дисциплінованість. Вона являє собою уміння регулювати свої бажання, стримувати небажану поведінку, дотримуватися норм і правил. Підлітки прагнуть до того, щоб їм не робили зауважень, не повчали і не задавали зразки поведінки, що являє собою ставлення до нього як до маленького. Дисциплінованість втілюється у належному виконанні обов'язків, доручень і є тим основним критерієм визначення сформованої внутрішньої позиції дорослого. Бути дисциплінованим – означає бути дорослим, особливо це відображається в усвідомленій дисциплінованості.

Фіксація внутрішньої позиції дорослого проявляється в такій особистісній якості, як ініціативність. На думку К.О. Абульханової-Славської, «ініціатива – це випереджаюча зовнішня умова або зустрічна щодо них вільна активність суб'єкта. Вона проявляється в певних починаннях, пропозиціях, з якими виступає людина. Ініціатива є вираженням спонукань і бажань, мотивів суб'єкта» [3, 109].

Ще одним компонентом структури внутрішньої позиції дорослого є доросла організація життєдіяльності (діяльність, норми, позиції), що проявляється у дорослих стосунках з іншими людьми (норми, позиції), до яких входять: доросле спілкування, доросла поведінка, дорослі дії та вчинки.

У підлітковому віці актуальна потреба у міжособистісному спілкуванні з ровесниками та дорослими. Його вплив на формування внутрішньої позиції дорослого особистості неоднакова. Якщо спілкування з ровесниками є своєрідним випробовуванням себе у сфері особистісної, специфічної моральної проблематики, то у спілкуванні з дорослими підліток засвоює дорослі суспільно значущі

критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, дорослі способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій. У спілкуванні з дорослими підліток завжди перебуває в позиції молодшого, певною мірою підкореного, а за таких умов не всі морально-етичні норми можуть бути ним засвоєні й апробовані. І лише в стосунках з ровесниками він рівноправний, виконуючи ролі організатора та виконавця, приятеля і суперника, друга, який зберігає чиясь таємницю і довіряє свою іншим [166, 196].

Доросле спілкування підлітка з оточуючими характеризується умінням спілкуватися, проявом ініціативи та емпатійності у спілкуванні, бажанням зрозуміти співрозмовника, толерантним ставленням до нього. Дорослість у навчанні відображена у прагненні підлітка до самостійного засвоєння знань, підвищеної пізнавальної активності, здатності до самоосвіти. Підліток усвідомлює значущість отримання знання, проявляє ініціативність під час навчання.

У підлітковому віці особливого значення набуває суспільно корисна праця, в якій проявляється внутрішня позиція дорослого. Підліток прагне принести користь суспільству через виконання суспільно корисної праці, яку виконують дорослі, бажає допомагати їм, взаємодіяти з ними під час виконання будь-якої діяльності. Проявом дорослості під час виконання діяльності є ситуація, коли підліток докладає максимум зусиль, щоб виконати якнайкраще ту чи іншу роботу, вміє оцінити свої можливості, оволодіти знаннями й уміннями, вірить в успішний результат.

Доросла поведінка проявляється у зовнішніх ознаках (манери, рухи, зовні-ній вигляд, макіяж, наслідування у моді). Сформована внутрішня позиція дорослого у підлітка характеризується його прагненням до співпраці з оточуючими, зовні вона виражається в особливостях поведінки людини в суспільстві, і, насамперед, у стосунках з людьми. Прояв її простежується у дотриманні правил поведінки, моральних і культурних норм, у прагненні допомогти, підтримати тощо. Тобто внутрішня позиція дорослого у підлітків

проявляється в організації його життєдіяльності (доросле спілкування, доросла поведінка, дорослі дії, вчинки).

Висновок. Отже, до особливостей функціональної моделі можна віднести структурно побудовані компоненти, які охоплюють фіксацію внутрішньої позиції дорослого у внутрішніх (дорослі переживання, цінності, ідеали, норми, орієнтири; особистісні якості: самостійність, відповідальність, дисциплінованість, ініціативність) та зовнішніх проявах (доросле спілкування, дорослі дії, доросла поведінка; дорослість у стосунках з іншими; доросла організація діяльності).

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. / К.А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Божович Л.И. Избр. психол. труды: Проблемы формирования личности. / Л.И. Божович. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.
3. Доскач С.С. Почуття дорослості як внутрішньоособистісне творення підліткового віку. / С.С. Доскач // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. Т. VIII, Ч. 8. – С. 80-86.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
5. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 287 с.
6. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. / М.В. Савчин. – К.: Україна. – Віта., 1996. – 130 с.

Віктор Сіткар, Степан Сіткар

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

«ЦИФРОВІ ПОТРЕБИ» СУЧАСНИХ ДІТЕЙ: СУБКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА

Вступ. Нині на окрему увагу заслуговує той факт, що в сучасному інформаційному суспільстві важливу роль відіграє не лише Інтернет, а й розвиток національного інформаційного простору загалом. На більш новий рівень виходить трансформоване під потреби сучасного суспільства телебачення,

радіо, мобільна телефонія, які стають інтерактивними та безпосередньо взаємодіють з користувачами в реальному часі. Саме вони дають можливість особистості стати активним суб'єктом сучасного інформаційного простору [5].

Постановка проблеми та завдання. На думку В. Медведевої [5], на сьогодні, коли темпи суспільного розвитку прискорюються, проблема інформаційної соціалізації стає особливо значущою. У сучасному інформаційному просторі зростають проблеми, що пов'язані із специфікою соціальної адаптації різних вікових груп людей, між якими внаслідок зміни динаміки соціальних процесів зростають фізичні та психологічні відмінності. Процеси соціалізації старшого та молодшого поколінь принципово різняться. Нині ці особливості є досить різними: у дитинстві – від народження до 18 років, у молодості – 18–35 років, у дорослості – 35–60 років, у похилому віці – від 60 та більше років.

Як зазначають А. Богуш, Л. Варяниця [2, с. 127], у сучасному світі становлення особистості дитини з раннього дитинства відбувається в оточенні техносфери, істотною частиною якої є засоби масової комунікації. Причому на першому місці електронні засоби, які значно потіснили писемні. У розвитку дітей ці засоби відіграють передусім інформаційну роль, завдяки чому діти здобувають різні суперечливі, несистематизовані відомості про типи поведінки людей і способи життя в різних соціальних прошарках, регіонах, країнах, тобто дитина здобуває інформацію, яка істотно відрізняється від навчальної інформації в школі. Засоби масової комунікації виконують також релаксаційну функцію, заповнюючи час відпочинку дітей. Кіно, відео, телебачення в масовому порядку формують потреби, що не співвідносяться з можливостями їхнього задоволення. Нова картина світу, що складається в підростаючих поколіннях завдяки електронним засобам, призводить до певних змін у психології: інший механізм сприйняття світу, специфічні ціннісні орієнтації, несподівані способи самореалізації особистості тощо [2, с. 127].

В контексті зазначеного вище, психолог О. Білоус [7] стверджує, «мені здається, що у дітей це тотальна проблема: вони поголовно сидять у гаджетах (інакше себе не уявляють), адже покоління до 12 років народилося в епоху панування гаджетів. Ми ще пам'ятаємо час, коли цього всього не було, а вони вже не уявляють».

У нас із вами був перший екран – екран телевізора. У тих, кому 18 – 25, перший екран – це екран комп'ютера або ноутбука. А в малечі – це екран смартфона, бо телевізора у них може не бути, і комп'ютера великого вони до уроків інформатики в школі також можуть не бачити. І оцей – перший основний екран – завжди з ними, він частина їхнього світу, частина їх тіла» [7].

Дитині не потрібно докладати великих зусиль для того, щоб адаптуватися до сучасного інформаційного простору. Вона з легкістю сприймає всі технічні новинки і без труднощів їх використовує. Однак у дитини відсутній реальний соціальний досвід, і через вікові особливості (доброта, довірливість тощо) люди з поганими намірами можуть зкористатися цим. Крім того, використання нових медіа може розвивати в дитини залежність від комп'ютерних ігор, образи, які пропагують нові медіа, агресію тощо.

Досить часто в Інтернеті діти можуть зіткнутися з онлайн-загрозами: шахрайством, порнографією, різними проявами збочень, онлайн-насиллям, негативним контентом і появою залежності від Інтернету. Нині незрілій, непідготовленій особистості важко зорієнтуватись у сучасному насиченому інформаційному просторі, зробити правильний вибір. Тим важче це зробити дитині. Особливо це стосується мас-медіа, які не лише несуть якусь інформацію, задовольняють зорові потреби та враження, а й впливають на загальний фізичний і психічний стан, на соціалізацію дитини [5].

Актуальність вищезазначеного й детермінувало **мету статті**, а саме крізь призму сучасного інформаційного простору та

породжених ним «цифрових потреб» схематично зобразити піраміду потреб А. Маслоу в контексті віртуальної субкультури сучасних дітей, тінейджерів та молоді.

Виклад основного матеріалу. Н. Токарєва [10, с. 51] у своїх дослідженнях зазначає, що сучасні тенденції трансформації сутності людини пов'язані, безумовно, з появою нового покоління молоді, становлення якого відбувається на фоні докорінних суспільно-цивілізаційних зрушень, зокрема, в умовах зміни способів впливу соціального на розвиток особистості, трансформації традиційних механізмів соціальної ідентифікації та форм її становлення. Останнім часом ця думка знаходить емпіричне підтвердження у психологічних, педагогічних, культурологічних, соціологічних дослідженнях (Т. Марцінковська, О. Петрунько, Л. Регущ, В. Сіткар, Л. Сокурянська, Д. Фельдштейн, С. Цимбаленко та ін.), в яких все частіше підкреслюється, що в умовах пост-соціалізму сформувалося нове покоління дітей і підлітків, яке називають по різному: *перше інтернет-покоління*, «глобальні діти», «цифрове покоління», «цифрова нація» (digital nation), «мережове покоління» (net generation), *медіа-покоління*, *медіа-активне покоління*, «*невротики майбутнього*» (У. Гассер, Ю. Годик, І. Жилавська, Р. Лубберсон, Д. Полфрі, Н. Уденховен, У. Штраус, Н. Хоув, С. Цимбаленко та ін.), «соціокультурно перше покоління, здатне до нестандартної біографії» (Л. Сокурянська), покоління «next» (В. Долгова), «ехо-покоління» (покоління Y, Z), якому «притаманні цінності відразу кількох поколінь» (Howe N) [11] тощо. Соціологічний портрет «цифрового покоління» утворюють такі якості, як «тотальна» креативність, інноваційність (демократичність), інформованість, багатозадачність, а також проблемні зони – інформаційна перевантаженість, інтернет-залежність, контакти із зловмисниками і доступ до «небезпечного» контенту (прояви агресії, заклики до насилля, порнографія тощо) [12, с. 7].

Як стверджує Г. Мироненко, так зване «цифрове покоління» вже змалечку звикає до перебування в щільному інформаційному

потоці й легко пристосовується до телевізора, комп'ютера, мобільного телефону, інтернету, усіляких новітніх гаджетів. А вже з підліткового віку у багатьох взагалі формується потреба бути постійно в режимі «он-лайн», інакше, за їхніми словами, ти «випадаєш» із життя... [6, с. 9-10].

Є. Прохоренко, дослідниця проблем віртуальної культури, вважає, що віртуальна соціалізація постає як процес освоєння користувачами технологій міжособистісної комунікації, соціальної «навігації» та правил поведінки в кіберпросторі. Учасники мережі засвоюють соціальні норми, цінності та рольові вимоги, які існують як у конкретних мережевих спільнотах, так і в реальному соціумі. Виникнення віртуальної соціалізації та її трансформації, на думку дослідниці, пов'язано зі зміною самої соціальної структури. Сьогодні суспільство змінюється настільки швидко, що молоде покоління, яке дорослішає, приходить уже не в той звичний світ, до якого його готували в процесі традиційної соціалізації. Тому, трансформація соціальної структури є причиною того, що молодь майже не переймає досвід попередніх поколінь. Як наслідок, різні види молодіжних спільнот, у тому числі й кіберкомунікаційні, **формують кіберкультуру як альтернативну субкультуру**, яка більш адекватно відображає нові реалії інформаційного сучасного суспільства [8, с. 706–707].

Інформатизація соціального простору, прискорення процесів передачі та обробки інформації, розвиток мережі Інтернет і соціальних медіа стали передумовами формування нової якості відносин особи і соціуму, становлення нового типу культури, якій дають різні назви: Інтернет-культура, електронна, комп'ютерна, **ІТсубкультура**, нова інформаційна культура, кіберкультура і т. ін.

На думку В. Горового, «неформальне об'єднання комп'ютеризованої частини суспільства у своїй колективній свідомості викристалізувало власну підкультуру, культуру окремої соціальної спільноти, засновану на використанні інтернет-технологій як якісно нових засобів доступу до інформаційних

ресурсів суспільства, засобів виробництва й ефективного використання інформації. Оскільки найхарактернішою особливістю даної субкультури є використання Інтернету, очевидно, є всі підстави іменувати її **ІТ-субкультурою** [1].

Характерні особливості цієї субкультури пов'язані з тим, що, *по-перше*, вона сформувалася на базі освоєння найбільш передових технологій, що забезпечують прогрес людства. *По-друге*, сфера використання ІТ-субкультури – практично весь інформаційний ресурс, що перебуває в розпорядженні людства, використання активного, спрямованого на задоволення всієї різноманітності запитів найпотрібніших для розвитку ресурсів. *По-третє*, її прихильників об'єднує відчуття елітності загальної визнаності в сучасному, відчутно глобалізованому світі. Якісно вищий, у порівнянні з традиційними, рівень спілкування в ІТ-субкультурі дав змогу швидко сформувати систему внутрішньокультурних ціннісних критеріїв, певні етичні норми, критерії успішності, задоволення естетичних і пізнавальних потреб, критично безмежних комунікативних можливостей тощо. Замикання основної системи інтересів у межах ІТ-субкультури сприяло створенню своєрідної віртуальної реальності зі свободою для членів співтовариства практично без всяких обмежень [4].

Сьогодні діти сприймають Інтернет не як набір технологій, а як середовище проживання. Це вже не окрема віртуальна реальність, а частина їх життя. І цей спосіб життя розходиться з способом життя батьків. Все це підтверджує те, що виникає нова соціальна ситуація розвитку. Відбувається виникнення нових психологічних контекстів і феноменів, нових форм взаємовідносин, зміна прийнятих в культурі соціальних практик [9].

Інтернет для дітей став новим культурним знаряддям, яке опосередковує формування вищих психічних функцій. Якщо до епохи Інтернету вони розвивалися в безпосередній взаємодії дитини і дорослого або дітей між собою, то сьогодні Інтернет втручається в цю взаємодію. Наприклад, пам'ять. Психолог Бетсі

Спэрроу (Betsy Sparrow), спираючись на роботи Деніела Уегнера (Daniel Wegner), припустила, що Інтернет став особливою формою пам'яті – трансактивною. Ця пам'ять виникає при тривалих відносинах в парах, коли люди починають покладатися на пам'ять один одного. Пам'ять починає працювати з іншими механізмами: запам'ятовується не сама інформація, а те, яким шляхом до неї дістатися. Звідси постає питання «Чи стає завдяки Інтернет-субкультурі пам'ять дітей гіршою, або вони просто намагаються пристосуватись до нового способу життя?» Можливо, скоро ми будемо судити про освіченість дітей не за тим, скільки вони знають енциклопедичних фактів або латинських крилатих фраз, а за швидкістю пошуку або за оцінкою достовірності того, що вони знаходять в Інтернеті [9].

До того ж цифрові технології мають вплив на побудову ідентичності в процесі становлення особистості. Дитина активно експериментує, у неї з'являється привабливий майданчик для побудови своєї ідентичності, експерименту зі своєю ідентичністю, пошуку свого соціального «Я». В інтернеті вона освоює різні соціальні ролі. З іншого боку, спроби приміряти на себе різні маски можуть призвести до того, що ідентичність не буде формуватися, а буде інсценуватись. Можна застрягти на стадії дифузної ідентичності – нечіткого, нестійкого уявлення про самого себе. В результаті може затягнутись процес самовизначення, переходу від дитинства до юності і далі [9].

В умовах глобальної інформатизації неможливо уявити сучасне суспільство без новітніх інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), під якими розуміють «сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, які надають можливості входження до сучасного інформаційного простору з метою накопичення, аналізу, обміну вже існуючої інформації та створення нової». Сучасні цифрові технології сьогодні стають одним з найважливіших інструментів впливу на світогляд особистості, формування інтересів, поглядів, потреб [3, с. 1].

Щодо людських потреб зауважимо, що американський психолог А. Маслоу створив концепцію мотивації поведінки людини, згідно з якою центральним напрямом становлення особистості є прагнення людини до самоактуалізації, тобто прагнення самовираження і самовдосконалення. Графічно її зображують у вигляді піраміди (рис.1), що має п'ять рівнів, на кожному з яких розміщено набір людських потреб. Задоволення потреб вищого рівня можливе лише за умови задоволення потреб нижчого. Нові потреби (і цілі) виникають за аналогічним принципом – після досягнення цілей попереднього рівня.



Рис. 1. Піраміда потреб А. Маслоу.

Піраміду потреб А. Маслоу було створено в середині ХХ ст., проте вона ще актуальна і сьогодні. Ця піраміда є робочим інструментом в психології, менеджменті та інших сферах людського життя. Повсюдна діджиталізація дещо трансформувала її і показує в такому вигляді.



Рис. 2. Цифрові потреби в контексті віртуальної субкультури.

Глобальна комп'ютерна мережа Інтернет приваблює дітей, підлітків, молодь як зручне і доступне джерело різноманітної інформації та як середовище спілкування, культурного дозвілля (насамперед музичного, кінематографічного, ігрового тощо), ділової та побутової діяльності і тому активно впливає на процес становлення особистості більшості сучасних дітей та молодих людей. В порівнянні з реальним соціальним оточенням Інтернет має низку специфічних особливостей, серед яких можна виділити множинність, різноплановість та анонімність джерел інформації, груп спілкування, культурних і субкультурних впливів.

Інформаційне суспільство дає змогу легко задовільнити будь-які інформаційні потреби людини. Проте в деяких ситуаціях, коли йдеться про моральні цінності та культурні інтереси сучасного підростаючого покоління, вплив інформатизації може призвести до істотних негативних результатів, як, наприклад, зниження значущості традиційних культурних цінностей (книги, живопис,

класична музика, театр), нав'язування масової культури, поява субкультур.

Сьогодні, наприклад, на думку О. Білоуса, паперова книга стає елементом не те що розкошу, але якогось іншого способу життя. Коли дитина вчиться читати, їй необхідно мати паперові носії літер, текстів, слів, бо сам процес читання дуже магічний: гортання сторінок – де візуально тут чи тут ця подія була, де вона розірвалася перегортанням сторінки. Ми начебто це не фіксуємо, але коли хочеш щось згадати, ти можеш уявити це візуально.

В електронній книжці ти можеш збільшувати чи зменшувати текст, зупинятися, але ти не розумієш товщини цієї книги, де ти – напочатку чи в кінці, зверху сторінки, чи знизу. Це начебто дурниці, але вони дають відчуття, що книжка – це шлях від першої сторінки до останньої. І ти його проходиш разом із героями, що дуже важливо [7].

Тому сучасні психологи, педагоги говорять, що шкільне навчання може доповнюватися планшетом з розвивальними іграми і вправами. Але підручник, в якому основний матеріал, має бути паперовий. Доросла людина може читати електронні книжки, але вона втрачає відчуття оцього шляху книжки [7].

Висновки. Як підсумок до сказаного зазначимо, що одним із основних завдань освіти XXI століття стає підготовка людини з дитинства не лише до швидкого сприйняття й обробки чималих обсягів інформації, але й оволодіння сучасними технологіями життя та роботи в інформаційно насиченому просторі. Ці аспекти сьогодні добре проявляються в умовах дистанційного навчання спричиненого пандемією коронавірусу COVID-19.

Специфіка використання людиною інформаційних технологій органічно пов'язана з особливостями інтелектуального розвитку і загальної культури особи і суспільства. Чим багатший внутрішній світ людини і чим вищий її освітній рівень, тим більше варіантів і форм комунікативних та віртуальних технологій вона

використовує і тим вищою є максимально можлива ефективність їх застосування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш глибокому вивченні впливу інформатизації на цінності та культурні інтереси сучасного підростаючого покоління, а також, вплив діджиталізації на сучасну мову та рухову субкультуру різних вікових груп людей.

Список використаної літератури

1. Горовий В.М. ІТ-субкультури в структурі сучасного суспільства. *Україна : події, факти, коментарі*. Київ, 2012. № 5. С. 76-85. (Київ, НБУВ).
2. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А.М. Богуш та ін.; Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
3. Жилкин В.В. Инфосоциализация в условиях информатизации сознания личности URL: http://www.actualresearch.ru/nn/2009_2/Article/culturology/zhilkin.htm. (дата звернення: 12.01.2021).
4. Інформаційні обміни в українських соціальних мережах. URL: http://www.nas.gov.ua/siaz/Ways_of_development_of_Ukrainian_science/article/15016.1.005.pdf (дата звернення 16.01.2021).
5. Медведєва В. Особливості процесу соціалізації особистості в умовах інформаційного суспільства. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. 2016. Вип. 43. С. 584-595. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv_2016_43_37 (дата звернення: 16.01.2021).
6. Мироненко Г.В. Час віртуального життя: монографія / НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Імекс-ЛТД, 2015. 134 с.
7. Олександр Білоус, психолог, викладач КНУ ім. Т.Г. Шевченка. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/3165640-oleksandr-bilous-psiholog-vikladac-knu-im-tsevcenka.html> (дата звернення 11.03.2021).
8. Прохоренко Е.Я. Субкультура молодежных сообществ – как способ социализации. *Вестник Одесского национального университета. Выпуск «Социология, политология»*. Одесса, 2007. Т. 12. Вип. 6. С. 705–711.
9. Солдатова Г. Покоління Z: психолог розповіла, як інтернет змінив сучасних дітей. URL: <https://ukr.media/science/272956/> (дата звернення 20.01.2021).
10. Токарева Н.М., Шамне А.В., Макаренко Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / ред. Н.М. Токарева,. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
11. Howe N., W. Strauss. *Generations : The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York : Perennial, 1991. P. 541.
12. Palfrey J., U. Gasser.. *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. New York, 2008. P. 7.

Оксана Сливка
*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Світлана Заболоцька*

Постановка проблеми. Пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, мислення, уява) входять як складова частина в будь-яку людську діяльність і забезпечують ту чи іншу її ефективність. Пізнавальні процеси дозволяють людині намітити цілі, плани і зміст майбутньої діяльності, програти в думці хід цієї діяльності, свої дії і поведінку, передбачити результати своїх дій і керувати ними у міру виконання.

Коли говорять про загальні здібності людини, то розуміють і рівень розвитку та характерні особливості її пізнавальних процесів, тому що, чим краще розвинені у людини ці процеси, тим більше вона є здібною, тим більшими можливостями володіє. Від рівня розвитку пізнавальних процесів учня залежить легкість і ефективність його учіння.

Людина народжується з достатньо розвиненими задатками до пізнавальної діяльності, проте пізнавальні процеси новонароджений здійснює спочатку неусвідомлено, інстинктивно. Їй ще належить розвинути свої пізнавальні можливості, навчитися управляти ними. Тому рівень розвитку пізнавальних можливостей людини залежить не тільки від одержаних при народженні задатків (хоча вони відіграють значну роль в розвитку пізнавальних процесів), але, більшою мірою, від характеру виховання дитини в сім'ї, в школі, від її власної діяльності з саморозвитку своїх інтелектуальних здібностей.

Пізнавальні процеси функціонують у вигляді окремих пізнавальних дій, кожна з яких є цілісним психічним актом, що

складається нероздільно зі всіх видів психічних процесів. Але один з них зазвичай є головним, домінуючим, що визначає характер цієї пізнавальної дії. Тільки в цьому сенсі можна розглядати окремо такі психічні процеси, як сприймання, пам'ять, мислення, уяву [4]. Здійснюючись в різних видах діяльності, психічні процеси в ній же і формуються. Вдосконалення чуттєвого сприймання дитини пов'язане, по-перше, з умінням краще використовувати свої сенсорні апарати в результаті їх вправляння, по-друге, суттєву роль відіграє уміння все більш осмислено тлумачити чуттєві дані, що пов'язано із загальним розумовим розвитком дитини.

Одна з серйозних психологічних, а водночас філософських і гносеологічних проблем – відповідність того, що дано людині у відчуттях, в її сприйманні і знаннях, тому, що дійсно існує в світі. Є факти, які дозволяють сумніватися в можливості правильного і повного пізнання людиною навколишнього світу. Це, по-перше, те, що в мозок людини потрапляє не сама енергія, а тільки інформація про неї, закодована в нервових імпульсах, і немає ніякої гарантії того, що відчуття відповідають реальному світу – тому, який вони відображають. Відомо немало ілюзій у сфері відчуттів і сприймань які виникають під впливом процесів в організмі людини (наприклад, галюцинації, сновидіння, просто зорові ілюзії тощо). Вони не є віддзеркаленням зовнішнього світу.

Проте навряд чи можна без обмовок допустити і протилежне: що людина живе лише в світі ілюзій і їй природою не дано дізнатися, що є насправді її навколишнім світом. Ті відомості, які людина одержує у вигляді відчуттів, сприймань, пам'яті, мислення, все ж повинні чомусь відповідати. Якби це було не так, то людина просто не змогла б жити і орієнтуватися в цьому світі.

Досліджувана проблема дотепер залишається не вирішеною до кінця, але це аніскільки не заважає людині жити і трудитися, а вченим – розв'язувати і експериментально досліджувати проблему відповідності наших знань і уявлень про світ самому світу.

Психологи, вивчаючи пізнавальні процеси людини, вважають все ж таки, і не без підстав, що вони більш менш адекватно відображають реально існуючий світ [3]. З огляду на це постає питання про особливості вивчення пізнавальної сфери у дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – аналіз можливостей діагностики пізнавальної сфери молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. До моменту вступу дітей до школи суттєво зростають їх індивідуальні відмінності за рівнем психологічного розвитку. Ці відмінності перш за все виявляються в тому, що діти відрізняються один від одного за інтелектуальним, моральним, міжособистісним розвитком. Відтак, вони вже можуть по-різному реагувати на одні й ті ж інструкції і психодіагностичні ситуації. Деяким дітям, що вступають вчитися до школи, практично цілком доступні тести, призначені для психодіагностики дорослих людей, іншим – менш розвиненим – тільки методики, розраховані на дітей 4-6-річного віку, тобто на дошкільників. Це особливо стосується таких психодіагностичних методик, в яких використовуються вербальні самооцінки, рефлексія і різні свідомі, складні оцінки дитиною навколишнього середовища. Тому, перш ніж застосовувати ту чи іншу психодіагностичну методику до дітей молодшого шкільного віку, необхідно впевнитися в тому, що вона їм інтелектуально доступна і не дуже проста для того, щоб оцінити реальний рівень психологічного розвитку, досягнутий дитиною.

Якщо дитині, що характеризується затримкою у розвитку певного пізнавального процесу, запропонувати в принципі доступний, але малоцікавий для неї серйозний психологічний тест, що вимагає розвиненої волі, довільної уваги, пам'яті і такої ж уяви, то може трапитися, що вона не справиться із завданням. І це відбудеться не через відсутність інтелектуальних здібностей і завдатків, а внаслідок недостатнього рівня особистісно-психологічного розвитку. Якщо, навпаки, ті ж самі тестові

завдання запропонувати дитині в ігровій, зовні і внутрішньо привабливій формі, то, ймовірно, результати тестування виявляться іншими, вищими [2, 158].

Що ж до дітей третього і четвертого класів, то для їх психодіагностики цілком підходять тести, призначені для дорослих людей, за умови, що самі тестові завдання будуть їм доступні. Кажучи про доступність, в даному випадку мається на увазі відповідність цих завдань здібностям, що є у дітей. Слід мати на увазі, що за наявності сильної мотивації, при зацікавленому, активному настрої на тестування його підсумки завжди будуть вищі. Якщо доросла людина ще якимось в змозі свідомо, за допомогою відповідних вольових зусиль управляти своєю поведінкою під час тестування, то діти протягом всього молодшого шкільного і аж до підліткового віку в більшості своїй ще не можуть цього робити.

Існують деякі обмеження, що відносяться до тестів, які розроблені і застосовуються для вивчення мислення, особистості і міжособистісних відносин. Більшість використовуваних у практиці в даний час інтелектуальних тестів для дорослих людей переважно оцінюють рівень розвитку словесно-логічного мислення, яке в молодшому шкільному віці перебуває ще на початку шляху свого розвитку (цей процес завершується в основному тільки до підліткового віку).

Деякі обмеження у застосуванні до дітей особистісних тестів, розрахованих для дорослих людей, мають ще серйозніший характер і не зводяться тільки до кількісних відмінностей. Річ у тому, що ті якості особистості, які оцінює тест для дорослих, можуть бути відсутніми у дитини. І, навпаки, у дітей можуть бути особистісні особливості, що зникають з віком, яких давно вже немає у дорослих людей. Тому може статись так, що створений за зразком тесту для дорослих структурно ідентичний тест для дітей може бути недостатньо валідним, тобто, з одного боку, оцінювати те, що ще відсутнє у дітей, а з іншого боку – не оцінювати того, що

у них є. Безпосередньо порівнювати між собою показники особистісного розвитку дітей і дорослих людей набагато важче, ніж дані, що стосуються їх інтелектуального розвитку, оскільки за відміченими особистісними відмінностями можуть лежати серйозні відмінності особистості дорослої людини від особистості дитини. Якісний порівняльний аналіз у даному випадку кращий, ніж кількісний.

Проте часто неможливо обійтися і без кількісного порівняння. В цьому випадку необхідно переконатися в змістовній ідентичності якостей особистості, що зіставляються між собою, і, крім того, одержати і користуватися згаданим вище перевідним коефіцієнтом. Все, що вище було сказано про діагностику особистості, відноситься і до психодіагностики міжособистісних відносин.

Висновки. Отже, вивчення пізнавальної сфери дитини є досить складним і відповідальним процесом. З огляду на описані особливості та труднощі можна стверджувати, що використовуючи на практиці діагностичні методики для роботи з молодшими школярами слід опиратися на знання вікової психології і на психологічну теорію вікового особистісного розвитку людини, які можуть дати початкову корисну інформацію.

Список використаної літератури

1. Масенко В.Ф. Психологія пізнавальних процесів. – К.: ГЛАВНИК, 2008. – 192с.
2. Немов Р.С. Психология. Учеб. для вузов: в 3-х кн. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995.– 512с.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: 1 книга. -- 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 519 с.
4. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 2004. – 345 с.
5. Психологічна діагностика мислення, інтелекту, креативності дитини / Упоряд. С.Максименко, Л.Кондратенко, О.Главник. – К.: Мікрос – СВС, 2003 – 112 с.

Ольга Слободянюк

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор Галина Радчук*

Соціально-економічні зміни в суспільстві, реформування освіти на гуманістичних та демократичних засадах потребують упровадження інноваційних технологій при підготовці майбутніх педагогів. У сучасній теорії професійної підготовки майбутніх педагогів, важливе місце займає формування вмінь діалогічної взаємодії між педагогами і студентами. Діалогізація освітнього середовища сприяє створенню якісно нового простору взаємодії між викладачем і студентом, а також реалізації професійно-особистісного потенціалу майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості розвитку професійно-педагогічної культури педагога висвітлено в наукових дослідженнях Л. Карпової, Н. Кузьміної, О. Савченко та ін. Проблема діалогізації освіти ставала предметом наукових розвідок багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (К. Абульханова-Славська, В. Андрієвська, В. Борисенко, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, Н. Волкова, І. Зязюн, В. Кан-Калик, А. Мудрик, Г. Радчук, Л. Щерба, Л. Якубінський та ін.), які вказували на важливість діалогу для оптимізації процесу навчання й розвитку професійних та соціально важливих якостей майбутніх фахівців. Так, Г. Радчук у своїх дослідженнях зазначає, що аналіз освітнього процесу показує, що студент оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої діяльності [6]. Саме тому, становлення особистості майбутнього фахівця передбачає цілісне перетворення освітнього процесу, що включає: діалогізацію змісту навчального матеріалу та розвиток діалогічності викладача і студента.

Невирішеність даної проблеми зумовлена тим, що відкритість у спілкуванні, орієнтація на ціннісну сферу та смислотворчий потенціал особистості, не може бути забезпечено лише структурними змінами в змісті освіти, що в свою чергу, зумовило те, що процес діалогізації через використання навчального діалогу є лише частковим, орієнтованим більше на результат, залишаючи поза увагою глибинні зміни.

Формулювання цілей статті. Тому, метою статті є висвітлити важливість впровадження інноваційних діалогічних технологій у навчальний освітній простір.

Діалогізація освітнього простору, перш за все, є необхідною умовою розвитку соціально-активної, толерантної особистості, забезпечує реалізацію інтелектуального й особистісного потенціалу майбутнього фахівця.

Діалогічність є універсальною характеристикою людської взаємодії. У цьому аспекті для сучасної освіти найбільш актуальним є полікультурний діалог, оскільки освіта і виховання мають спиратися як на загальнолюдські, так і на прогресивно-національні принципи. Особистісно розвиваючий потенціал діалогу пов'язаний з діалогічною природою особистості, яка існує в постійному внутрішньому діалозі з самим собою і в ній спостерігається своєрідний рух від свідомості до мислення і навпаки. Діалог як форма відносин суб'єктів навчального процесу, може розглядатися як специфічне соціокультурне середовище, що створює сприятливі умови для сприйняття особистістю нового значущого досвіду. Тому можна говорити про так званий гуманітарний компонент освіти, який виявляє обов'язкову особистісну співучасть, внаслідок чого навчальний матеріал не може бути сприйнятий студентом інакше, ніж через діалог з іншими учасниками освітнього процесу або з самим собою [1].

Таким чином, навчальний процес являє собою послідовність «діалогів», що органічно розвиваються та складають єдиний, безперервний, незавершений діалог. Особливістю використання

діалогічної взаємодії є те, що в діалозі педагог розуміє не лише студента, але й себе, своє ставлення до студента навколишнього світу, до себе самого. На думку науковця В. Кушніра, головним у діалогічній ситуації є те, що відбувається спільне обговорення і пошук шляхів поставленої проблеми, тобто розв'язання її здійснюється не за допомогою педагога, а спільними зусиллями [5, с. 10].

Таким чином, підвищення рівня підготовки майбутніх педагогів значною мірою залежить від застосування діалогічного підходу. На думку М. Кондрашова важливими умовами, що забезпечують ефективність освітнього процесу, є: «...використання діалогічних технологій, що забезпечують набуття студентами досвіду професійної діяльності й розвиток професійних якостей; створення діалогічної ситуації в освітньому процесі; орієнтація викладача на особистісні досягнення студентів; забезпечення вільного вибору, зворотного зв'язку й психологічного комфорту в процесі навчання; психолого-педагогічний супровід майбутніх педагогів» [6, с. 361]

Діалогічне навчання створює можливість реального активного співробітництва між викладачем і студентами, що значною мірою прискорює формування відповідальності, посилює інтерес не лише до процесу, а й до результатів роботи. В процесі використання діалогічних технологій студент намагається висловити свою точку зору, підтвердити її фактами, відомостями з тексту, прикладами з життя, знання, які він отримує співставляються з його досвідом і обумовлюються важливістю та необхідністю в подальшому застосуванні [2]. Наприклад, одним з таких є завдання відтворити власні ідеї та уявлення за допомогою візуальних та метафоричних методів, що дає змогу якісно висловитись, активізує творчі здібності, пошук нових шляхів у знаходженні спільні рішення, виникають нові ідеї. Зазначимо, що діалог в освіті – спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти, що передбачає самоорганізацію суб'єктів навчального процесу, становлення осмисленої поведінки через трансформацію особис-

тісного досвіду, свободу думок та відповідальність за дії і рішення. Ефективність діалогу припускає рівноправне висловлювання, і головне, не досягнення консенсусу, а взаєморозуміння.

Діалогічна взаємодія викладача зі студентом є специфічною тому що, за статусом її учасники виступають з різних позицій: викладач організує взаємодію, а студент сприймає її і включається в неї. Викладачу треба допомогти студенту стати активним учасником освітнього процесу, саме тому використання діалогічних технологій забезпечує умови для його реалізації.

Отже, суттєвою характеристикою діалогічного навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів є включення до процесу пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфер діяльності особистості. Адже саме так, студент має змогу цілісно виявити власну активність у навчанні.

До діалогічних технологій належать дискусії, використання метафор, мозковий штурм, кейс-метод, методи проектної діяльності, методи розвитку критичного мислення, технологія портфоліо, імітаційно-ігрове навчання та інші. Використання таких технологій у процесі навчання дає змогу студенту самостійно вчитися та критично мислити, вести науковий диспут, адаптуватися в групі, розуміти мотиви та інтереси інших взаємодіяти з ними. Крім того, діалогічні технології забезпечують оволодіння прийомами активного слухання, розвиток рефлексивності, прийняття групового рішення [3].

Таким чином, основою інтерактивних технологій навчання є взаємодія учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують діалог між викладачем і студентами. Викладач виступає в ролі більш досвідченого організатора процесу навчання. Всі учасники процесу при цьому взаємодіють один з одним, спільно вирішуючи проблеми. Така атмосфера співпраці з розв'язання проблем є оптимальною для формування умінь і навичок, необхідних для професії педагога.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Реформування сучасної освіти передбачає, передусім, відхід від традиційних методів викладання, в основі яких пояснювально-ілюстративне навчання, що зводиться до відтворення учнями навчально-пізнавальної інформації. Натомість педагогічна інноватика ґрунтується на інтерактивних формах взаємодії учасників освітнього процесу, серед яких важливе місце посідають діалогічні технології. Діалог – це нові виклики у ситуації взаємодії «викладач – студент», де учасники не лише активно доповнюють один одного, а створюють єдине ціле, яке не можна звести до простої суми різних поглядів, суджень, роздумів [4, с. 359].

Тому на часі впровадження інновацій у професійну підготовку майбутніх педагогів для вирішення освітніх цілей важливим є використання діалогічних технологій. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у побудові діалогічної стратегії розвитку освітнього процесу, що забезпечить орієнтацію на становлення особистості майбутнього фахівця як активного суб'єкта діяльності.

Список використаної літератури

1. Бех І. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С. Макаренка). *Педагогіка і психологія*. Київ, 2001. № 1. С. 5-17.
2. Борисенко В. Діалог у контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2015. Вип. 124. С. 8-10.
3. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Київ, 2013. № 3. С. 9-30.
4. Кондрашов, М. Діалогічний підхід до навчання як засіб якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. № 5. С. 357-362.
5. Кушнір В. Парадигма діалогу в професійній підготовці педагога. *Шлях освіти*. Кіровоград, 2002. №4. С. 8-12.
6. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія (вид. 2-ге, розш. і допов). Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. 380 с.

Зоряна Стельмах

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Зоряна Адамська*

Підлітковий вік вважається одним з найскладніших у розвитку особистості. Адже саме в цей період вплив середовища, найближчого оточення виявляється з величезною силою. Він є сприятливим як для прогресивного становлення підлітка, тобто формування системи моральних цінностей, переконань, пошуку свого місця в дорослому світі, у професійній діяльності, так і для розвитку відхилень у цьому процесі.

У зв'язку з цим особливої актуальності набувають дослідження основних причин девіантної поведінки у старшому підлітковому віці, врахування яких сприятиме розробці ефективної профілактичної методики, спрямованої на нейтралізацію негативних соціальних впливів і формування позитивної спрямованості підлітків. Саме тому, **метою** цієї статі стало обґрунтування результатів емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників девіантної поведінки в старшому підлітковому віці.

Девіантна поведінка стала предметом наукового аналізу у численних дослідженнях зарубіжних психологів і розглядається: як результат недостатнього стримування внутрішньої напруги, що вимагає розрядки; як наслідок гіперкомпенсації потреб (А. Адлер, З. Фрейд, Е. Фром); як результат соціального навчання (А. Бандура); як наслідок фрустрації (Л. Берковиц, Д. Доллард, Г. Міллер); як наслідок блокади задоволення потреби у самоактуалізації (А. Маслоу) тощо.

Суттєвий внесок у вирішення найбільш значущих для психології девіацій проблем внесли соціальні психологи (Г. Блумер,

І. Гофман, Г. Лебон, Дж. Мід, Ч. Кулі, Дж. Морено, Л. Фестингер, Т. Шибутані та ін). У межах соціально-психологічного підходу пояснюються причини і рушійні сили девіантної поведінки особистості з точки зору взаємин індивіда і групи, групового впливу, зміни або спотворення групових конвенційних норм. У радянській та українській психології вивченню проблем девіантної поведінки присвячено значну кількість наукових праць (М.Бобнева, І. Ващенко, О. Здравомислов, О. Кокун, В. Кудрявцев, Б. Левін, В. Медведєв, В. Осьодло, Є. Потапчук, О. Сафін, В. Стасюк та ін.).

Сьогодні наукові уявлення про механізми і закономірності девіантності та девіантної поведінки отримали свій розвиток у дослідженнях структурно-динамічних характеристик девіантної поведінки (О. Змановська); механізмів психологічної корекції смислової регуляції життєвого шляху девіантної особистості (К. Карпінський); структури ціннісних орієнтацій девіантної особистості (Н. Бондаренко, А. Вісло, Л. Грузд); соціально-психологічних особливостей профілактики й корекції девіантної поведінки (Д. Бутаков, Ц. Літке, М. Львова, Г. Макартичева); соціально-психологічних аспектів системної профілактики «загального девіантного синдрому» (Я. Малихіна); структури девіантних дій (Ю. Клейберг); механізмів формування аутодеструктивних форм поведінки (Т. Горобець, М. Зотов); феномену девіантної особистості у психології (В. Менделевич, В. Нікішина); закономірностей виникнення психологічних бар'єрів соціалізації девіантної особистості (С. Беличева, О. Єльнікова) тощо.

Проаналізувавши наукові праці можна прийти до висновку що серед дослідників немає єдиної точки зору щодо поняття «девіантна поведінка». Здійснений нами теоретичний аналіз вказує на те, що оцінка будь-якої поведінки завжди має на увазі її порівняння з певною нормою і дозволяє визначити, що девіантна поведінка – це система вчинків чи окремі вчинки особистості, які

не відповідають суспільним, правовим, дисциплінарним, побутовим та іншим нормам.

Підлітковий період – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослості особи, появи прагнення бути і вважатись дорослим, переорієнтації з цінностей, характерних для дітей, на цінності світу дорослих. Поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, тією її якістю, в якій відображається нова життєва позиція в ставлення до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання й афектні реакції.

Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовляють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. На думку Д. Фельдштейна, йдеться про переорієнтацію з норм цінностей дитячого світу на інші – дорослі; про вироблення особистісних утворень, які відіграють особливу і вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого [3].

Ставлення старших підлітків до своїх вчинків є більш свідомими. Вони вже схильні до самоаналізу, їх вже цікавить не лише зовнішній бік життя дорослих, а й внутрішній світ, духовні якості. Розвиваються специфічні особливості самосвідомості, які проявляються в самооцінці підлітка, в його оцінці ефективності різних видів своєї діяльності та своїх стосунків з дорослими й однолітками. Механізмом розвитку самосвідомості є рефлексія.

За словами Е.І. Савонько самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Переважна орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана передусім з його прагненням до самостійності та незалежності, з самоповагою та вимогливістю до себе [2].

Загалом підлітковий вік можна віднести до групи підвищеного ризику. Адже особливо в цей період відчуваються

труднощі перехідного віку, починаючи з психічних і гормональних процесів і закінчуючи перебудовою Я-концепції. Другою причиною є граничність і невизначеність соціального становища підлітків. Суперечності, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю теж можна вважати вагомим чинником девіантної поведінки у старшому підлітковому віці. (дитячі форми контролю, засновані на дотриманні зовнішніх норм і вимог дорослих, вже не діють, а дорослі способи, які передбачають свідому дисципліну і самоконтроль, ще не склалися або не зміцніли).

Висвітлені нами теоретичні висновки слугували базою для здійснення емпіричного дослідження таких проявів девіантної поведінки у старших підлітків, як агресивність і дезадаптованість. Зокрема, для вивчення схильності підлітків до агресивної поведінки ми використали опитувальник «Діагностика стану агресії» А. Басса-А. Даркі, а з метою оцінки рівня і характеру дезадаптації – «Карту спостережень» Д. Стотта. У дослідженні взяло участь 52 підлітки, віком 13-14 років, учнів 8-9 класів школи-ліцею.

Результати дослідження за методикою Карта спостережень (Д. Стотт), запропонована для заповнення класному керівнику, представлено на рис. 1. Узагальнивши результати, ми виділили три групи вираженості проявів симптомокомплексів: слабка вираженість, середня та сильна. Так, слабку вираженість мають симптомокомплекси XV (хвороби) – 3%, XIV (сексуальний розвиток) та XVI (фізичні дефекти) – 5%; XIII (розумовий розвиток) та IV (тривога за прийняття дорослими й інтерес з їхнього боку) – 6% (Рис. 1).

Симптомокомплекси – «брак довіри» (19%), «ослабленість» (17%), «тривога за прийняття дітьми» (21%), «конфлікти з дітьми» (17%) та «невротичні симптомокомплекси» (20%) – відповідають середньому рівню вираженості. Відповідно «відхід в себе» (39%), «асоціальність» (32%), «непосидючість» (29%) та «емоційне

напруження» (37%) мають високий рівень вираження. Найвищим показником – 52% є V (неприйняття дорослих) (Рис.1).

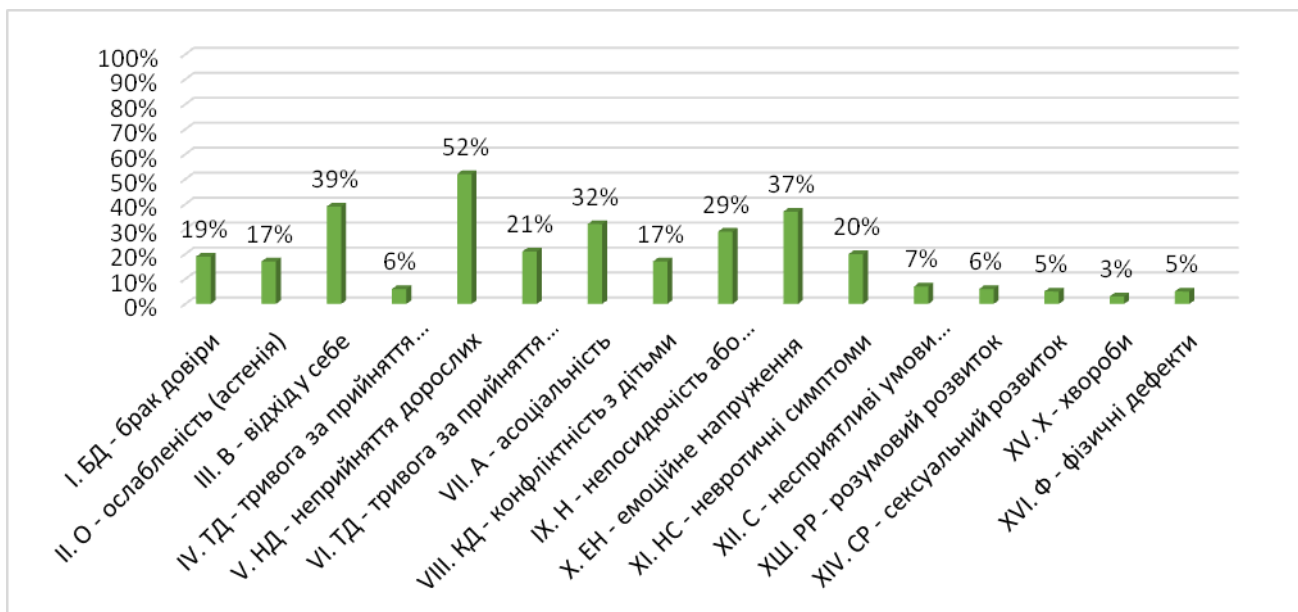


Рис.1 Розподіл показників симптомокомплексів у старших підлітків за методикою Д. Стотта (n=52)

Аналізуючи одержані результати, можна зробити висновки щодо причин девіантної поведінки у старших підлітків. Зокрема, схильність до неї найбільш яскраво ілюструють прояви симптомокомплексів VII (асоціальність) – 32%, VIII (конфліктність з дітьми) – 17%, XII (несприятливі умови середовища) – 7% досліджуваних старших підлітків (Рис.2).

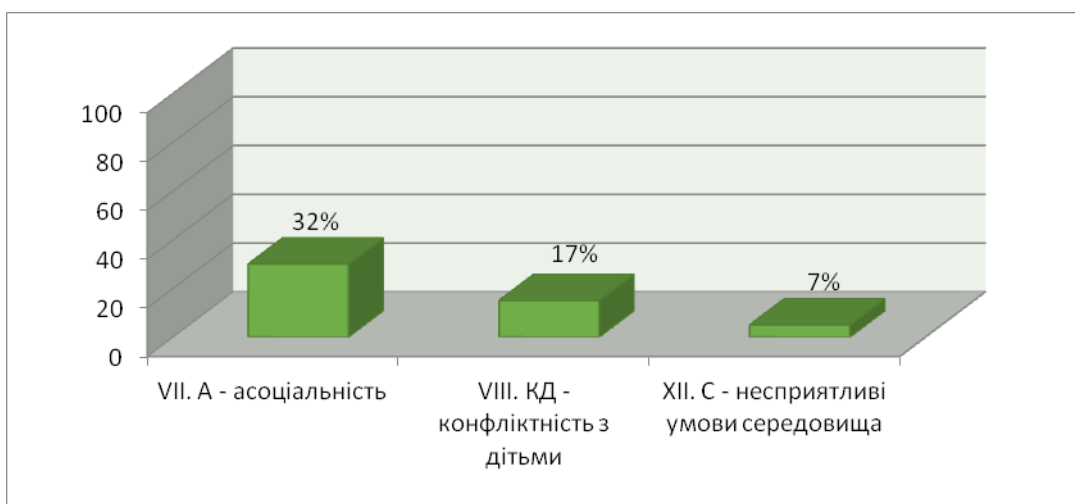


Рис. 2 Розподіл показників девіантної поведінки у старших підлітків за Картою спостереження Д. Стотта (n=52)

Аналізуючи результати, одержані за опитувальником «Діагностика стану агресії» А. Басса - А. Дарки (адаптація О.К. Осницького), бачимо, що для більшості досліджуваних притаманний середній рівень прояву девіантної поведінки (69%), для 20% – високий і лише у 11% – низький (Рис. 3).

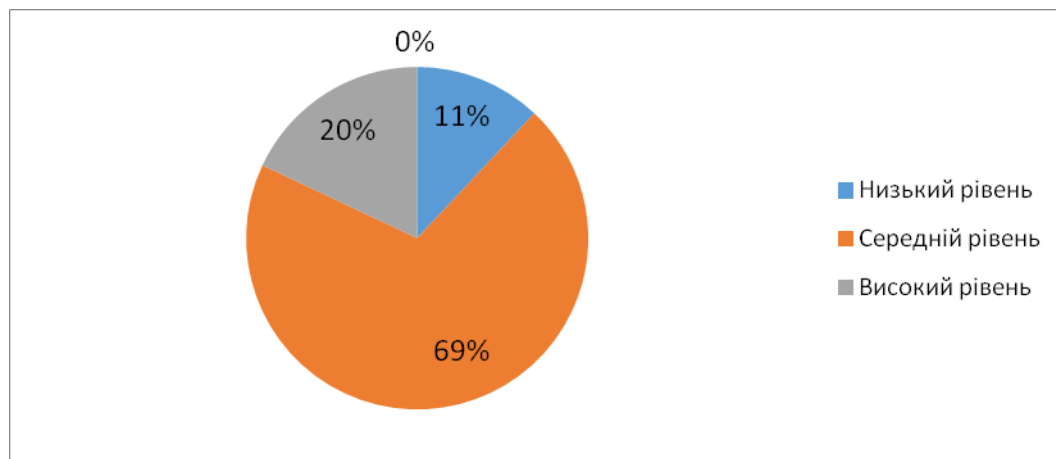


Рис. 3 Розподіл показників рівнів прояву девіантної поведінки у старших підлітків за методикою А. Басса-А. Дарки (n=52)

У старшокласників, схильних до девіантної поведінки, було виявлено різні типи негативних емоційних переживань: переважання фізичної агресії (81%), образи (81%), високий рівень негативізму (68%), непрямой агресії (63%) та вербальної агресії (60%), схильність до роздратування (58%), підозрілість (55%), почуття провини та каяття (61%) (Рис.4).

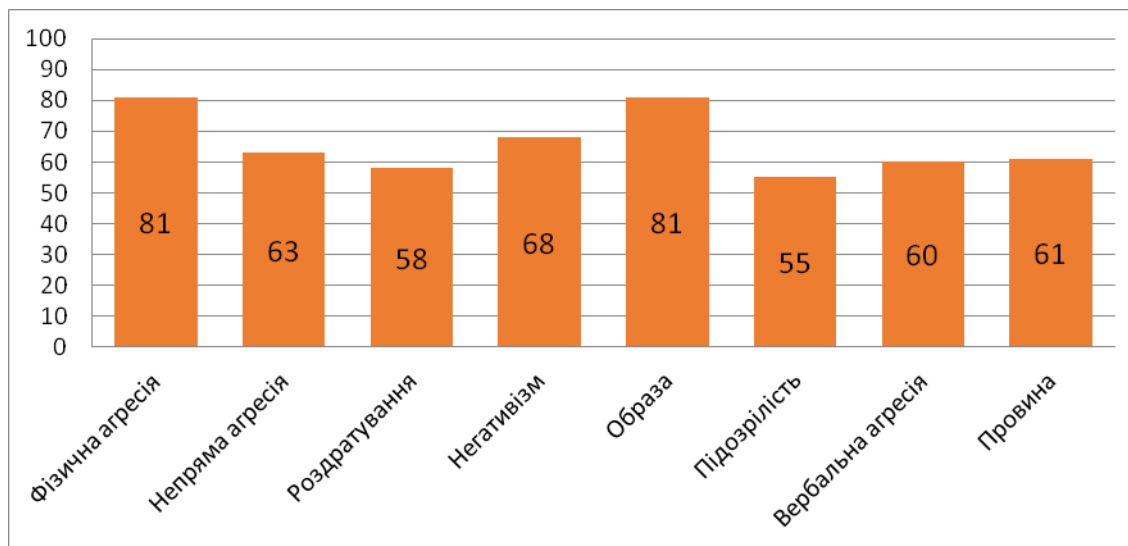


Рис. 4 Розподіл показників типів емоційних переживань у старших підлітків за методикою А. Басса-А. Дарки (n=52)

Таким чином, результати емпіричного дослідження актуалізували необхідність пошуку ефективних шляхів профілактики девіантної поведінки. Одним з найефективніших методів у цьому контексті впевнено можна назвати соціально-психологічний тренінг, який є особливим різновидом навчання, виходить за рамки значень «виховання, навчання, підготовка, тренування» і використовується, з метою розвитку, психокорекції, просвітництва та профілактики у найширшому розумінні [1].

Нами розроблений соціально-психологічний тренінг «Всі ми різні, всі ми рівні», в програмі якого виділено блоки: «Самопізнання» і «Саморозвиток», які допомагають його учасникам від пізнання свого внутрішнього світу, характеру, особистісних проявів, сильних і слабких сторін, свого місця у міжособистісному просторі поступово усувати причини власної девіантної поведінки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в апробації розробленої тренінгової програми та перевірці її ефективності.

Список використаної літератури

1. Адамська З.М. Фасилітативний потенціал інтерактивних методів у психологічній профілактиці підліткових девіацій. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід: монографія / О. Янкович, О. Кікінежді, І. Козубовська, В. Поліщук, Г. Радчук та ін. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2018. С. 192-203

2. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми. *Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник экспериментальных исследований* / ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежина. Москва, 1972. С. 81–111.
3. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности Москва, Международная педагогическая академия, 1994. 190 с.

Олена Хрущ

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

КРИЗА ІНСТИТУТУ СІМ'Ї ТА ЇЇ НАСЛІДКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ

Постановка проблеми. Сьогодні інститут сім'ї як базовий соціальний інститут, як ніколи, переживає глибоку кризу. Нова філософія, нові вимоги сучасного життя, економічні стреси, розлучення, неповні сім'ї, сімейні конфлікти, насильство і пропаганда сексуальної розбещеності, наркотики, алкоголізм – все це, далеко не кращим чином, впливає на сім'ю та підростаюче покоління, здійснюючи свій вплив на формування емоційної сфери дитини.

Більшість фахівців погоджуються з тим, що неблагополучна сім'я – це, насамперед, сім'я з дефектами виховання, серед яких типовими є конфліктні стосунки між батьками, погане ставлення батьків до дитини, відсутність часу для занять з дитиною, помилки у вихованні, низький загальнокультурний рівень батьків тощо. Аксіоматично, що неблагополучний стан сім'ї майже завжди призводить до дисгармонії в розвитку особистості дитини.

Не викликає сумнівів і твердження про те, що благополучна сім'я є найсприятливішим соціальним середовищем для повноцінного розвитку дитини, а тому вивчення взаємозв'язку між сімейною ситуацією та психічним розвитком й емоційною сферою дітей зокрема, зумовлене практичними запитами і потребами сім'ї й суспільства в цілому.

Важливість емоційного благополуччя для розвитку дитини (його емоцій, почуттів, мотивів, волі), схоже, загально визнана в умовах сучасності. У численних дослідженнях вчених, зокрема у дослідженнях Дж. Боулбі, В.В. Лебединського, А.Д. Кошелева, неодноразово зазначається, що особливості стосунків батьків та дитини, динаміка емоційних контактів між членами сім'ї, емоційна атмосфера в середині сім'ї в цілому важливі для психічного та духовного розвитку дитини. У свою чергу, дослідники Г.М. Буянов, А.Я. Варга, К.С. Лебединська, А.І. Захаров, Г.В. Луніна, наголошують, що порушення емоційних контактів дитини з дорослими членами сім'ї викликають у дитини внутрішній дискомфорт, формують почуття неповноцінності, створюють загрозу стабільності його відносин із суспільством, що в кінцевому підсумку може призвести до численних викривлень у її розвитку.

На боротьбу з цими негативними соціальними явищами спрямована низка законодавчих актів і проектів, метою яких є створення умов для утвердження в суспільстві духовно і фізично здорової, матеріально забезпеченої, соціально благополучної сім'ї, забезпечення виконання нею головних своїх функцій.

Певний фундамент у даному напрямку вже закладений, оскільки коло питань з даної тематики мало місце в працях багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених, серед яких Т. Алексеєнко, Т. Афанасьєва, С. Агарков, А. Бодальов, М. Буянов, О. Безпалько, Ю. Василькова, Є. Волкова, М. Галагузова, В. Дружиніна, І. Зайнишев, І. Зверєва, З. Карпенко, А. Капська, О. Кононко, В. Кочубей, І. Марценківська, А. Мудрик, Є. Новікова, Г. Лактіонова, Є. Рогов, І. Трубавіна, Т. Титаренко, М. Фіглевська, Г. Хоментаскас, О. Шинкаренко та інші. Їх дослідження розкривали проблеми функціонування сім'ї, сімейного неблагополуччя, шляхів соціально-педагогічного супроводу дитини, а також культурно-історичних аспектів у становлення сім'ї.

Однак доводиться констатувати, що не зважаючи на очевидну практичну важливість даного питання і накопичений

досвід організації сімейного дозвілля й відпочинку, консультативною роботою з проблем сім'ї, все ж спостерігається збільшення кількості сімей, які не можуть забезпечити необхідного розвитку виховання й навчання дитини, потребуючи професійної психологічної допомоги.

Мета статті є розгляд кризи інституту сім'ї та наслідків цього явища в контексті впливу на емоційну сферу дітей.

Виклад основного матеріалу. Сім'я – суттєвий фактор емоційного благополуччя особистості, що визначає афективний тон її світовідчуття. Основною функцією сім'ї як соціального інституту є функція задоволення потреби людини в щасті. Крім цього, сім'я задовольняє особистісні потреби кожного її члена, а також загальносімейні потреби. З цього випливають основні функції сім'ї: економічна, виховна, репродуктивна, комунікативна, функція організації та проведення дозвілля. Ці функції є загально визначеними та взаємодоповнюючими.

Серед різноманітності типів та класифікацій сімей для нас важливу роль відіграють сім'ї, в основі яких, лежить ознака благополучності, чи іншими словами гармонійності та дисгармонійності.

Благополучна, тобто гармонійна сім'я, характеризується відкритою сімейною системою, в якій існують гнучкі правила взаємодії один з одним. Цей тип сім'ї відтворює людську культуру, зберігає її і примножує.

Модель ефективної гармонійної родини включає наступні елементи:

- розділена членами сім'ї сімейна самосвідомість, заснована на близьких емоційно-позитивних відносинах турботи і взаємодопомоги («Ми – одна сім'я»). Характер сімейної самосвідомості визначає то як особистість буде свої відносини з іншими членами сім'ї;

- повагу автономії і індивідуальних відмінностей, врахування інтересів і потреб, які забезпечують успішний розвиток і хороше самопочуття членів сім'ї, включаючи всі покоління;

- взаємоповага, підтримка, рівний розподіл прав і обов'язків між подружжям;

- ефективне авторитетне батьківство і дитячо-батьківські відносини, що забезпечують захист і безпеку дитини; процес виховання і соціалізація дитини на основі поваги і прийняття його прав; підтримку іншим вразливим членам сім'ї;

- наявність адекватних ресурсів, що забезпечують економічну безпеку, психологічну та соціальну підтримку сім'ї в контексті розширеної (прабатьківської) сім'ї, соціальної групи (друзі, знайомі, колеги), системи соціальних інститутів (суспільство в цілому). Велике значення має соціальна політика держави;

- організаційна стабільність, що характеризується ясністю, послідовністю і передбачуваністю моделей поведінки і взаємодії в рамках сім'ї;

- адаптивність як гнучкість і готовність до змін відповідно до зовнішніх вимог і внутрішніх запитів; адаптивність до нормативних і ненормативних криз життєвого циклу сім'ї; адаптивність в напрямку готовності справлятися зі стресами і високою емоційною напруженістю в сім'ї за рахунок ефективної реалізації психотерапевтичної її функції;

- відкритість комунікації, що характеризується чіткістю і ясністю правил і рольових очікувань. Мета комунікації – забезпечити можливість вільного вираження почуттів емпатії, емоційної підтримки, переважання позитивного емоційного фону;

- ефективне вирішення проблем і конфліктів;

- розділена система переконань і цінностей в рамках всіх співіснуючих поколінь родини, що забезпечує довіру, близькість і можливість успішно вирішувати проблемні ситуації.

Щодо сімей, які мають певні негаразди, то значній кількості наукових доробок зустрічається різна класифікація. Найчастіше вживаються поняття: дисгармонійна сім'я, дисфункціональна сім'я, проблемна сім'я, неблагополучна сім'я. Їх вживають, і як пояснення сім'ї, що мають певні негаразди, і як класифікації одного поняття для іншого.

Проаналізувавши види та ознаки саме дисгармонійної сім'ї, узагальнено, можна виділити основні відмінності між гармонійними та дисгармонійними сім'ями.

Таблиця 1.

Основні відмінності між гармонійними та дисгармонійними сім'ями

Гармонійні сім'ї	Дисгармонійні сім'ї
До кожного члена в сім'ї ставляться як до особистості. Всі вони різні, по-різному дивляться на речі, сім'я. Їх розуміє і приймає їх такими які вони є.	Бути іншим значить бути поганим. Висуваються високі вимоги і суворі правила, які можуть призвести членів сім'ї до низької самооцінки і почуття вини.
У кожного є своє «Я»	Відсутність свого «Я»
Прийнято бути відкритим один з одним, виявляти турботу про членів сім'ї.	Недовіра до членів сім'ї, страх. Відсутність турботи, часті образи.
Сім'я помічає проблеми і вирішують їх. Кожен член в сім'ї допомагає іншим членам родини.	Всі члени сім'ї роблять вигляд, що проблем не має.
Кожен член виховується так, щоб він самостійно міг зробити вибір. В такій сім'ї вибір тільки заохочується.	Кожен член в сім'ї залежить один від одного, в основному слабший залежить від сильнішого. В такій сім'ї вибір або взагалі відсутній, або вибір пропонується із двох негативних.
Проводяться сімейні зустрічі, які приносять радість, веселощі. Планують відпочинок разом.	Разом проводять час тільки через певні обставини (похорон, весілля), часто таке проведення часу закінчується сварками. Такі заходи мало приносять радості і щастя.
Члени сім'ї спокійно говорять про те, що відчувають і з повагою ставляться до цих почуттів. Якщо хтось потрапив в біду, то він може розраховувати на допомогу і співпереживання.	Емоції подавляються. Дозволяється виражати тільки ті, які підходять до ситуації, а не ті, які відчуває член сім'ї.

Таким чином, на протигагу гармонійній, у дисгармонійній сім'ї систематично не задовольняються базові потреби кожного її члена і не реалізуються основні завдання сім'ї. Це система, є джерелом деструктивної та дезадаптивної поведінки одного або декількох її членів.

На нашу думку, вплив батьківської сім'ї проявляється у двох напрямках:

1) шляхом цілеспрямованого педагогічного виховного впливу, формування у дитини певних моральних принципів і способів поведінки;

2) як стихійний вплив на особистість шляхом проживання дитини тим способом життя, який типовий для даної сім'ї.

Розвиток дитини тісно пов'язаний із сімейною ситуацією. Безліч чинників безпосередньо впливають на становлення особистості дитини. У сім'ї людина набуває перший досвід спілкування, здатність розуміти переживання близьких і співчувати їм, тому сімейному фактору належить значна роль у розвитку дитини, емоційної сфери зокрема [2].

Про важливу роль сім'ї і внутрішньо сімейних стосунків у розвитку дитини зазначають велика кількість науковців, психологів та педагогів, у своїх дослідженнях, зауважуючи, що саме родині належить пріоритет у вихованні соціальної і емоційної культури дитини. Остання наслідуює поведінку близьких їй людей, переймає їхні манери, запозичує в них спосіб оцінювання людей, подій, речей, засвоює моральні норми, що регулюють поведінку людей у суспільстві.

Виховуючись у дисгармонійній сім'ї, дитина стикається з безліччю несприятливих чинників, здатних не тільки загальмувати її загальний розвиток, а й повернути цей процес розвитку назад. Чим молодша дитина, тим складнішою для неї є ситуація розвитку в дисгармонійній сім'ї. Вона сприяє появі відчуття незахищеності і невпевненості в собі, це впливає на її спілкування з однолітками і

педагогами, спілкування при цьому носить поверхневий, формальний характер і відрізняється емоційною бідністю.

Тривожність таких дітей, їх невпевненість призводить до різкого зниження емоційного фону, до схильності уникати спілкування. У дітей з дисгармонійних сімей, що в повному обсязі не отримують батьківської уваги і тепла, спостерігається прояв психічних порушень, невротичних розладів, крім цього вони відчують труднощі в спілкуванні, розумовій діяльності та навчанні [6].

Крім того, виховання дитини в умовах негативного емоційно-психологічного сімейного мікроклімату визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою (завищеною чи заниженою), озлобленістю, невпевненістю у своїх силах, недисциплінованістю [4].

Так як діти не завжди здатні успішно подолати стресові ситуації, тому перед психологами та педагогами постає питання про те, як допомогти їм встояти перед несприятливими впливами соціального середовища, подолати травматичну ситуацію і боротися із негативними емоційними переживаннями. Говорячи про способи допомоги таким дітям, потрібно в першу чергу наголосити, що для цього потрібно змінити ситуацію в сім'ї, тому що, сім'я - основа виховання і розвитку дитини, саме батьки і близькі люди формують особистість, характер своєї дитини.

Список використаної літератури

1. Беседін А.А. Типи дисфункцій сім'ї і їхній зв'язок з девіантною поведінкою дітей // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія методи. 2018. №527. С. 109–113
2. Волошина Н.С. Сім'я як основа розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку // Наукове товариство студентів XXI століття. Гуманітарні науки : студ. наук.-практ. конф. № 11. 2017.
3. Землянухина Н.А. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка // Социальная педагогика. 2005. №1. С.83.
4. Расновська І.І. Соціальний супровід неблагополучних сімей // Вісник Національного університету оборони України. 2011. №5. С. 55–59

5. Склярук А.В. Проблемна сім'я та критерії її ідентифікації. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2013. С. 48-56.
6. Фаустова И.В. Влияние нарушенных детско-родительских отношений на проявление эмоционального неблагополучия в детском возрасте // Современные проблемы науки и образования. 2015. №5.
7. Чалова Н.О. Дисфункціональні сім'ї: поняття та особливості їх створення. Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2013. Т. X. Вип. 25, С. 525–539

Уляна Цимбала, Іванна Андрійчук

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТИМУЛЮВАННЯ ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Постановка проблеми. У контексті підвищення ефективності особистості у соціумі та діяльності особливої актуальності набуває феномен стимулювання персоналу. Особливостями підприємств у сфері обслуговування є швидкоплинність кадрів. Підприємство, яке прагне не тільки залучити працівника до професійної діяльності, але й зацікавити його повинно будувати свою діяльність на загальноприйнятих принципах і цінностях, турбуватися про комфорт працівників, зміцнення психічного здоров'я, а також забезпечити необхідний психологічний клімат і настрій, що обов'язково впливає на результати діяльності всієї організації. Саме тому дуже важливим для реалізації ефективних стимулюючих заходів є врахування потреб і ціннісних орієнтацій працівників.

Стимулювання персоналу та його роль досліджували такі науковці, як Осіпова А.Ю., Лаврук О.С., Кибанов А.Я., Ельбрехт О.М., Єлець О.П., Жарико Е.С., Іпатов Е.Ф., Левківський К.М., Павловський В.В. та інші.

Метою статті є теоретичний аналіз соціально-психологічних аспектів стимулювання персоналу у сфері обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Важливою передумовою конкурентоспроможності та економічного зростання підприємств у сфері обслуговування є виконання персоналом своїх професійних обов'язків. Окрім визначених вимог до трудової діяльності, кожному працівнику притаманні свої особисті стимули і мотиви, які можуть впливати на успішність виконання ними своїх професійних завдань. Як показує практика бажаний результат підприємство отримує лише за наявності особистої зацікавленості працівників у результатах своєї праці та задоволення нею.

Сардак С. зазначає, що стимулювання – це процес використання конкретних стимулів на користь людині та організації; стимулювати означає спонукати працівника до цільової дії, давати поштовх ззовні [4].

Як показав теоретичний аналіз літератури, стимулювання здійснюється з певною ціллю. Ціллю стимулювання є підвищення ефективності та продуктивності праці персоналу, а також збереження цінних кадрів, як наслідок збільшення доходу підприємства. Для того, щоб досягнути цілі, необхідна певна дія, яка здійснюється на двох рівнях. Перший рівень включає оцінку потреб і мотивів персоналу. Другий передбачає комплекс заходів спрямованих на задоволення домінуючих потреб і мотивів.

Дії, які спрямовані на виконання цілі, мають кінцевий результат. Результатом дії може бути: задоволення потреб і мотивів працівників, як наслідок покращення ефективності діяльності персоналу; часткове задоволення, як наслідок покращення або стабільність ефективності; не задоволення, як наслідок погіршення або стабільність ефективності діяльності персоналу.

Задоволення домінуючих потреб і мотивів конкретного працівника, може здійснюватись за допомогою матеріальних і нематеріальних заохочень (стимулів). Матеріальне стимулювання поділяється на грошове: основне (заробітна плата; доплати; надбавки) і додаткове (премії; відрахування від премії); і не

грошове: соціальне (гарантії; компенсації) та функціональне (покращення умов праці та її організації). Нематеріальне стимулювання передбачає створення сприятливого мікроклімату в колективі, кар'єрний ріст, розвиток персоналу, тобто врахування не матеріальних потреб.

На думку А.В. Церковної та В.В. Харламової, існує три групи інструментів стимулювання співробітників: економічні; соціально-психологічні; адміністративні методи. Вміло користуючись системою стимулювання колективу, розподіляючи функції на виробництві, керівник досягне своїх цілей набагато швидше і успішніше, ніж без застосування цих технологій. Соціальні і психологічні технології не менш важливі, ніж внутрішні адміністративні заходи. Вони впливають на емоції людей, отже є більш ефективними. Соціально-психологічні методи спрямовані на особистість, а не на колектив. Також вони підтверджують її важливість та почуття потреби, сприяють комфортному перебуванню працівника в колективі. Соціально-психологічні методи – це способи здійснення управлінських дій на персонал, що базуються на використанні закономірностей соціології та психології. Такі методи спрямовані як на групу співробітників, так і на окремих працівників. За масштабами і способам впливу їх можна розділити на: соціологічні, спрямовані на групи співробітників в процесі їх виробничої взаємодії, та психологічні, які цілеспрямовано впливають на внутрішній світ конкретної особистості [5].

Розглянемо стимулювання персоналу у сфері обслуговування і виділимо специфічні методи стимулювання, які характерні для цієї сфери. Вони поділяються на цінові (знижка на харчування продукцією компанії; забезпечення робочою формою; оплата медичного огляду) та нецінові (надання подарунків на дні народження і річниць роботи працівника в компанії; розповсюдження сувенірів з логотипами фірми; безкоштовна

дегустація нової продукції; проведення конкурсів, розіграшів; гнучкий графік роботи).

Сьогодні у провідних країнах світу, збільшується тенденція до переходу від стимулювання через задоволення першочергових матеріальних інтересів, до комплексного забезпечення широкого кола потреб соціального, культурного, духовного характеру. Задоволення тільки матеріальних потреб приводить до відчуття працівниками постійного нервово-емоційного напруження і відчуття хронічної втоми, що негативно відображається на відносинах у колективі, та ставленні до клієнтів. Нематеріальне стимулювання здатне позитивно впливати на ефективність праці через підвищення самооцінки працівника, оволодіння ним новими навичками та розвитку здібностей.

Як зазначає Іванченко Г., на вітчизнах підприємствах використовують такі нематеріальні стимули, як: визнання у формі особистої похвали та суспільного визнання; вручення подарунків за високі результати та творчі досягнення; прояв щирої уваги, адже надзвичайно позитивну роль відіграє атмосфера єдиної сім'ї, де панують взаємоповага, взаємодопомога та єдність. Ступінь наближеності до керівництва дає рядовим співробітникам відчуття спільності організації; каральні стимули; перерозподіл робочого часу [3].

Практичний досвід підприємств у сфері обслуговування показує, що успіх виконання завдань залежить від усвідомлення працівником власної соціальної цінності, своєї ролі та місця в колективі. Саме тому важливим аспектом стимулювання є створення міцних змістових зв'язків між членами колективу. Турбуючись про розкриття індивідуальних особливостей кожного члена колективу, керівництво здатне забезпечити атмосферу товариства, поваги та взаємодопомоги.

Долга Г.В. стверджує, що одним з найважливіших факторів оптимізації виробничої діяльності кожного окремого працівника і будь-якого колективу є сприятливий психологічний клімат у колективі, що відповідає моральним нормам суспільства.

Психологічний клімат не виникає сам собою, він є непростим наслідком прийнятих до відома зусиль окремих керівників, а підсумком систематичної спільної роботи з членами колективу, здійснення планомірних заходів, спрямованих на організацію відносин між керівником і підлеглим, між окремими працівниками. Сприятливий соціально-психологічний клімат є неодмінною умовою підвищення продуктивності праці, його ефективності та якості, прискорення науково-технологічного прогресу, позитивно діє на стан членів колективу [2].

Дослідники розглядають соціально-психологічний клімат – як складне явище, яке об'єднує у собі певну систему взаємовідносин між членами колективу, що під впливом індивідуальних психофізіологічних особливостей та внутрішньогрупових традицій і стандартів формують певну колективну свідомість та настрій, а також комплекс психологічних умов, сприяючих або перешкоджаючих продуктивній спільній діяльності та всесторонньому розвитку особи в групі для досягнення цілей окремого індивіда, колективу та підприємства в цілому [2].

Найважливіші ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату колективу можна поділити на три групи. Суб'єктивні: довіра та вземовимогливість членів групи один до одного; доброзичливість і ділові претензії; вільне висловлювання думок; відсутність тиску з боку керівництва на підлеглих і визнання за ними права приймати рішення; 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: високі показники результатів діяльності; низька плинність кадрів; високий рівень трудової дисципліни; відсутність конфліктності в колективі тощо. Загальні: характер виробничих відносин того суспільства, складовою частиною якого є група; організація й умови трудової діяльності; специфіка й особливості роботи органів управління; стиль і характерологічні форми керівництва;

соціально-психологічні, гендерні та демографічні особливості групи; чисельність групи тощо [1].

Висновки. Отже, ми визначили, що роль стимулювання персоналу у сфері обслуговування, полягає в покращенні продуктивності праці не тільки персоналу, але й компанії в цілому. Розвиток та удосконалення стимулів треба завжди розглядати діалектично. Такий підхід дозволяє зробити висновок про те, що стимули до праці не є раз і назавжди даними й постійними. Особливе практичне значення для підприємства має проблема формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. В умовах ринкових відносин орієнтація колективу на кінцеві результати праці, узгодження індивідуальних зусиль працівників набувають усе більш важливого значення. Гостро постають питання щодо психологічних чинників, у тому числі самопочуття людини, що мають дуже важливе значення для заохочення до праці. Висока заробітна плата та кар'єрний ріст, необхідні для залучення нових співробітників, проте для подальшої успішної діяльності слід застосовувати методи нематеріального стимулювання. Подальше наукове дослідження потребує визначення показників, які характеризують потреби в мотивації персоналу, а також рівень задоволеності роботою на підприємстві.

Список використаної літератури

1. Вертель В. В., Комашня А. О., Федорчук І. В. Соціально-психологічний клімат колективу. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2012. № 40. С. 292-293.
2. Долга Г.В. Психологічні аспекти управління персоналом: проблеми теорії та практики. *Інтелект XXI*. 2018. № 4. С. 74-75.
3. Іванченко Г. В. Особливості використання нематеріальних стимулів на вітчизняних підприємствах. *Економіст*. 2010. № 3. С. 21-23
4. Сардак С. Е. Мотивація та стимулювання працівників вітчизняних підприємств. *Україна : аспекти праці*. 2008. № 6. С. 45-51.
5. Церковна А. В., Харламова В. В. Використання соціально-психологічних методів управління персоналом. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управлінн*: зб. наук. праць Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова ; Одеса, 2017. Вип. 3 (37). Т. 16. С. 223-225.

Марія Цицик

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Андрій Зімянський*

Вступ. Термін "праксеологія" походить від грец. *praxis* (дія, практика) або латин. *praxeus* (дія, діяння). Уперше поняття «праксеологія» використав французький філософ та історик А. Еспінас (1844–1922) у кінці XIX століття. Саме він запропонував ідею створення окремої наукової дисципліни про фактори підвищення ефективності й корисності дій [3, с. 13]. «Друге народження» праксеології відбулося в Києві, де Євген Слуцький у 1926 році опублікував статтю в IV томі університетського видання «Записки соціально-економічного відділу». Автор не вказує, запозичив він термін «праксеологія» чи сконструював самостійно. Однак зміст статті переконує, що йдеться про ті самі проблеми, про якусь теорію цілеспрямованої дії. Новою є триступінчаста побудова його теоретичної системи. Вищий щабель займає онтологія, за нею йде праксеологія, а на нижчому щаблі узагальнення перебуває її конкретизація – політекономія [4, с. 110].

У середині XX століття польський філософ і логік Т. Котарбінський опублікував книгу «Трактат про хорошу роботу», яка принесла йому всесвітню популярність і стала основою формування праксеологічного підходу як особливого способу аналізу та пояснення людської діяльності в аспекті її доцільності, раціональності, ефективності. Автор визначив праксеологію як загальну теорію ефективної організації діяльності, що охоплює три групи проблем: аналітичний опис, характеристику, класифікацію та систематизацію практичних дій; вивчення умов і законів, що визначають ефективність дій; вивчення генезису й розвитку

різних видів діяльності, шляхів їх удосконалення та регресу, керованих силою традиції й винахідливістю. Т. Котарбінський стверджував, що праксеологія є дисципліною, яка синтезує дані різних наук, що стосуються організації праці. Вона об'єднує тільки те, що можна використати для будь-якої діяльності й має загальний характер. «Праксеологія є типовою моделлю організаційної науки з нахилом на вироблення практичних порад, з асиміляцією даних із десятків наук, із систематизацією цих даних під кутом зору завдань цієї галузі діяльності» [5].

Сутність праксеології в словникових джерелах фахівці спрямовують на практичне дослідження та характеристику різних трудових навичок і прийомів, виявлення їх елементів і підготовку на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру [11]. Зокрема, Філософський енциклопедичний словник визначає праксеологію як науку, яка вивчає історичні типи й види практики – раціональні форми організації людських дій, що спрямовані на зміну природи, суспільства та самої людини [12, с. 512]. У словниково-педагогічних джерелах зазначається, що сутність праксеології полягає в практичному дослідженні та характеристиці різних трудових навичок і прийомів, виявленні їх елементів і створенні на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру [11].

Виклад основного матеріалу. І. Гінсіровська розглядає праксеологію як галузь досліджень, що вивчає людську діяльність, в першу чергу її ефективність. Праксеологія, на думку І. Колеснікової, може дати характеристику реальних людських можливостей, визначити її об'єктивні й суб'єктивні дії, сприяти становленню ідеалів і цінностей, допомогти оптимізувати свою життєдіяльність і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і в громадському, загальному плані. А. Марон визначає праксеологію як науку, що вивчає типи та види практики – раціональні форми організації людських дій, спрямовані на зміну природи, суспільства й самої людини [8].

За Т. Котарбінським, основним завданням праксеології є аналітичний опис техніки, елементів і форм раціональної діяльності, зокрема у вигляді системи загальнотехнічних рекомендацій і застережень стосовно професійної індивідуальної та колективної діяльності [6]. Практиологія займається цілеспрямованою дією, тобто навмисною і свідомою – з погляду її результативності. Це означає, що розглядаються дії, орієнтовані на досягнення поставлених цілей. Відтак, основним поняттям праксеології є поняття дії [7]. Практиологія як науці притаманні такі особливості: синтез знань наук, що вивчають організацію праці; систематизація всього накопиченого людством у сфері організації праці; чіткіше орієнтування для окремих наук за рахунок синтезу їх даних під певним кутом зору відповідно до цільового завдання [6].

У дослідженнях Т.Котарбінського, М.Сацкова, Є.Слуцького та ін. праксеологія трактується як наукове знання про організацію успішної діяльності за допомогою навчання особистості свідомому вибору засобів, прийомів й методів роботи, що забезпечують найкращі результати праці, активізують творчість, сприяють формування раціональної системи внутрішніх спонук й активної перетворюючої діяльності.

Оскільки праксеологічний підхід формує дві сторони відносин – знання й діяльність, між ними є протиріччя і єдність, які повинні обов'язково враховуватися. Сутність праксеологічного підходу (М. Вебер, Е. Вінограй, Дж. Дьюї, М. Каган, І. Колеснікова, Т. Котарбінський, К. Курода та ін.) полягає в проникненні в закономірності перетворення практики з позиції «розумної дії», що змінює дійсність і побудову діяльності на основі цих закономірностей. Цей підхід є основою для структурно-функціонального аналізу основних використовуваних педагогом у практиці «інструментів», таких як діяльність, метод, методика, технологія. Проникаючи в їх структуру, фахівець отримує

додаткову можливість для рефлексії з приводу успішності чи неуспішності своїх дій [5].

Розглядаючи специфіку праксеологічного підходу П.Зуєв трактує праксеологію як науку, що досліджує норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, спрямовану на вдосконалення життєдіяльності та вирішення таких основних завдань: 1) виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості; 2) реалізацію завдань соціально-діяльнісної адаптації та активної зміни середовища особистості; 3) зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення; 4) органічне поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності [2, с.9]. Основним завданням праксеології є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті. У науковому пізнанні праксеологічна проблематика передбачає вивчення цілеспрямованої праксеологічної діяльності людей, спрямованої на перетворення природи і суспільства, відтворення продуктивних сил й суспільних відносин. У якості ціннісно-цільового орієнтиру ефективної діяльності праксеологія висуває базове поняття «практична успішність», регулятивна й операціоналізуюча сила якого зумовляє потенціал праксеологічного підходу у вищій освіті – розширення базових понять прикладного рівня категоризації, що забезпечують ментальну сферу практичної діяльності поняттями інструментального

У системі професійної педагогічної освіти праксеологію можна визначити як важливу методологічну основу для обґрунтування специфіки виконання правильних та ефективних дій майбутнього фахівця. Реалізація праксеологічного підходу базується на поєднанні основних категорій праксеології та наукових положень для уточнення сутності професійної діяльності.

Предметом її вивчення є способи досягнення мети в певній діяльності, вивчення цілей і засобів вчинків, оцінка придатності обраних засобів для досягнення мети. Це дає змогу розглядати праксеологічний підхід як специфічний спосіб аналізу та пояснення практичної діяльності людини в контексті цілевідповідності, раціональності, ефективності її дій.

Праксеологічний підхід інтегрується з іншими загальнонауковими підходами, оскільки передбачає: цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх фахівців з урахуванням гносеологічного підходу, що дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, історичний досвід фахової діяльності та інноваційні підходи (комплексний та інтеграційний підходи); формування в студентів необхідних умінь і навичок виконання професійних дій, що передбачає вияв активності та апробації раціональних моделей професійної діяльності (діяльнісний підхід); на основі рефлексивного аналізу власних професійних дій (правильних і помилкових) студенти набувають теоретичного та практичного досвіду успішної діяльності (особистісний підхід); порівнюючи теоретичні та практичні моделі професійних дій, визначаючи доцільність їхнього використання в майбутній фаховій діяльності, студенти визначають серед них найбільш цінні зразки для власного професійного становлення (аксіологічний підхід), окреслюють вершини (акмеологічний підхід) для професійного зростання [6].

Головне завдання праксеологічного підходу у процесі підготовки майбутніх вчителів – вивчення й упровадження необхідного знання для здійснення ефективної діяльності, а також цінностей і змісту, цілей, дій, процедур, результатів та відповідної корекції. Як слушно зауважує науковець Н. Сацков, реалізація праксеологічного підходу ґрунтується на інтеграції знання і діяльності як специфічної форми активного ставлення до навколишнього середовища, змістом якого є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цілевідповідність, дія. Дві величини –

знання й ефективна діяльність – є основою праксеологічного підходу як цілеспрямованої системи сукупності принципів, що визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як знання перетворюється в безпосередню продуктивну силу [8, с. 203].

Висновок. Втілення функцій праксеологічного підходу у систему професійної підготовки майбутніх вчителів, сприяє реалізації головних його характеристик, таких як ефективність, що передбачає досягнення планованого результату з найменшими ресурсними витратами та результативність, що вказує на співвідношення поставленої мети й досягнутого результату. Власне ефективність досягнень та результативність засвідчують якісні показники професійної підготовки майбутніх вчителів. В умовах праксеологічного підходу уможливується організація психолого-педагогічної, методичної діяльності майбутніх вчителів з позиції результативності (відповідність окресленій меті) та доцільності; продуктивності, осмисленості й раціональності; правильності, точності, адекватності, максимального наближення до заданого зразка – норми, уникнення непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень; надійності, об'єктивності, послідовності [6, с. 131].

Реалізація праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів забезпечує раціональну й оптимальну діяльність суб'єктів освітнього процесу, гарантоване досягнення поставлених цілей навчання, сприяє розвитку професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Гінсіровська І.Р. Формування праксеологічних умінь у майбутніх фахівців з менеджменту у вищих технічних навчальних закладах / Ірина Романівна Гінсіровська // 27-а Міжнародна науково-практична конференція “Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя” (20-25 травня 2014 року). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/27/ginsirovska.php>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Зуев П.В. Практико-педагогический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения / П.В.Зуев // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №3. – С. 7–15.

3. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. Москва, 2005. 256 с.
4. Комаха Л.Г. Тадеуш Котарбінський як засновник праксеології. Мультиверсум. Філософський альманах : зб. наук. праць / гол. ред. В.В. Лях. Київ : Український центр духовної культури, 2001. Вип. 25. С. 103–111.
5. Котарбинський Т. Избранные произведения / Тадеуш Котарбинський. – М. : Издательство иностранной литературы, 1963. – 916 с.
6. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Тадеуш Котарбинский. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
7. Пщоловский Т. Принципы современной деятельности (Введение в праксеологию). Пер. с польск / Тадеуш Пщоловский. – К., 1993. – 271 с.
8. Марон А.Е. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, В.С. Федотова // Человек и образование. – 2012. – № 2(31). – С.27-31.
9. Проварова Є.М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02. Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.
10. Сацков Н.Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя. Донецк : Сталкер, 448 с.
11. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Современное слово", 2001. – 928 с.
12. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди ; редкол. : В.І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

Ольга Шевченко

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У ситуації політичної і економічної кризи, яка ускладнює формування гармонійної особистості та обумовлює зростаючу потребу в професійній допомозі психологів, особливої актуальності набуває цілеспрямований розвиток ціннісно-сміслової компетентності майбутніх психологів, гармонізації їх системи ціннісних орієнтацій, що лежать в основі вибору і регуляції поведінки та діяльності. З огляду на те, що ціннісні орієнтації є важливою психологічною характеристикою особистості, чимало наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників присвячено аналізу цього психологічного явища в контексті взаємозв'язку з суспільними та особистісними цінностями.

Історично склалися дві фундаментальні концепції: перша пов'язує цінності з вітальними потребами людства, тим, що має значення для життєвого інтересу, вимагає задоволення прагнень; друга визнає їх надвітальними утвореннями, як певний «Абсолют», найвищий вимір людської духовності [7]. І. Штученко зазначає, що «система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу та напрям розвитку особистості» [8]. На думку автора, «узгодженість ціннісних орієнтацій є найважливішою передумовою самореалізації особистості». Разом з розвитком ціннісних орієнтацій особистості, розвивається її автономія, самодостатність та соціальна компетентність, що дозволяє вільно орієнтуватися у зовнішньому світі та ефективно взаємодіяти з ним. Таким чином, ціннісні орієнтації є складним багатофункціональним феноменом, що проявляється у спрямованості особистості та відіграє важливу роль в суб'єктивному сприйнятті себе та навколишньої дійсності.

У вітчизняній психології тема дослідження функцій ціннісної сфери представлена досить детально. Прийнято виділяти 5 основних функцій цінностей, які реалізуються через ціннісні орієнтації та установку: 1) ставлення до світу; 2) ставлення до себе; 3) інтенціональна; 4) регулююча; 5) орієнтаційна. Сьогодні також виділяють багато інших функцій смислової сфери, залежно від мети дослідження: особистісно-утворююча; інтеграційна; інструментальна; адаптаційна; захисна; функція соціалізації; функція моделювання майбутнього (О. Асмолів, Б. Братусь, А. Сірій, В. Франкл, Л. Шелехова, І. Ялом).

У психології доволі поширеними є дослідження цінностей та смислів у зв'язку з мотиваційними утвореннями особистості. Мотиви, які стимулюють діяльність особистості й наділяють її особистісним смислом, О. Леонтьєв назвав «смислоутворювальними мотивами». Саме ці мотиви займають найвищу сходинку в мотиваційній ієрархії особистості, являючись ключовими в її житті, вчинках та виборах [1]. Отже, цінності, як і смисли, регулюють мотивацію. Завдяки їм розв'язуються конфлікти та протиріччя в мотиваційній сфері особистості, визначається її життєва перспектива тощо.

З огляду на особливість нашої теми роботи, варто зазначити важливе місце ціннісно-сислової сфери у професійному становленні студента. У дослідженні Г. Радчук [5] ціннісно-сислові орієнтації молоді особистості у процесі навчання і професійної підготовки узагальнюються в суб'єктній позиції студента як усталеному, суб'єктно-пристрасному смислопороджувальному центрі структури особистості, що детермінує активний характер професійно-особистісного саморозвитку у процесі фахової освіти. На її думку, аксіогенез є складним нелінійним творчим процесом вільного вибору особистістю певних ідеалів, сенсожиттєвих установок, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор її самореалізації в контексті цілісної життєдіяльності [5].

Професіоналізація в психологічній сфері діяльності виступає, як указує О. Бондаренко, не тільки процесом входження її освоєння професії, але й, одночасно, здійсненням особистісного та професійного саморозвитку, формуванням норм, мети, змістів професії та засобів їх досягнення. Якість і успішність професійної діяльності психолога, насамперед, залежить від того, чи зможе студент-психолог, перебуваючи в освітньому просторі, побудувати власну модель професійної діяльності, яка включатиме не тільки впевнене володіння технологією професійної діяльності, але й ціннісно-рольове бачення майбутньої професії та себе в ній [2].

На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Видимим показником цього процесу є ціннісно-сисловий розвиток особистості. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молоді особи оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей (спеціаліста, батька, матері, громадського діяча). Студентська молодь, за визначенням А. Петровського, – це мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних та соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Активна взаємодія з різними соціальними утвореннями, а також сама специфіка навчання у ВНЗ сприяють формуванню у студентів активної

життєвої позиції, зміцненню їх зв'язків з іншими соціальними групами суспільства [4].

Отже, реалізація індивіда в суспільстві відбувається через самовизначення і вияв активної позиції стосовно життєвих цінностей. Відповідно, професійна ідентифікація та особистісне самовизначення мають ціннісно-сміслову природу, згідно з якою ціннісні орієнтації дають змогу проектувати власні цілі і домагання на майбутнє. На основі самовизначення особистості виробляються вимоги до обраної професійної сфери, здійснюється фахове становлення майбутнього спеціаліста [6]. Загалом, особистісне самовизначення має ціннісно-сміслову організацію, що сприяє активному обранню людиною своєї позиції щодо суспільно виробленої системи ціннісних орієнтацій та окресленню на цьому підґрунті змісту свого існування.

Отже, у навчанні майбутніх психологів надзвичайно важливим є осмислення та переживання викладеного матеріалу ВНЗ. Осмислення відбувається активніше, коли людина переживає кризу або «екзистенційний вакуум». Також налічуються ще 2 варіанти, в яких можлива активізація процесу осмислення та активності студента: споглядання, переживання мистецтва та діалог. Власне в останньому ми вбачаємо якісний інструмент роботи у ВНЗ.

Важливу роль у формуванні аксіосфери майбутнього фахівця відіграє діалогічна взаємодія викладача та студента [3]. Лише за умови використання педагогом діалогічної стратегії, суб'єкти впливу матимуть можливість реалізовувати власну індивідуальну, особистісну позицію у процесі навчання і виховання. За умови реалізації освітнього діалогу у вищому навчальному закладі відбуваються зміни соціальних ролей викладача і студента й актуалізація суб'єктних позицій, коли викладач створює умови для саморозвитку особистості студента. Крім того, освітній діалог постає циклічним процесом обміну не стільки інформацією, скільки смислами та емоціями, що самоорганізується завдяки рефлексивній комунікації суб'єктів – викладачів та студентів. Це

спосіб синергійного взаємозв'язку викладача і студента, розвивальна взаємодетермінація та взаємне конструювання їх професійно-особистісного аксіогенезу, що опосередковується змістом професійної освіти. Тому, повноцінний освітній діалог залежить від трьох складників: діалогічності викладача (особистісної готовності та професійної здатності викладачів до організації освітнього діалогу), діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається), діалогічності студента (діалогічної культури та суб'єктної позиції).

Експериментальне дослідження, орієнтоване на вияв домінуючих цінностей студентів, осмислення життя, а також на особливості особистості, які характерні для професії психолога, проводилося в 2019 – 2020 роках на базі ТНПУ імені В. Гнатюка. Усього у дослідженні прийняли участь 50 студентів. Було використано методики: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Леонтьєва, «Ціннісний опитувальник» Ш. Шварца у модифікації Карандашева для вивчення цінностей особистості, методику визначення рівня самоактуалізації особистості «САМОАЛ» Е. Шострома в модифікації Н. Каліної і А. Лазукіна.

Проведене експериментальне дослідження особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів дозволило встановити показники осмислення життя, рівень самоактуалізації студентів – майбутніх психологів, а також виявити їх актуальні мотиваційні цінності. Загалом, було виявлено, що із досліджуваних показників найбільш вираженими є креативність і цінності. У старших курсів на високому рівні також проявилася здатність до орієнтація у часі. Також було виявлено тенденцію недовіри до природи людини, бар'єри у прийнятті і розумінні інших. Дана характеристика є однією з найважливіших для майбутнього психолога і на ці результати варто звернути увагу учасникам освітнього процесу.

Також ми визначили, що мотиваційні цінності у більшості студентів проявляються на рівні «ідеалу» та «поведінки» майже

однаково, що свідчить про осмислений вибір та діяльність (а саме універсализм, безпека та доброта). Проте, на рівні поведінки близькою стає «самостійність», яка конфліктує з цінністю «безпека», що свідчить про можливу наявність у студентів внутрішньої боротьби та фруструючих чинників щодо набуття самостійності мислення та дій.

Важливим у нашому дослідженні є те, що за результатами низькі показники має «осмислення життя». Ця сфера є надзвичайно важливою для кожної людини і її важливість для психолога також надзвичайно висока.

Шляхом кореляційного аналізу ми встановили пряму залежність «осмисленості життя» і цінності «тут і тепер» з «позитивним ставленням до людей у цілому». Це є одним з основних чинників, що обумовлює створення у ВНЗ діалогічного спілкування між викладачами та студентами, особливо це стосується майбутніх психологів. Також виявлено, що чим якісніше осмислюється майбутнє і цілі, тим вища спонтанність і природність характерна студентам. Власне, такий результат дозволяє нам визнати важливість осмислення свого життя для майбутнього психолога, для його професійного становлення у сфері допомоги іншим людям. А також є потреба у гармонізації ціннісно-сислової сфери студентів у процесі навчання у ВНЗ, необхідної для становлення ефективного майбутнього фахівця.

На основі нашого емпіричного дослідження ми можемо зробити висновок, що «осмисленість життя» впливає на якості майбутнього психолога, які необхідні для професійного становлення.

Список використаної літератури

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 352с.
2. Овсянецька Л.П. До проблеми психологічної сутності домагань особистості. Філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. 1999. Вип. 3. № 1. С. 55–62.
3. Пелех Ю.В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 36 с.

4. Петровский А.В. Категориальная система психологии. Вопросы психологии. 2000. № 5.
5. Радчук Г.К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 44 с.
6. Филиппов А.А., Кондратьева Л.А. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности. Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. Львов : Прогресс, 1976. С. 65-76.
7. Філософський словник соціальних термінів. Харків : Р.И.Ф., 2005. 672 с.
8. Штученко І.Є. Ціннісно-мотиваційні детермінанти формування кар'єрної спрямованості студентів технічних спеціальностей. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2015. №18. С. 259–267.

Вероніка Шкраб'юк

*ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”*

Василь Серденько

*Івано-Франківський обласний центр соціально-психологічної
реабілітації дітей*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми. В людському житті найскладнішим перехідним етапом є саме підлітковий вік, коли людина відзначається підвищеною вразливістю до всього того, що робить її дорослою. У цьому віці відбувається формування і розвиток моральних уявлень, понять і переконань, засвоєння норм, цінностей, суспільних вимог до поведінки. У 12 – 15 років закладаються самосвідомість, самооцінка, які є важливими чинниками в процесі особистісного самовизначення і саморегуляції. Саме тому будь-які несприятливі соціально-психологічні та економічні умови, в яких знаходиться підліток, можуть негативно вплинути на його моральну позицію, життєві цінності і призвести до формування девіантної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Девіантна поведінка (поведінка з відхиленнями) – це поведінка людини, що не відповідає прийнятим у суспільстві нормам і рольовим очікуванням [3].

Психолог О. В. Змановська називає такі специфічні ознаки девіантної поведінки [2]:

- 1) багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час;
- 2) поведінка не є наслідком кризової, нестандартної ситуації, а зумовлена загальною спрямованістю особистості;
- 3) сама поведінка супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;
- 4) поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо);
- 5) результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи оточуючим.

Основні види девіантної поведінки – злочинність і кримінально не каране (непротиправне) аморальне поводження (систематичне пияцтво, сексуальна розбещеність тощо). Зв'язок між цими різновидами полягає в тому, що вчиненню правопорушень часто передують послідовно аморальна поведінка особи.

Аналізуючи дану проблематику, Ю.В. Меркулова [4] розглядає девіантну поведінку у двох значеннях:

- як індивідуальний акт поведінки, учинок, діяльність людини, що не відповідає соціальним нормам, загально визначеним шаблонам, стандартам, що були встановлені чи фактично склалися в суспільстві;
- як явище, що історично сформувалося і відбивається у відносно розповсюджених, масових формах людської діяльності, що не відповідає встановленим у суспільстві нормам.

Як зазначає О. Гонєєв, девіантна поведінка підлітка може проявлятися у декількох площинах [1]:

- як особливості окремих психічних процесів (підвищена рухливість нервових процесів чи їх загальмованість; їх стійкість чи

слабкість; підвищена активність чи пасивність дитини; зосередженість і розсіяність; балакучість чи замкнутість; імпульсивність і непередбачуваність, підвищена збудливість і афективність тощо);

- як соціально зумовлені якості особистості і риси характеру (неорганізованість, незібраність, лінь, неуважність, недисциплінованість, брехливість, капризність, упертість, грубість, озлобленість, агресивність, жорстокість);

- як низька загальна культура, негативне ставлення до моральних норм і правил, до оточуючих людей (неохайність, безтактність, байдужість, необов'язковість, невиконання завдання, пропуски занять, бродяжництво, конфлікти з ровесниками і дорослими, копіювання зразків асоціальної поведінки, орієнтація на вузькогрупові інтереси та цінності);

- як шкідливі звички (паління, вживання алкоголю, токсичних і наркотичних засобів, захоплення азартними іграми).

Причин виникнення соціальних відхилень дуже багато і вони дуже різні. Звичайно, всі вони в процесі розвитку суспільства видозмінюються. Але основним джерелом відхилень є соціальна нерівність. Головним у процесі девіантної поведінки є не сам по собі рівень задоволення матеріальних і духовних потреб, а розрив у можливостях їх задоволення для різних соціальних груп.

Важливою умовою формування особистості девіантного підлітка здебільшого є негативні умови сімейного виховання, алкоголізм батьків або рідних, їх аморальна поведінка. Бувають випадки, коли викривлену моральну атмосферу навколо неповнолітнього створюють люблячі його батьки, які не володіють достатньою педагогічною культурою. Для важковиховуваних підлітків, як правило характерним є негативне ставлення до навчання, яке в результаті протиставляє їх колективу класу, школи. У більшості випадків до числа підлітків-правопорушників потрапляють ті хто не знайшов себе в шкільному колективі через конфліктні взаємовідносини.

Психолог Г.Г. Овчиннікова [5] пов'язує процес формування девіантної поведінки з особливостями адаптивного процесу підлітків. У даному випадку соціальна адаптація підлітків розглядається в 3-х основних напрямках: адаптивна поведінка (на користь середовища виховання); адаптивний стан (відношення людини, що відображає, до умов і обставин, в які він поставлений); адаптивність як умова ефективної взаємодії неповнолітнього з дорослим у системі виховання. У поєднанні вони повинні давати уявлення про те, в яких рамках корисно і доцільно зберігати індивідуальність і незалежність підлітка, а в інших – здібність його до тіснішого злиття з соціальним середовищем.

Науковці М.М. Фіцула, О.М. Бандурка та ін. [6] запропонували виділяти такі 4 ступені девіантної поведінки підлітків: педагогічна занедбаність, важковиховуваність, правопорушення, злочинність.

Педагогічна занедбаність дитини (I ступінь) з'являється як результат загальної моральної, матеріальної і соціальної занедбаності дитини у родині та суспільстві. Це психічно та фізично здорові діти, яких виховують у несприятливих умовах непедагогічними методами.

Важковиховуваність (II ступінь) настає, коли педагогічна занедбаність підлітків, порушення ними шкільних правил і моральних норм, прийнятих у суспільстві, стають частими і більш серйозними та які чинять опір виховним діям педагогів, батьків, інших дорослих.

Правопорушення (III ступінь). Правопорушники – це педагогічно і соціально занедбані, важковиховувані підлітки, поведінка яких не покращується протягом кількох років. Вони постійно порушують не лише норми моралі, але й адміністративні акти та деякі державні закони.

Злочинність (IV ступінь). Злочинці – це неповнолітні, які залишили школу, працювати не хочуть, постійно порушують норми моралі, адміністративні постанови та державні закони, скоюють крадіжки державного майна та майна окремих

громадян, наносять тяжкі фізичні і моральні пошкодження іншим, перебувають, як правило, в асоціальній групі; їх поведінка агресивно-насильницька і матеріально-корислива.

Варто зауважити, що активізувалась протиправна діяльність девіантних дівчат підліткового віку, які є членами асоціальних угруповань і нарівні з юнаками беруть участь у протиправних вчинках та злочинах. Вони становлять третину серед неповнолітніх правопорушників та злочинців. Майже всі вони курять, п'ють, вживають наркотики, мають безладні статеві контакти, через що хворіють на ВІЛ/СНІД, венеричні хвороби, стають жертвами насильства дорослих.

Висновки. Індивідуальна профілактика і корекція девіантної поведінки мають містити в собі комплекс заходів, спрямованих на виявлення підлітків, схильних до девіацій, і здійснення корекційно-профілактичних заходів з метою усунення негативного впливу несприятливих для формування особистості дитини умов. Рання діагностика схильності до девіантної поведінки дає змогу своєчасно розпочати психокорекційну роботу з такими підлітками з метою запобігання у них реалізації цієї схильності.

Список використаної літератури

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. Под ред.В.А.Сластенина.М.: Академия, 1999. 280с.
2. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр "Академия", 2003. 288 с.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2015. 817 с.
4. Меркулова Ю.В. Прояви девіантної поведінки у працівників міліції як проблема. Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. 2014. Т. 19, Вип. 2. С. 214-223.
5. Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 20 с.
6. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання [Текст]: навч.-метод. Посібник. Вид. 2-ге, перероб. та допов. Т.: Навчальна книга. Богдан, 2008. 432 с.

Марія Шпак

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ
«ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ**

Важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти є формування у них загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, необхідних для успішної професійної самореалізації, виконання в подальшому трудових функцій. Значною мірою цьому сприяє навчальний курс «Психологічна служба вищої школи», який належить до циклу професійної підготовки майбутніх психологів. Він розкриває основні положення теорії і практики функціонування психологічної служби в закладах вищої освіти, яка відповідно до статті 76 Закону України «Про освіту» діє в системі освіти [1].

Згідно з «Положенням про психологічну службу у системі освіти України» метою діяльності психологічної служби є «сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти» [2, с. 1-2]. Визначено, що психологічне забезпечення освітнього процесу в закладах освіти здійснюють практичні психологи [1; 2]. З огляду на це, даний курс ознайомлює студентів з нормативно-правовими, етичними та організаційно-методичними аспектами діяльності практичного психолога в закладах вищої освіти.

Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти набувають знань та умінь, необхідних для професійної діяльності практичних психологів у вищій школі. Вони детально ознайомлюються з основними завданнями, функціями, напрямками діяльності психологічної служби і видами роботи практичного психолога у виші, оволодівають методикою роботи практичного

психолога з студентами і викладачами. Також мають можливість проводити психологічне дослідження професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців з використанням комплексу психодіагностичних методик і на цій підставі визначають види та форми надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, розробляють психологічні рекомендації і поради для студентів та викладачів. Відтак, зазначений курс сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх психологів, розвитку у них професійно значущих якостей особистості.

Навчальний матеріал чітко структурований відповідно до програми курсу. Вона передбачає науково обґрунтований, логічний та послідовний виклад основних теоретичних положень на лекційних заняттях із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Метою семінарських занять є поглиблене вивчення студентами теоретичного матеріалу, оволодіння основними поняттями і категоріями психологічної науки, критичний аналіз та оцінювання наукових концепцій, теоретичних підходів тощо. Вони орієнтовані на формування у майбутніх психологів умінь та навичок аналізувати, класифікувати, порівнювати та узагальнювати матеріал. Так, на лекційних та семінарських заняттях з цього курсу студенти ознайомлюються з предметом, метою та завданнями психологічної служби в системі освіти. Вивчають структуру, особливості управління та зміст діяльності психологічної служби. Аналізують принципи, функції та напрями діяльності психологічної служби в закладах освіти. На основі теоретичного вивчення наукових джерел здійснюють порівняльний аналіз особливостей розвитку і функціонування психологічної служби в Україні та за кордоном. При цьому в контексті аналізу основних проблем діяльності психологічної служби в системі освіти та викликів, які нині стоять перед нею, важливим, як справедливо зазначає В.Г. Панок, має бути «розуміння служби як єдиної, цілісної структури, що забезпечує психологічний супровід усіх учасників освітнього

процесу, має єдину мету і завдання своєї діяльності, застосовує науково обґрунтовані методи надання соціально-педагогічної і психологічної допомоги та забезпечує психологічну підтримку освітніх реформ» [3, с. 15].

На початковому етапі вивчення курсу з'ясуванню нами уявлень студентів про специфіку роботи психолога в закладах освіти сприяють цікаві творчі завдання. Наприклад, ми пропонуємо написати невеликий твір-роздум на одну із запропонованих тем: «Моя майбутня професія – практичний психолог», «Що для мене означає бути успішним практичним психологом?», «Мій перший робочий день на посаді практичного психолога у вищому навчальному закладі». Завдання такого типу дають можливість викладачеві визначити уявлення студентів про вимоги до професійної діяльності та особистості психолога. Формуванню позитивної мотивації навчання та правильних уявлень про майбутню професію сприяють такі інтерактивні ділові ігри, як: «Міфи і правда про професію психолога», «Яким повинен бути сучасний практичний психолог?», «Соціальні очікування стосовно професійної діяльності практичного психолога у закладі освіти». Відповідно до цього, студенти вивчають Етичний кодекс психолога, основні права та обов'язки практичного психолога вищої школи, визначають тенденції та перспективи розвитку психологічної служби в системі освіти.

Одним із завдань курсу «Психологічна служба вищої школи» є засвоєння студентами знань про зміст та основні види діяльності практичного психолога у закладах вищої освіти, форми та методи здійснення психологічної просвіти, профілактики, психологічної діагностики, психокорекції, консультування. На основі ознайомлення з нормативно-правовими документами, теоретичними працями вітчизняних та зарубіжних учених, практичним досвідом роботи психологів в закладах освіти студенти розробляють авторську модель психологічної служби закладу вищої освіти, визначають її основні завдання та структуру. З цією метою створюють електронні презентації, схеми, малюнки, описи. Наводять власні

аргументи та обґрунтовують умови ефективності діяльності психологічної служби у ЗВО. Свої творчі проекти презентують та захищають на заняттях з цього курсу. Такі завдання сприяють розвитку креативності та умінню гнучко мислити.

На думку Н.В. Чепелевої та Н.І. Пов'якель, «загальною метою психологічної служби у вищих закладах освіти є сприяння особистісному зростанню та професійному становленню студентів» [5, с. 2]. З огляду на це, зміст курсу насамперед спрямований на ознайомлення майбутніх психологів з основними видами роботи та формами надання психологічної допомоги студентам у процесі їх навчання в закладах вищої освіти. З метою формування практичних умінь і навичок, спрямованих на подолання різних психологічних проблем студентів (мотиваційного, навчально-професійного, поведінкового характеру та ін.), на лабораторних заняттях майбутні психологи вчаться розробляти методичні матеріали щодо психологічного супроводу освітнього процесу, наприклад: зміст просвітницьких та профілактичних бесід, програми тренінгових занять, психологічні рекомендації та поради студентам для забезпечення позитивного емоційного самопочуття під час заліково-екзаменаційної сесії, зниження у них рівня емоційного напруження та надмірного хвилювання у конкретних навчальних чи професійних ситуаціях.

Важливим завданням психологічної служби в закладах вищої освіти є також надання психологічної допомоги викладачам [4]. Адже діяльність викладача пов'язана з підвищеним нервово-емоційним та інтелектуальним навантаженням. Відтак, майбутні психологи на лекційних та семінарських заняттях вивчають та здійснюють порівняльний аналіз концептуальних моделей взаємодії практичного психолога і педагога в контексті різних підходів (психоаналітичного; біхевіорального; гуманістичного; психогігієнічного). На лабораторних заняттях з курсу самостійно виконують практично зорієнтовані завдання, а саме: здійснюють психологічний аналіз конкретних педагогічних ситуацій, кейсів; визначають тематику, форми і методи просвітницької та консультативної роботи практичного психолога з викладачами

закладів вищої освіти; розробляють психологічні рекомендації педагогам з метою психологічної профілактики синдрому «емоційного вигорання»; поради щодо успішного розв'язання педагогічних конфліктів зі студентами та підвищення ефективності педагогічної взаємодії в системі «викладач-студент» загалом. Проведення занять із застосуванням інтерактивних методів роботи (мозковий штурм, дискусії, диспути, ділові ігри, розв'язання проблемних ситуацій) сприяє діалогічному спілкуванню та суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача зі студентами.

Крім цього, даний курс передбачає оволодіння знаннями про організаційно-методичні аспекти роботи практичного психолога. Так, майбутні психологи повинні знати основне призначення та функції кабінету практичного психолога в закладах вищої освіти, вимоги до його навчально-методичного забезпечення та естетичного й матеріально-технічного оформлення; повинні уміти відповідно до цих вимог правильно організувати своє робоче місце. Водночас одним із важливих завдань курсу є ознайомлення студентів з різними видами документації практичного психолога (нормативно-правовою, навчально-методичною, довідково-інформаційною, обліково-статистичною, документацією для службового використання) та особливостями її ведення й оформлення. На лабораторному занятті студенти вчаться планувати діяльність психолога в закладі освіти. З цією метою вони розробляють річний план роботи практичного психолога закладу вищої освіти. Завдання такого типу забезпечують набуття майбутніми психологами практичних умінь та навичок.

Структурною складовою курсу «Психологічна служба вищої школи» є виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань, які диференційовані за трьома рівнями складності (високий, середній, низький). Завдання високого рівня складності мають творчий, практично зорієнтований характер. Так, для студентів, які бажають отримати більш глибокі знання з курсу, детально вивчити окремі аспекти професійної діяльності практичного психолога, передбачена можливість проведення

самостійного науково-психологічного дослідження в позааудиторний час. Студент обирає для себе тему дослідження, якою він зацікавився, а викладач надає консультацію та методичну допомогу щодо її виконання. Науково-дослідна робота студентів сприяє не лише узагальненню, закріпленню та практичному застосуванню знань з навчального курсу, а й формуванню особистості науковця, здатного продукувати нові ідеї та творчо розв'язувати професійні проблеми.

Ефективним засобом підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів є активна участь здобувачів вищої освіти в студентській проблемній групі «Психологічна служба в закладах освіти», яка функціонує при кафедрі під нашим керівництвом. Проведення тематичних бесід, дискусій, круглих столів з актуальних проблем та перспектив розвитку психологічної служби сприяє підвищенню професійної компетентності майбутніх фахівців.

Таким чином, розроблене та апробоване нами на практиці змістове та методичне забезпечення навчального курсу «Психологічна служба вищої школи» сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх психологів, розвитку інтересу до майбутньої професійної діяльності, виробленню уміння застосовувати теоретичні знання з психології у практичній діяльності. Використання різноманітних психодидактичних форм, методів і засобів роботи під час вивчення цього курсу дозволяє активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів та підготувати їх до здійснення психологічного супроводу освітнього процесу, зокрема в контексті діяльності психологічної служби у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці психолого-педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх психологів.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

2. Положення про психологічну службу у системі освіти України / Наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 року № 509, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 31 липня 2018 року за № 885/32337. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>
3. Панок В. Г. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2 (1). С. 1-16.
4. Панок В. Г., Острова В. Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). Київ : Освіта України, 2010. 230 с.
5. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Психологічна служба у вищих закладах освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 6. С. 2-4.

Ілона Яремич

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»*

КРЕАТИВНІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ У СПРИЯННІ РОЗВИТКУ САМООСВІТИ ОСОБИСТОСТІ

*Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор
Лариса Міцциха*

Постановка проблеми. В умовах сучасного прогресу суспільства, яке вимагає від особистості студента максимальної автономії, постає необхідність розвитку не лише професійних компетентностей, знать та умінь, але й оволодіння навичками самостійного пошуку, виокремлення ключових завдань навчання, розв'язання проблемних задач тощо. Становлення самостійності у навчальній діяльності, на наш погляд, потребує розвитку творчого мислення, новаторства, здатності бути продуктивною, активною особистістю, мислити, виходячи за рамки звичного. У цьому аспекті, як ніколи, набуває актуальності використання креативних психотехнологій навчання як інструменту сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями самоосвіти особистості займаються Е.В. Гапон, Д.Б. Богоявленська, О.В. Бурлука, Н.М. Духаніна, А.П. Юценко та інші. Проблема використання креативних психотехнологій висвітлюється у працях Б.А. Якимчука, Л.П. Міццихи, Н.Є. Скулиш, С.О. Сисоєвої, Е.В. Гапона,

О.Л. Музики, С.К. Шандрука та інших. Роботи Ю.П. Сурміна, С.Є. Шумської присвячені вивченню методу case-study. Л. Бодько, О.М. Тадеуш описують метод спільних проєктів, як засіб колективної самостійної роботи студентів.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз креативних психотехнологій, що сприяють розвитку самоосвіти особистості; розкрити зміст основних методів та особливостей їх застосування у навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Питання самоосвіти на сьогодні є одним з найбільш пріоритетних у системі вищої освіти, оскільки сучасний фахівець виявляє себе у власній автономії, саморозвитку та прагненні до самоефективності. Процес навчання, базуючись на принципах самоосвіти, передбачає здатність до планування, виконання та прогнозування власної діяльності. Відтак перед закладом вищої освіти постає необхідність формування у студентів готовності до безперервної самоосвіти.

На думку Н.М. Духаніної, самоосвіта – це цілеспрямована діяльність суб'єкта навчального процесу, яка знаходить своє відображення у пізнавальній активності та передбачає оновлення наявних знань задля покращення професійної обізнаності, інтелектуального збагачення [3, с. 249].

Самоосвіта неможлива без активності особистості, самостійності, емоційної витривалості, вдалого часового планування, рефлексії, визначення цілей навчання, їх комплексного дотримання, самооцінки та корекції власної пізнавальної діяльності [3]. Як зауважує Н.Є. Скулиш, для розвитку креативної активності студентів необхідними є поєднання навчального, виховного та наукового процесів в єдине ціле. Кращих результатів можемо отримати, організовуючи завдання для самостійної роботи диференційовано, враховуючи особливості окремих навчальних курсів, груп студентів, а також комбінуючи аудиторну та позааудиторну самостійну роботу [6, с. 3].

Розвиток творчості багато в чому залежить від самостійної роботи, тож, не дивно, що навчальна програма сучасного закладу вищої освіти передбачає велику кількість годин, відведених на самостійне опрацювання. Воно, в свою чергу, базується на принципах довільності і креативності та орієнтується на нове, індивідуальне, неповторне вирішення конкретних задач та умов. Саме з цієї позиції, ефективним засобом формування здатності до самоосвіти є застосування креативних психотехнологій у навчальному процесі, серед яких виділяють:

Method case-study, який передбачає розв'язання конкретної ситуації, застосовуючи теоретичні знання та досвід. Використання методу кейсів є можливим за наявності теоретичних знань, розуміння суті проблеми, що виноситься на практичне вирішення. Воно сприяє закріпленню знань, а не їх формуванню, а також виробленню вміння швидко та організовано приймати рішення відповідно до ситуації. Кейси, як правило, формуються на основі реальних випадків з досвіду життя людей, які є дотичними до проблематики вивчення студентів конкретних ситуацій. Якщо мова йде про студентів – майбутніх психологів, то, очевидно, кейсовий випадок стосуватиметься вирішення психологічного запиту клієнта чи організації [9].

Слушно зазначає С.Є. Шумська, що використання цієї методики у навчальному процесі розвиває креативність, комунікативні навички, дослідницьку спрямованість студента, інтелектуальні можливості, що знаходять своє відображення у покращенні інтелектуальної сфери [9, с. 278].

Залежно від типу ситуації, можливостей її розв'язання, процесу прийняття рішень, виділяються наступні види:

- метод навчання, що базується на ситуаційних вправах (власне Case-study method);
- метод проблемних ситуацій (Case-problem method);
- ситуації-випадки (Case-incident method);

- метод визначених проблем (Stated-problem method), який пропонує готові рішення проблем для їх аналізу [9].

Метод case-study у навчанні студентів орієнтований на зміну парадигми мисленнєвої роботи з інформацією. Замість традиційної форми її отримання від викладача, з'являється формат «... відкриття знань для себе за допомогою самостійної переробки вихідної інформації, її аналізу, синтезу та інших перетворень» [7]. Студент набуває самостійності у власних рішеннях, вчиться ставити запитання, нестандартно вирішувати завдання, виражати власну позицію, готувати виступи тощо.

Частково-пошуковий метод передбачає спільну роботу студента та викладача, спрямовану на висунення гіпотез, їх перевірки та на їх основі розв'язання задач. При цьому значна роль відводиться самостійній роботі студента, котрий повинен навчитися аналізувати проблему та виділяти в ній головне, водночас, викладач виступає керівником, який спрямовує пізнавальну активність та визначає, яку роботу студенти можуть робити самостійно [5]. Частково-пошуковий метод знаходить свою реалізацію у спільних проєктах.

Спільні проєкти – метод, орієнтований на вироблення навичок командного розв'язання проблем, що розвиває творчу спрямованість кожного учасника групи. Метод проєктів передбачає моделювання розв'язку, кінцевого результату із застосуванням поточних знань учасників, їх пошукових можливостей та аналізу результату.

Проєкт складається з таких ключових етапів:

1) вибір тематики проєкту, питань, що виносяться на вивчення, загального спрямування тощо;

2) власне робота над проєктом, яка передбачає визначення його мети, проблеми, завдань, а також розподіл обов'язків між учасниками, процес вироблення результату, оцінювання виконаної роботи [2].

Як зазначає О.М. Тадеуш, проєкт як метод активізує зацікавленість студентів до предмету, оскільки дозволяє продемонструвати спільні досягнення та презентувати їх на широку аудиторію з метою об'єктивного, раціонального оцінювання [8]. Проєкти вчать генерувати та висувати ідеї, припущення, швидко та організовано мислити, засвоюючи інформацію, підходити до створення нового творчо та колективно.

Одним з різновидів домашнього групового завдання може використовуватися написання та відтворення реферату про видатну особу з конкретної галузі у формі «видатна особа – журналіст». Один студент відтворює наукові інтереси, досягнення, ідеї, виступаючи в ролі вченого, інший – ставить питання, намагається зрозуміти свого співбесідника, тобто, грає роль журналіста [4, с. 111]. Ця технологія сприяє не тільки самостійному пошуку та розвитку комунікативних навичок, але й спонукає до прагнення пізнання іншої людини, до «проникнення» нею; розвитку аналітичної складової мислення, вміння відстоювати власні ідеї.

Рольова гра як один з методів активного навчання передбачає розподіл ролей між студентами та «розігрування» певної ситуації за розробленим сценарієм, що орієнтована на вироблення нових поведінкових моделей та знань.

Наприклад, методика «ПОПС-формула» містить чотири елементи, якими студенти керуються під час рольової гри, це:

- позиція (висловлення власного бачення проблеми);
- обґрунтування (пояснення власної точки зору);
- приклади (підтвердження позиції з наведенням прикладів);
- сформульований висновок (підведення підсумків проведеної роботи) [1].

З допомогою цієї методики студенти вчаться грамотно та всесторонньо висловлювати власну точку зору, пояснюючи свій вибір та узагальнення. Зрозуміло, що висловлювання власної

позиції без обґрунтування та пояснення не є переконливим методом спілкування у міжособистісній взаємодії, тож завдання викладача не тільки у передачі знань до студентів, але й у навчанні методам активної взаємодії, що знаходить свій прояв у використаних креативних психотехнологіях.

Впровадження креативних психотехнологій у навчальний процес неабияк сприяє не лише розвитку самостійності студента, а й забезпечує становлення творчого компонента особистості, її здатності приймати швидкі, оригінальні рішення, бути активним учасником команди.

Висновки. Нами розглянуті деякі креативні психотехнології, що є важливим інструментом викладача вищої школи. Самоосвіта неможлива без власної включеності студента в учбову діяльність, його бажання бути креативною особистістю, готовою генерувати ідеї та вирішувати складні задачі. Самоосвіта, на наш погляд, сприяє засвоєнню знань та вмінь, а із застосуванням креативних психотехнологій цей процес стає конструктивнішим, злагодженим та орієнтує на всебічний розвиток особистості.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у практичному застосуванні креативних психотехнологій у ЗВО та їх впливу на становлення самоосвіти майбутніх фахівців; у дослідженні впливу мотиваційних чинників на розвиток самоосвіти; ролі викладача закладу вищої освіти у становленні компонента самостійності студента.

Список використаної літератури

1. Башкір О.І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 60. С. 33-44.
2. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2013. №10. С. 1-4.
3. Духаніна Н.М. Самоосвіта як складова освітнього процесу в університеті. *Молодий вчений*. 2019. № 4(2). С. 248-251. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_4%282%29__17 (дата звернення: 28.01.2021) с. 249
4. Міщиха Л.П. Креативні психотехнології як умова розвитку творчого мислення особистості студента. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5, Т. 2. С. 110-115.

5. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ : Слово, 2015. 630 с. укр. URL: <https://textbook.com.ua/pedagogika/1473451773> (дата звернення: 29.01.2021)
6. Скулиш Н.Є. Методики вимірювання креативної активності та виявлення рівня розвитку творчого мислення професійного самовизначення студентів ВНЗ. *Проблеми сучасної психології*. Том 20. 2013. С. 611-621. С.3
7. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19-28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_5 (дата звернення: 29.01.2021)
8. Тадеуш, О.М. Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 29(39). С. 142-146.
9. Шумська С.Є., Бучинська Т.В. Використання кейс-методу у професійному навчанні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету "Україна"*. 2013. № 2. С. 277-280. URL: http://nbuv.gov.ua/ujrn/znrpkhist_2013_2_56 (дата звернення: 29.01.2021)

ЗМІСТ

<i>Зоряна Адамська</i> МЕТОДИ ФАСИЛІТАЦІЇ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	9
<i>Іванна Андрійчук</i> ДИВЕРГЕНТНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	16
<i>Юлія Балук, Іванна Андрійчук</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	21
<i>Jakub Bartoszewski, Krzysztof Kowalik</i> SYSTEM PREWENCYJNY JANA BOSCO JAKO PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA.....	27
<i>Михайло Белей</i> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	34
<i>Світлана Білозерська</i> ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА.....	42
<i>Дарія Вайда</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	50
<i>Леся Василенко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	56
<i>Марія-Андріана Вей</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	60
<i>Юрій Вовк</i> ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	67
<i>Галина Гончаровська</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТИПОВИХ СПОСОБІВ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....	74

<i>Олександр Горобець</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ.....	80
<i>Ірина Гулевич</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	87
<i>Уляна Дуда</i> РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ.....	96
<i>Світлана Заблоцька</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	102
<i>Назар Заблоцький</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ПРАВОВА СВІДОМІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА»	107
<i>Марія Заміщак</i> ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ.....	113
<i>Андрій Зимянський</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІВ.....	117
<i>Людмила Іванцев</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОЯВУ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ.....	125
<i>Наталія Іванцев</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСНОВНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВИНИКНЕННЯ АДІКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ОСІБ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	131
<i>Оксана Кікінежді, Руслана Чіп</i> ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАЛЬНІСТЬ.....	137
<i>Оксана Козак</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ В СЕРЕДОВИЩІ ФАХОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	142

<i>Ірина Колодійчик</i> ІДЕНТИФІКАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА.....	148
<i>Віра Комар</i> СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	153
<i>Лілія Крикун</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПОКАЗНИКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	158
<i>Kazimiera Król</i> SPOŁECZNA SOLIDARNOŚĆ JAKO GLOBALNE WYZWANIE DLA WSPÓŁCZESNEJ PRACY SOCJALNEJ.....	167
<i>Юлія Лезнова</i> ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	177
<i>Ольга Логвись</i> РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗВО У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	182
<i>Vladislav Vladkov Marinov, Katerina Ivanova Zlatkova-Doncheva</i> THE INTENSITY OF VOICE AFFECT ON THE BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH EMOTIONAL AND CONDUCT DISORDERS	188
<i>Наталія Матейко</i> САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕАБІЛІТАЦІЙНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	198
<i>Світлана Мащак</i> ВИКЛАДАЧ ПСИХОЛОГІЇ ЯК СУБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	204
<i>Діана Мельник</i> ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	213
<i>Лариса Міщиха, Марта Нартова</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ.....	217

<i>Віктор Москалець</i> ГУМАНІСТИЧНО-ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА АПОЛОГІЯ ВІРИ В БОГА.....	223
<i>Галина Ожубко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА.....	237
<i>Вікторія Олексюк</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ У ДІТЕЙ.....	241
<i>Назар Поточняк</i> ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ....	248
<i>Галина Радчук, Юлія Лещук</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	254
<i>Мирослав Савчин</i> ПОЗИТИВНА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ: МЕТОДОЛОГІЧНІ, ТЕОРЕТИЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ.....	259
<i>Галина Свідерська</i> РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСІВ «ЕКСТРЕНА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА» ТА «ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У КРИЗОВИХ СТАНАХ».....	265
<i>Мар'яна Семенюк</i> СТРУКТУРА МОДЕЛІ ВНУТРІШНЬОЇ ПОЗИЦІЇ ДОРΟΣЛОГО У ПІДЛІТКІВ.....	272
<i>Віктор Сіткар, Степан Сіткар</i> «ЦИФРОВІ ПОТРЕБИ» СУЧАСНИХ ДІТЕЙ: СУБКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА.....	279
<i>Оксана Сливка</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	289
<i>Ольга Слободянюк</i> ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	294

<i>Зоряна Стельмах</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	299
<i>Олена Хрущ</i> КРИЗА ІНСТИТУТУ СІМ'Ї ТА ЇЇ НАСЛІДКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ.....	306
<i>Уляна Цимбала, Іванна Андрійчук</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТИМУЛЮВАННЯ ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	313
<i>Марія Цицик</i> ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	319
<i>Ольга Шевченко</i> ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	325
<i>Вероніка Шкраб'юк, Василь Серденько</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	331
<i>Марія Шпак</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	336
<i>Ілона Яремич</i> КРЕАТИВНІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ У СПРИЯННІ РОЗВИТКУ САМООСВІТИ ОСОБИСТОСТІ.....	342

МЕТОДОЛОГІЧНІ, ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Матеріали
III Міжнародної наукової інтернет-конференції

Збірник статей

Підписано до друку 26.03.2020. Формат 60x84 1/16.
Ум. друк арк. 17,7
Гарн. Bookman Old Style
Папір офс. Друк офс. Тираж 100 прим. № зам.42

ТзОВ «Трек-ЛТД»
м.Дрогобич, вул.Д.Галицького,1
Тел. (03-24) 41-08-90
druksv@gmail.com