



III Міжнародна науково-практична конференція

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
КООРДИНАТИ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**



Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Хебейський університет іноземних досліджень (Китай)
Анкарський університет (Туреччина)
AGH Університет науки і технологій (Польща)
Коледж Санта-Фе (США)
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Запорізький національний університет
Національний університет «Львівська політехніка»
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Національний університет «Острозька академія»
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КООРДИНАТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

**Збірник наукових матеріалів
III Міжнародної науково-практичної конференції**

2-3 червня 2022 року

Полтава – 2022

Редакційна колегія:

С.Д. Максименко – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (*голова редакційної колегії*); **Н.В. Чепелева** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **В.О. Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **М.Л. Смульсон** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Л.М. Карамушка** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **О.М. Кокун** – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **О.І. Бондарчук** – доктор психологічних наук, професор; **Л.З. Сердюк** – доктор психологічних наук, професор; **Wilson Shari L. – В.А.** History and Philosophy, M.A. Ecology and Evolutionary Biology, Project Central (United States of America); **Saxegaard Olaf** – Bachelor HRM, Bachelor legal, Private Consultancy in Norway and Ukraine (Norway); **О.Н. Kovalenko** – Doctor of Psychology, Professor, chief Researcher of the Department of Andragogy (in Krakow) Pedagogical University of Krakow (Poland), adjunct of the Institute of Social Affairs and Public Health (in Kyiv) Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine); **С.П. Яланська** – доктор психологічних наук, професор; **Н.О. Сайко** – доктор педагогічних наук, професор; **О.В. Бацилева** – доктор психологічних наук, професор; **Р.В. Каламаж** – доктор психологічних наук, професор; **В.Ф. Моргун** – кандидат психологічних наук, професор; **М.Т. Дригус** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; **І.В. Яворська-Ветрова** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, **Н.М. Атаманчук** – кандидат психологічних наук, доцент; **Л.П. Клевака** – кандидат педагогічних наук; **І.М. Коренева** – доктор педагогічних наук, професор.

Психолого-педагогічні координати розвитку особистості : зб. наук. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., 2-3 червня 2022 р. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2022. 246 с.

У збірнику наукових матеріалів представлені праці вітчизняних та закордонних науковців, в яких висвітлюються найбільш актуальні науково-прикладні проблеми психології та педагогіки. Основний акцент зроблено на розкритті психолого-педагогічних аспектів таких напрямів: психолого-педагогічні особливості становлення та розвитку особистості в освітньому просторі; проблеми розвитку творчої особистості; інноваційні підходи в діяльності освітніх закладів; соціалізація особистості в умовах інклюзивної освіти; особливості збереження психічного здоров'я особистості в складних життєвих умовах.

Збірник адресований науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, науковцям, психологам, іншим фахівцям, які цікавляться сучасним станом розвитку психологічної та педагогічної науки.

УДК 159.923.2:37.015.31](06)

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

© Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2022

© Кафедра психології та педагогіки, 2022

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЗАРОДЖЕННЯ, СТАНОВЛЕННЯ І ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПРИРОДНІ І СОЦІАЛЬНІ КООРДИНАТИ

Максименко С.Д.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
2883320@gmail.com*

Яланська С.П.

*Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
yalanskasvetlana@gmail.com*

На сьогодні надзвичайно затребуваними на ринку праці є креативні фахівці, які здатні до нових нестандартних рішень, творчих підходів під час розв'язання професійних завдань. Для підготовки таких майбутніх професіоналів у закладах освіти варто враховувати психологічні механізми зародження, становлення і здійснення особистості: природні і соціальні координати.

У 2021 році було здійснено видання монографії «Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку» (Максименко С.Д., Яланська С.П.) (див. рис. 1).

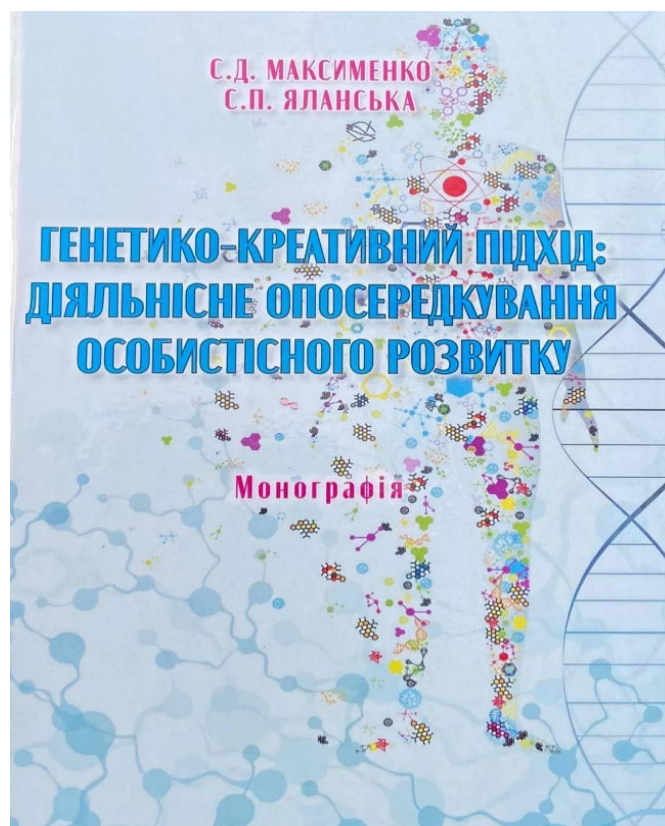


Рис. 1. Монографія «Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку» (2021 р.)

У роботі представлено джерела і рушійні сили розвитку особистості. Розкрито інформаційно-енергетичні властивості, які започатковують вектор її власне змінних складових: біологічної і соціальної. Визначено джерела активності особистості, переживання, внутрішній світ, структурні компоненти особистості, її спрямованість.

Розкрито зміст *генетико-креативного підходу за С.Д. Максименком* – розроблені і визначені основні його принципи, а саме: принцип розвитку, принцип переживання, принцип свободи, принцип взаємодії, принцип невизначеності та індетермінізму, принцип терапевтичного ефекту. Розглянемо їх [1, с. 24-30].

Принцип розвитку означає врахування онто- і актуалгенезу як саморозвитку складної гетерогенної нелінійної системи, якими є особистість і група. Врахування цього є абсолютно необхідним вже тому, що, за нашими попередніми даними, вихідна сила (нужда), що зумовлює саморозвиток, має відпочатково креативний характер. Наш новий метод покликаний дати можливість розкритись цій творчесткості, не порушуючи процес інтериоризації. Ми вважаємо, що нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції нужди, втіленої в людській істоті.

Таким чином, нужда, як генетично вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Без наявності нужди стати особистістю ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального дає можливість більш змістовно розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто

«вхоплюють» окремі моменти і аспекти існування та розвитку нужди (Г.С. Костюк, П.Я. Гальперін, Ж. Піаже, Л.С. Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того ж (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного, Ми, фактично, фіксуємо зараз наявність різних шляхів до одного й того ж фундаментального суперечливого підґрунтя особистості.

Нам здається, що таке наше розуміння відкриває нові можливості в дослідженні конкретних проблем, у тому числі й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Так, розглядаючи питання співвідношення навчання і розвитку особистості, слід зараз зауважити, що навчання дійсно має «забігати» наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує відпочатковість цього відношення. Адже нужда породжує і актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке.

Принцип переживання є провідним в методі, за визначенням (нагадаємо, що середовище ми розглядаємо, слідом за Л.С. Виготським, як переживання середовища). Наше розуміння переживання ґрунтується на тлумаченнях цього явища в роботах Л.С. Виготського, М.В. Папучі. Варто враховувати, що кожна людина потрапляє в особливі життєві ситуації, які її спонукають до переживання. Як зазначає М.В. Папуча, в таких ситуаціях перед людиною в тій чи іншій мірі постає «задача на смисл» як задача здобуття осмисленості, пошуку джерел смислу, «розробки» цих джерел. Автор підкреслює, що зовнішні дії здійснюють роботу переживання через зміну свідомості суб'єкта та в цілому його психологічного світу. Важливими тут є емоційні процеси, сприйняття, мислення, увага та інші психічні «функції». Отже, переживання являє собою особливу діяльність, специфічну роботу, що реалізується зовнішніми та внутрішніми діями процесу перебудови психологічного світу. Додержання *принципу свободи* означає, що процес навчання скеровано на формування свободних дій, тобто таких, що спочатку «інтелектуалізуються», а вже потім реалізуються як реальні дії.

В стані дійсної особистісної активності, «на порозі» справжнього життєвого вчинку, особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини («вершини», – сказав би Л.С. Виготський) особистісної природи. Достоевський недаремно відмовляється від психології: сучасна йому (та й

нинішня) наукова психологія знаходиться лише на шляху до дійсного пізнання змістовних підвалин особистості. Та сама духовність, яка у вигляді потенційного стану відпочатково зумовлює особистість як можливість, далі, по життю, зміцнюється й розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи і роблячи людину дійсно до кінця незбагненою і нескінченною у своєму становленні, що не завершується ніколи. Незавершеність – це хоча й непізнана, але дуже важлива ознака особистості, врахування якої є абсолютно необхідним.

Здатність до саморегуляції поведінки – ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що досить довгий час в онтогенетичному розвитку збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, і сенс їхньої роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу. Вони діють протягом всього життя людини, але з ускладненням життєвої ситуації (а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації) їх дія виявляється недостатньою – занадто складними й неоднозначними стають умови життя. Тому в особистості здійснюється формування принципово нових механізмів, які управляються свідомо самою людиною. Першим з відомих є механізм вольової регуляції поведінки. В ситуації боротьби різних, а часто й протилежних, мотивів, вольове зусилля забезпечує вибір і безконфліктний подальший життєвий рух. Виникнення такого механізму є справжнім і значним надбанням особистості. Але виявляється, що він лише частково полегшує стан невизначеності і протистояння. В експериментах доведено, що внутрішнє протистояння мотивів після вольової дії повністю не припиняється і стан психологічного комфорту, як правило, не виникає (дуже яскраво це описує теорія когнітивного дисонансу). Напруга і внутрішня конфліктність супроводжує дію даного механізму весь час. Чому ж, в такому випадку, існує багато ситуацій, коли напруження дійсно спадає і особистість виявляється самовідрегульованою? Вищі і найскладніші механізми саморегуляції поведінки можуть здійснюватися лише всією особистістю – цілісною і інтегрованою. Отже, можна виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості: базальна емоційна саморегуляція; вольова саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція.

Принцип взаємодії означає для нас, що суперечність «нормативність – креативність» може бути реально розв'язана

лише в свободній взаємодії. Мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту упредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому.

Принцип невизначеності та індетермінізму, як опозиція передбачуваності, припускає постановку перед особистістю завдань, які відпочатково несуть в собі тенденцію до помилки. Помилкові дії, їх усвідомлення та значення, наскільки нам відомо, в такому контексті не вивчалися. Однак вони (і саме вони) можуть, на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості. Творчі завдання мають бути зорієнтовані на розвиток здатності до виявлення і постановки проблем; спроможності до генерування великого числа ідей (не боячись осуду); гнучкості – продукування різноманітних ідей; оригінальності – спроможності відповідати на подразники нестандартно; здатності вдосконалити об'єкт, додаючи деталі; вміння вирішувати проблеми.

Принцип терапевтичної дії пов'язаний з нашим переконанням у тому, що процес творчості є необхідною складовою психологічного життя кожної людини (дитини) і створення відповідного креативного середовища, тим самим, позитивно впливатиме на його учасників. Погоджуємося із думкою Р. Стернберга, що розвиток творчості пов'язаний із спроможністю йти на розумний ризик, передбачає готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність щодо непевності, готовність протистояти думці навколишніх. Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Творчість, реалізація креативного потенціалу сприяють відчуттю гармонії, психологічному благополуччю особистості. Організаційно генетико-креативний метод являє собою спеціальне створення в групі/шкільному класі ситуації, яка набуває значимості події. Тим самим актуалізуються творчі потенціали учасників освітнього процесу, виникає переживання задоволеності і радості від участі в колективній події. Вважаємо, що впровадження описаного методу сприятиме творчому розвитку і психологічному здоров'ю учасників освітнього процесу [1, с. 24-30].

У Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» наукове видання розміщено в Інституційному репозитарії університету.

Потужним виданням 2021 р. стала ювілейна книга «Наукова школа академіка, фундатора генетичної психології С.Д. Максименка». У виданні висвітлено аспекти наукової діяльності всеукраїнського та міжнародного рівня. Розкрито анотації докторських та кандидатських дисертаційних робіт захищених під керівництвом акад. С.Д. Максименка [2]. Представлено теоретичні засади діяльнісного опосередкування особистісного розвитку через призму експериментально-генетичного, генетико-моделюючого, генетико-креативного методів генетичної психології (див. рис. 2).

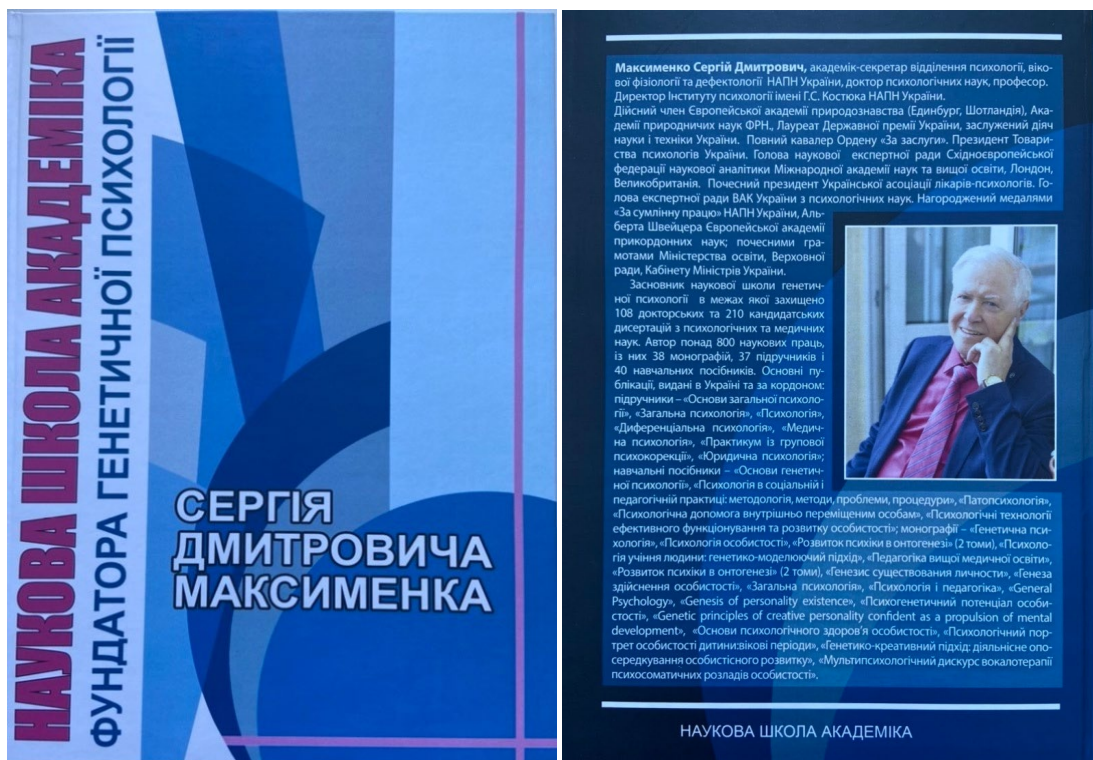


Рис. 2. Наукова школа академіка, фундатора генетичної психології С.Д. Максименка: ювілейна книга (2021 р.)

На засіданнях психологічної студії «Шлях до успіху», що функціонує на кафедрі психології та педагогіки, розглядаються теми розвитку креативності, творчості особистості. Зокрема, особливий інтерес учасників студії зорієнтовано на тему «Генетико-креативний підхід до розвитку особистості за С.Д. Максименком».

Тож результати наукових досліджень можуть бути використані вченими, практичними психологами, викладачами закладів вищої освіти, вчителями, здобувачами вищої освіти, читачами, які цікавляться проблемою психологічних механізмів зародження, становлення і здійснення особистості, психології креативності, творчості.

Список використаних джерел:

1. Максименко С.Д., Яланська С.П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 524 с.
2. Наукова школа академіка, фундатора генетичної психології С.Д. Максименка : ювілейна книга : монографія / упорядник-наук. ред. С.П. Яланська. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 428 с.

CHALLENGES IN IMPLEMENTING SUSTAINABLE SCHOOL GROUNDS FOR LEARNING AND BIOCULTURAL DIVERSITY

Shari L. Wilson

*Project Central/University of Wisconsin-Stevens Point
sharilea51@gmail.com*

Introduction. A significant amount of research points to the advantages of outdoor learning for students' cognitive benefits (Khan et al., 2019), as well as their mental health and physical well-being (Chawla et al., 2014; Wells, et al., 2014). Most outdoor learning consists of fieldwork and outdoor activities, as well as school grounds and community service projects, which have social and societal benefits in addition to those listed above (Rickinson et al., 2004). In order to reach the potential for outdoor learning, schools need to have the facilities to support it. Many schools, however, do not manage their sites for this type of learning, and therefore have school grounds consisting of asphalt and concrete with large expanses of monoculture grass. While offering plenty of space for activities, these types of ecosystems do not provide much benefit in the way of learning opportunities or contribute to biocultural diversity—biological diversity and reflecting the cultures of the community through art or other means of expression (Pretty et al., 2009). Sterile school grounds are lost opportunities to extend learning beyond the wall of the school into this outdoor space between school and community.

Purpose. The purpose of this paper is to describe the benefits of sustainable school grounds and delineate some of the challenges in implementing them.

Research Method and Management. A brief literature review was performed as the basis of this paper. Information gathered as part of the author's doctoral dissertation project provides context and a pathway for students to influence the management of their school grounds.

Research Results. There is a body amount of research on the barriers to implementing sustainable school grounds for learning that reaches back to the 1990s. Less research exists on the topic of biocultural diversity and school grounds. Many articles reference issues such as time management (Rickinson et al., 2004) and reluctance of teachers to take on additional responsibilities for outdoor spaces such as gardens even though they realize the benefits for their students (Harvey et al., 2020). Most of this literature considers the implementation of sustainable school grounds from the classroom viewpoint, as if teachers are expected to spearhead this transformation on their own.

However, lack of policies at the school and especially the district level in K-12 schools is the greatest barrier to creating school grounds more amenable to learning and biocultural diversity (Dillon et al., 2005; Samborski, 2010; Waite, 2011). Without leadership and support at the school, district, and school board levels, implementing and maintaining school grounds as ecological and cultural spaces are impermanent and subject to budget and management priorities of whomever occupies those positions (Acharya et al., 2020). Examples of pulled-up native plantings, ripped out trees, and damaged artworks by school landscaping workers and contractors abound among teachers, students, and parents who have spent considerable time creating them and using them for learning and social activities. If policies are not in place that prioritize sustainability on school grounds, it is difficult to consistently protect them once established.

Conclusions. How can we encourage schools to make sustainable school grounds a regular part of the way they operate? Here are some recommendations:

1. There are school districts with strong sustainable school grounds policies, such as in California, USA, and Berlin, Germany. These policies should be shared more widely among school leadership and landscape managers as best practices.

2. Funding sources should recognize the benefits of sustainable school grounds when considering projects related to learning, biodiversity, and cultural diversity, and encourage applications related to these areas.

3. Schools can create teams to develop and maintain their school grounds. These teams should include school leadership, teachers, landscape managers, students, and parents. Communication is key to preventing destruction of sustainable school grounds through lack of agreement on or awareness of their purpose and management.

4. Tying curriculum, especially core curriculum subject to standardized testing, to lessons taking place on school grounds signifies without doubt that the school grounds are an extension of the classroom and vital to student learning.

5. Involving students in creating and developing a sense of place with their school grounds can be a very powerful way to send a message to leaders and the community that these spaces are critical to the students' learning and well-being. A new curriculum being created by the author as her doctoral dissertation project will provide a framework for teachers to lead middle and high school students through the process of learning about their current school grounds and envisioning what they could be through mapping, biodiversity data collection, and cultural exploration. The curriculum culminates in students presenting plans for their ideal biocultural school grounds to school and community leaders. The Schoolyard Biodiversity Community (Schoobio) will be ready for field testing in early fall 2022.

Making better use of barren school grounds is vital in efforts to expand the classroom beyond school building walls. Connecting students with the community, which encompasses humans and nature, is a necessary part of education that results in their being happy, tolerant, productive, and civic-minded citizens ready to make informed choices about the future.

References:

1. Acharya, K. P., Budhathoki, C. B., Bjonness, B., & Jolly, L. (2020). Policy perspectives on green school guidelines: Connecting school science with gardens to envision a sustainable future. *Journal of Sustainable Development*, 13(3), 102-112. DOI: <https://doi.org/10.5539/jsd.v13n3p102>
2. Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, 28, 1-13.
3. Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M., & Scott, W. (2005). *Engaging and learning with the outdoors: The final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*. National Foundation for Education Research.
4. Harvey, D. J., Gange, A. C., & Harvey, H. (2020). The unrealised potential of school grounds in Britain to monitor and improve biodiversity. *The Journal of Environmental Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1693330>
5. Khan, M., McGeown, S., & Bell, S. (2019). Can an outdoor learning environment improve children's academic attainment? A quasi-experimental mixed methods study in Bangladesh. *Environment and Behavior*, 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013916519860868>

6. Pretty, J., Adams, B., Berkes, F., de Athayde, S. F., Dudley, N., Hunn, E., Maffi, L., Milton, K., Rapport, D., Robbins, P., Sterling, E., Stolton, S., Tsing, A., Vintinner, E., & Pilgrim, S. (2009). The intersections of biological diversity and cultural diversity: Towards integration. *Conservation and Society*, 7(2), 100-112.
7. Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
8. Samborski, S. (2010, Fall). Biodiverse or barren school grounds: Their effects on children. *Children, Youth and Environments*, 20(2), 67-115.
9. Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(1), 65-82. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004270993206141>
10. Wells, N. M., Myers, B. M., & Henderson, Jr., C. R. (2014). School gardens and physical activity: A randomized controlled trial of low-income elementary schools. *Preventive Medicine*, 69, 527-533. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.10.012>

HOW TO DEVELOP HEALTHY SEX AMONG YOUNG PEOPLE?

Saxegaard O.

Private Consultancy in Norway and Ukraine

olaf.sax@gmail.com

1. Background and approach to the topic of personal development

My profession is in the field of Human Resource Management and Organizational Development, particularly engaged as consultant in projects comprising organizational culture; how culture can affect behavior and can be adapted to business. Out of research and practice in later years, it is proven beyond any doubt that culture can have significant influence on people's learning, motivation and behavior. The success of internal learning processes in order to achieve modern business-oriented behavior, depend on culture that – among other parameters-promote self-management, social awareness, effective collaboration and logic decision-making.

In 2021 I got contact with representatives of an NGO – Altair Poltava – and one of their project with purpose to create healthy attitudes to sex through personal development among young people. My interest from an anthropological perspective, was to see the methodology, processing with young people, what kind of result they

achieved and a comparison with collective on-the-job-training in business.

With detailed information about methodology and results from 2 groups of adolescents, I wanted to find answers on the following issues:

a. By comparing traditional school-learning with alternate methodology, what are the drivers needed to empower adolescents in taking responsibility for own sexual health.

b. Assess whether methodology for empowering adolescents have something in common with culture-based training in working-life.

2. Why is it necessary to find and implement efficient educational platforms for developing healthy sex?

From statistics we can read the following:

1. Every 15 seconds, a person gets infected by HIV.

2. Pregnancy is the leading cause of death among girls between the ages of 15 and 19.

3. 1 in 5 girls is a victim of sexual harassment or rape. These are global numbers. And Ukraine scores poorly on statistics in this health-area.

In most countries, knowledge about sex is included in the syllabus. However, the natural aspects of sexuality are seldom taught. Students learn about anatomy, a couple of sexually transmitted infections and a little about contraceptives. And the learning-process about healthy and natural sex, means difficult conversations. Many teachers feel uncomfortable with the topic, and often with limited pedagogic competence on sensitive topics. Besides, schools are often equipped with boring / non-pedagogic textbooks. As a result, the learning process can easily result in lack of knowledge about anatomy, create taboos and even strengthen uncertainty in boundary-setting, especially about what can be considered rape? The lack of education also give space for unwanted focus on porn. And in later years all this elements constitute problems of cultural art in the society.

As a general conclusion, the regular schoolsystem is not sufficient prepared for such education in the more traditional schools, because healthy sex is not an ordinary subject. It is more correct to define it as an integral part of general adolescent development and the learning-process should be approached as such. As sex is an issue in the daily life for all young people whether they are at school, in institutions or at work. First and foremost, it's about making young people aware of healthy sex by empowering them to manage their own future, not just providing them with knowledge. In chapter 4, I will write about empowering young people.

3. About the NGO – Altair Poltava

Altair Poltava is a Public Health Charity Fund, organized as an NGO. The mission of the NGO is: «reduction of socially dangerous diseases, formation of physical, mental, social health and social welfare on the principles of charity and humanity».

For this purpose, the NGO use an international program called «Dance 4 Life» (D4L). Connected to the program, the NGO has dedicated professionals within medicine, pedagogy, psychology and social pedagogy. As daily instructors they also use pedagogic students.

The international program D4L is financed with help from international organizations in Ukraine.

Last autumn the NGO had more than 220 adolescents divided into 20 groups. The program also depend on voluntary work from professionals, giving especially low cost for the project.

4. The core process: empowering young people

The D4L-model is based on the assumption that empowered young people have good social and emotional competencies and manage to take responsible decisions about their life. In particular, they have self-efficacy in sexual issues, awareness of social norms, capability to change harmful ones, and robust gender equal attitudes. All these parameters empower them to perform positive sexual behavior. The Model also ensures that the internal motivation for building empowerment is by support of the community. The D4L curriculum includes information on existing health-services and guarantees referral to services through trained peers.

According to the program-description: «the core of the D4L is about building empowerment. This process consists of a curriculum that takes young people on a journey of self-discovery, transforming them into confident individuals with gender equal attitudes, and the ability to critically question and challenge existing social norms. In this way, it tackles the key determinants that influence intentions to change behavior». As the learning-process follow up on these parameters in the collective, their new knowledge has a better chance to be transformed into lasting attitudes for future healthy sexual behavior.

An important prerequisite for creating lasting attitudes through this program is that the learning process is carried out on the young people's premises. Music, dance, artificial exersizes and the like are tools that create the necessary social security for collective inclusive in the learning process.

5. Process observations of results and public challenge

The NGO filtered candidates to the course out of their status out of wide different problems like family problemss, drugs, health and criminality.

At the start of the process, I was told that inside the collective there were tendencies to negativity in the group-relations between boys and girls, lack of openness, silence (for fear of saying something wrong?) and unwillingness to show creativity.

Throughout the process, these problems were gradually reduced. And at the end of the course (3 months later) there was a completely different atmosphere, a completely different level of openness in the dialogue and willingness to help each other in different artistic performances (which was an including part of the process methodology. All in all, it was impressive to observe how the project had changed their attitudes and given them self-confidence as a result of their empowering.

In terms of evaluation, it is difficult to document whether these 2 groups of adolescents would maintain their empowerment and self-confidence which the course gave them. However, studies from other similar groups internationally have shown that the processes have left lasting traces of the empowerment they gained through this cultural process in their further personal development. But there were some visible results from the 2 groups which is of common interest:

1. The change of attitudes among the adolescents were impressive, considering that the whole process lasted for 3 months only.

2. In this process there were dedicated adolescents taking part, out of their special needs. But as this is a collective process, there could be a better cultural result, if the process could be obligatory for all adolescents. In my opinion, this kind of empowering will be of advantage for all young people. The main difference between the traditional school-learning and the mentioned methodology, is education vs. development.

3. The NGOs within this social area, have limited resources to conduct such processes. But they can absolutely be a good and necessary competence resource in order to transfer competence to the public school system, if there is political will and public budgets.

4. If the public school-system really want to do something with this society-problem and there is a political will to finance the necessary education of teachers in this kind of pedagogy, the school system will absolutely have a chance to conduct such processes.

6. Comparison between social learning among adolescents and culture-based training in business

Empowering adolescents and modern culture-based training in business are based on the same type of parameters:

- self-awareness;

- self-management;
- social awareness;
- relationship skills
- responsible decision-making.

The main difference is the time consumption. Building effective culture for on-the job-training demand a lot of time for culture-building. The D4L-concept is ready prepared and can be implemented in a short time.

But my advice to the business after observing the process of D4L is that culture building need to be of a more active art to build ownership among employees.

⇒ Business has a lot to learn out of how empowerment ar built among young people.

EXPERIENCIA DE UNA ORGANIZACIÓN PÚBLICA EDE FUNDAZIOA

Aritza Bergara

responsable de la Residencia Fadura, recurso para la atención de las personas ucranianas desplazadas por el conflicto

Ainhoa Arrese

educadora de la Residencia Fadura. En coordinación con CEAR, realiza labores de asesoramiento en trámites varios, acompañamientos médicos y atención a las familias-personas acogidas

PRESENTACIÓN. Somos un conjunto de organizaciones sociales que trabajamos para generar cambios duraderos, inclusivos y sostenibles, a través del conocimiento, la intervención directa y el desarrollo de proyectos de economía social y empleo inclusivo.

En la Organización Social EDE Fundazioa investigamos sobre los retos sociales para ofrecer soluciones que mejoran la vida de las personas y las comunidades. Aprendemos en red, colaboramos y reforzamos el tejido comunitario a través del acompañamiento y formación de organizaciones, la intervención social directa, poniendo el foco en la inclusión plena de quienes son más vulnerables. Convertimos estas evidencias y nuestros aprendizajes en bien social, y lo ponemos a disposición de la comunidad, desarrollando oportunidades de inclusión, empleo y formación para todas las personas, e invirtiendo en proyectos de economía social.

MISIÓN. En la Organización Social EDE Fundazioa, buscamos el desarrollo de una sociedad más justa, libre, solidaria y fraterna, impulsando el empoderamiento de las personas, especialmente las que

viven en situaciones de vulnerabilidad y desventaja, y promoviendo que los poderes públicos dirijan sus políticas hacia el bien común y su cuidado.

Trabajamos cada día para generar cambios duraderos, inclusivos y sostenibles, a través de la promoción, desarrollo e impulso de acciones, reflexiones, relaciones e iniciativas que potencien en la sociedad la participación, autonomía, el aprendizaje, la solidaridad, la dignidad y la organización social de todas las personas.

Nuestras estrategias como organización social son el conocimiento, la intervención directa, la economía social y el empleo inclusivo, desarrollándolas en la dimensión social de lo educativo, comunitario, laboral, cultural y medioambiental con iniciativas integrales:

- ✓ Formamos e informamos.
- ✓ Acompañamos y apoyamos.
- ✓ Generamos inclusión social.
- ✓ Promovemos la participación social.
- ✓ Impulsamos la colaboración público-social.
- ✓ Generamos conocimiento.
- ✓ Diseñamos proyectos, recursos y oportunidades.
- ✓ Promovemos iniciativas sociales y políticas.
- ✓ Promovemos la incidencia social y política.

Estas iniciativas las realizamos un equipo de personas profesionales, colaboradoras y voluntarias, con un alto nivel de responsabilidad, autonomía y cohesión, comprometidas con el cambio social y con diferentes niveles e intensidades de vinculación con el proyecto institucional.

Un equipo que trabaja desde el cuidado, la escucha y empatía hacia las personas y grupos que viven situaciones de vulnerabilidad, en red con las Administraciones Públicas, el tercer sector, la empresa privada y otros grupos y colectivos de la sociedad civil organizada

VISIÓN. Queremos impulsar programas y servicios que:

- ✓ Faciliten el conocimiento y la transformación de personas, grupos sociales y organizaciones, principalmente pertenecientes al Tercer Sector Social.
- ✓ Orienten el diseño de políticas públicas.
- ✓ Promuevan la generación de tejido social y organizativo articulado.
- ✓ Promuevan el bien común y la conciencia ciudadana, especialmente ante las situaciones de vulnerabilidad y exclusión socioeconómica, diversidad cultural y de género.

- ✓ Desarrollen actuaciones innovadoras de intervención en el ámbito socioeducativo, el envejecimiento activo, la violencia contra las mujeres, la atención a personas migrantes y el desarrollo comunitario.
- ✓ Gestionen, de manera eficiente e innovadora, espacios de alojamiento y restauración.
- ✓ Posibiliten la inserción socio-laboral y el empleo inclusivo de personas con dificultades de acceso al mercado laboral.
- ✓ Iniciativas, todas ellas, que ayuden a avanzar hacia una ciudadanía plenamente inclusiva y la construcción de nuevos pactos sociales, apostando por la colaboración con otros agentes (públicos, sociales, privados y comunitarios), desarrollando marcos diversos de alianzas y profundizando en el valor de su impacto social.

VALORES. El valor central es la dignidad de las personas.

Internamente trabajamos en base al respeto, la confianza, la responsabilidad, el trato personalizado y la atención a la diversidad. En lo externo acompañamos con cercanía, empatía y lealtad, promoviendo el protagonismo, aprendizaje y empoderamiento. Todo ello orientado al cambio y la mejora de las personas, de las organizaciones y de los sistemas sociales.

PRINCIPIOS. Nuestros principios de actuación para los próximos años son:

- ✓ Buscamos el cambio social.
- ✓ Promovemos el protagonismo, el desarrollo y la autonomía.
- ✓ Avanzamos en la normalización lingüística.
- ✓ Colaboramos en “clave abierta”.
- ✓ Buscamos la pro actividad e innovación interna y externa.
- ✓ Ampliamos nuestro ámbito territorial.
- ✓ Consolidamos nuestra participación y aportación en redes y plataformas del tercer sector.
- ✓ Aumentamos nuestra presencia pública, incidencia y denuncia.
- ✓ Avanzamos en transparencia.
- ✓ Progresamos en la flexibilidad organizativa.
- ✓ Generamos iniciativas de sostenibilidad y estabilidad económica.

TRABAJO CON PERSONAS UCRANIANAS. Una de las cuestiones que realizamos desde EDE es gestionar instalaciones para poder poner en marcha en las mismas programas educativos o emplearlas para dar respuesta a necesidades sociales urgentes (mujeres víctimas de violencia machista, a modo de ejemplo). En este sentido, una vez se

produce la emergencia derivada de la guerra en Ucrania, las autoridades locales nos solicitan que habilitemos recursos para acoger a las personas que están escapando de la guerra. Para ello, se ha cambiado el uso de algunas instalaciones y se abren otras, destinadas todas ellas a personas ucranianas. En la actualidad gestionamos 5 recursos en los que ofrecemos cerca de 200 plazas a CEAR, que es la organización que trabaja con el Ministerio del Interior en la puesta en marcha del programa.

References:

1. Organización Social EDE Fundazioa. Modo de acceso: <https://edefundazioa.org/>

PROFESSIONAL ACTIVITY OF PEDAGOGICAL STAFF IN WORKING WITH OLDER ADULTS

Kovalenko O.H.

*Pedagogical University of Krakow,
Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
kleoolena@gmail.com*

Pedagogical staff working with people of late adulthood (geragogues) are the specialists who have knowledge of the features of learning and caring for people of this age; they understand their age and individual social, psychological and physiological characteristics; they are able to choose and apply the best methods and techniques in the education of people of this age, as well as ways to interact with them. The pedagogical staff perform roles of a motivator, facilitator and adviser, who creates a learning climate that corresponds with the needs of older adults and also activates and motivates them to engage in the learning process [2]. These staff have the appropriate training and the appropriate skills and personality qualities. However, such training, skills and qualities have not received enough attention in modern science and practice. Therefore, we aimed at characterizing the specifics of the professional activities of pedagogical staff who provide services to people of late adulthood.

Geragogue provides educational services to people of late adulthood, elderly students who have a number of features.

Firstly, voluntariness is the basis of motivation for learning an elderly student. He studies, first of all, because he is interested (in a

subject or in an institution's environment). Conscious decision making about learning may be due to interest in the subject; an opportunity to be with friends and acquaintances in the same area; an opportunity to be with people at all (not to be lonely).

Secondly, variability and diversity of old students, significant differences between them. Everyone has their own style of aging. Indicators of the state of functions, processes, properties during geragogues in different groups of people of late adulthood are very different. Mental functions of one elderly person may be well preserved, while another may have a significant deterioration in the functions.

Thirdly, old students have significant life experience. They rely on it in the process of learning, evaluate the process and learning outcomes. Old students tend to compare everything new with what is already in their experience [4]. Therefore, it is advisable to form a group of people who have similar life experiences. It should also be taken into account that the life experience of old students is often greater than that of geragogues or other professionals who work with them.

Fourthly, the practicality, focus of old students on the result. They are more interested in practical knowledge that meets their interests, their current life situation, will help them adapt to today's changing world and improve skills, increase their self-confidence. They do not like purely theoretical information which they do not understand or do not know how to apply it in their lives or that is not related to their interests.

Fifthly, old students are not ready for change. This is due to the weakening of human nervous processes in old age, increased anxiety. Such unpreparedness may be influenced by negative previous experience of implementing changes.

Sixthly, learning process of old students is slower, but more integrated knowledge is formed as a result. This is due to the uneven development of fluid and crystallized types of human intelligence in old age. The first type of intelligence is determined by biological capabilities of the nervous system and is associated with the abilities by which a person finds new knowledge and skills; the intelligence often deteriorating in old age. The second type of intelligence is associated with abilities that come with experience and education and includes verbal skills, awareness, and all the knowledge gained over a lifetime.

Seventhly, old students' multi-level responsibilities. They have to choose what is more important to them today: family, friends, household, education. Learning is not always the most important thing; older people often have other tasks and problems. Therefore, they cannot always attend classes [3].

Eighthly, aging of old students` nervous system. In old age, destructive processes in different parts of brain become more active. Intensification of such processes can contribute to diseases. Perceptual ability changes in old age. Therefore, an old student may be slower to respond to external influences, he needs more time to perceive and understand certain information.

Ninthly, interpersonal communication as a leading activity of old students. Interpersonal communication of old people is a process of their direct communication, as a result of which interpersonal relationships are formed, changed; sympathy, friendship, love appear. Such emotional manifestations characterize the positive development of communication, but the communication can be accompanied by negative emotional manifestations (dissatisfaction, antipathy, hatred, etc.). Therefore, in the process of teaching an old student, it is advisable to form and maintain positive emotional connections, to focus on the student`s personality [1].

Given these characteristics of old students, it is necessary to identify skills that are important for geragogues in working with them:

- respect for the old student, refusal of psychological pressure on him;
- ability to interest an old student, to find optimal ways to interact with him;
- readiness to teach people who have much more life experience;
- ability to provide practice-oriented information in a language understood by people with different individual and age characteristics;
- ability to encourage people to change and develop;
- respect for other areas of life of an old student, his needs;
- ability to apply adequate methods and tools in teaching old students;
- ability to establish positive emotional relationships with an old student.

Among other features important for pedagogical staff working with old adults, it should be mentioned that geragogues must have knowledge of the theory of teaching late adulthood, the age of personal psychophysiological and social characteristics of old students, psychology and technology of teaching late adulthood, teaching methods for specific disciplines.

Important skills for geragogues are understanding the psychophysiological characteristics of old students; using different methods and tools of their psychological and gerontological diagnosis; selection and structuring of learning content; selection of sources, tools, forms and methods of learning; creating comfortable physical and

psychological learning conditions; making of operational psychological and physiological, socio-psychological, cognitive and functional diagnostics of old students; psychological and gerontological diagnosis of old students and analysis of its results; an ability to manage the process of interaction with other people.

Geragogues` professionally important personality traits and abilities are benevolence, empathy, communicative tolerance, high moral qualities, personality balance, organizational skills, emotional resilience, stress resistant etc.

Defects of speech, hearing and vision; nervous and mental diseases; imbalance; negative moral characteristics (hatred of people, vindictiveness, resentment); inability to communicate and inability to listen; disorganization are the contraindications for a geragogue in working with old students.

Thus, a geragogue is a specialist in the field of education of late adulthood. His activities are aimed at identifying resources for human development of this age and his or her adaptation to changing living conditions. He deals with a special age group of people, when development is associated not only with destructive but also with constructive processes. A special organization of human life, in particular, given the socio-psychological conditions of a full, fruitful life help to activate the constructive processes. Cognition, mastering the new, learning are the conditions for such activation. Geragogue organizes and carries out such training. To be successful, he must have certain knowledge, skills, abilities, personality qualities and abilities. We have tried to outline these aspects, but their more detailed substantiation, the construction of a gerontological profile is a prospect for further research.

References:

1. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 456 с.
2. Balogová B., Gazdová V. Are Slovak Universities Prepared to Create the Department of Geragogy and Train Future Geragogues? *Acta Educationis Generalis*. 2019. № 9(1). P. 39-55. DOI: <https://doi.org/10.2478/atd-2019-0003>
3. Papas Ch. 8 Important Characteristics Of Adult Learners. URL: <https://elearningindustry.com/8-important-characteristics-of-adult-learners>.
4. Wood D. Andragogy: Appreciating the Characteristics of the Adult Learner. URL: <https://hawaii.hawaii.edu/node/495>.

ТВОРЧИСТЬ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Атаманчук Н.М.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

nina.atamanchuk@gmail.com

Студентське життя – це постійні зміни, які ускладнюють взаємодію молодої людини як з внутрішнім, так і зовнішнім світом. Вони також – джерело підвищеної особистісної тривожності. Почуття тривожності, яке супроводжується емоційною нестійкістю, хвилюваннями впливає на працездатність молодої людини, її здоров'я, взаємини з оточуючими людьми, може призвести до виникнення відчуття самотності. Підвищена особистісна тривожність провокує проблеми у спілкуванні, конфлікти у взаємовідносинах, завищені вимоги до себе та оточуючих. Надмірний рівень особистісної тривожності студентської молоді спричинює появу стресу.

Для конкретизації поняття «особистісна тривожність» представимо думки науковців (табл. 1).

Таблиця 1 – Сутність поняття «особистісна тривожність»

Визначення сутності поняття «особистісна тривожність»	Джерело
Ускладнює інтелектуальну діяльність в психічно напружених ситуаціях, зокрема, під час іспитів, знижує рівень розумової працездатності, викликає невпевненість у собі, а також є однією з причин низького соціального статусу особистості.	Б. Барчі [3, с. 8-9].
Не проявляється безпосередньо в поведінці, але її рівень можна визначити, виходячи з того, як часто та інтенсивно виникає стан тривоги.	Є. Неведомська, Т. Михайловська [4].
Стійке утворення, що виявляється в розлитому, хронічному переживанні соматичного і психічного напруження, у схильності до дратівливості і неспокою навіть з незначних приводів, в почутті внутрішньої скутості і нетерплячості.	Г. Прихожан [5].

Стійка властивість особистості, яка характеризується підвищеною схильністю відчувати тривогу через реальні чи уявні небезпеки, визначається фізіологічними, когнітивними, емоційними й поведінковими аспектами та відіграє переважно негативну функцію.	О. Халік [6].
Почуття «втрати опори», втрата міцних орієнтирів у житті, невпевненість у навколишньому світі.	О. Царькова [7].

Таким чином, на основі аналізу підходів науковців до поняття «особистісна тривожність» виокремимо ознаки підвищеної особистісної тривожності:

- негативно впливає на продуктивність діяльності;
- сприяє розвитку стресу;
- провокує схильність сприймати оточуюче середовище як таке, що містить у собі небезпеку;
- спричинює негативні поведінкові прояви;
- здійснює суттєвий вплив на формування невпевненості у собі;
- характеризується сильною психоемоційною напругою.

Отже, особистісна тривожність веде до невпевненості у своїх можливостях, є однією з причин низького соціального статусу, спричинює часті непорозуміння як з собою так і з оточуючими людьми.

У зв'язку з цим особливого значення набуває пошук шляхів зниження високого рівня особистісної тривожності в студентській молоді.

Актуальність використання творчого підходу в боротьбі з такими проблемами в молоді очевидна. Мистецтво для студентства – це занурення у творчу діяльність (від нестандартного рішення до створення нового продукту), творче вираження себе, винахідливість, креативність, ініціативність, можливість розслабитися, позбутися негативних емоцій, проявити себе з іншого боку, створити власний виріб, навчитися новому, зайнятися улюбленою справою (хобі) або пізнати незвідану раніше майстерність, ближче познайомитися з одногрупниками та згуртуватися [1, с. 8-9].

Зупинимося детальніше на арт-практиках, які викладач ЗВО може використовувати у роботі зі студентською молоддю під час лекційних, практичних занять, проблемних груп, наукових студій тощо.

З метою стимулювання процесу самовідновлення дієва арт-техніка «Стереотипні та повторюючі зображення» (за В. Назаревич). Студентам пропонується намалювати повторюючі зображення, а саме: повторення простих геометричних фігур; повторення форм; повторення ліній; повторення штрихів; повторення образів; повторення слів; повторення кольорових образів в різних відтінках тощо (рис. 1-3).



Рис. 1. Повторення ліній, штрихів



Рис. 2. Повторення форм різного кольору



Рис. 3. Повторення форм різного кольору

Наші спостереження, дають підстави стверджувати, що малюнок терапія зменшує прояв особистісної тривожності у студентської молоді. Малювання покращує та пришвидшує адаптацію студентів-першокурсників до навчання у ЗВО та значно знижує тривожність. Малюнкову терапію можна використовувати для виведення негативних емоцій шляхом застосування проєкції, тим самим значно покращуючи настрій та зменшуючи тривогу (рис. 4).

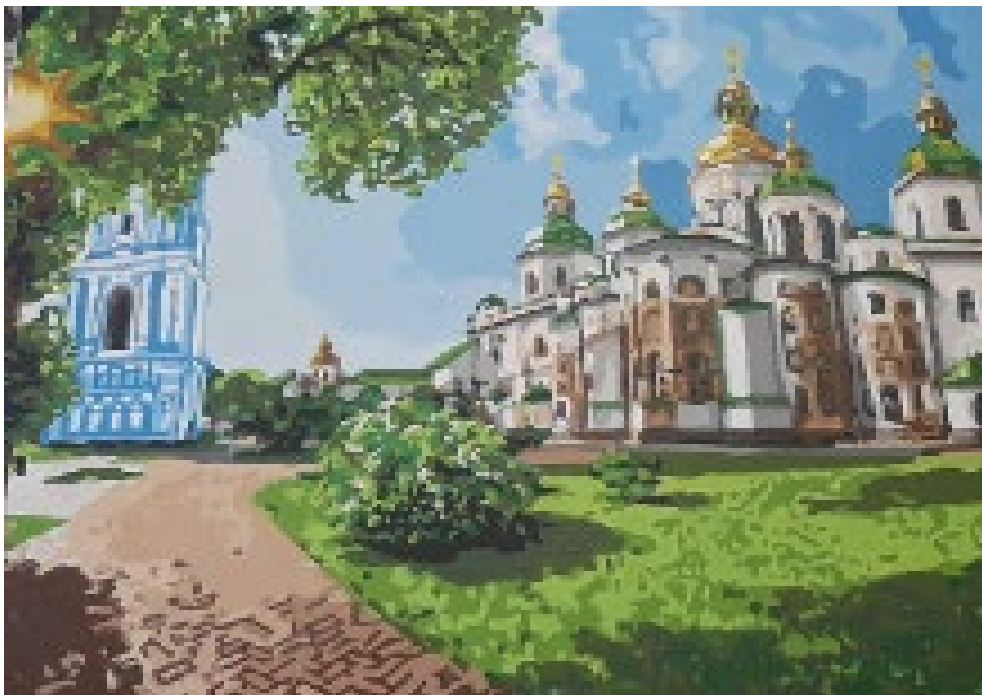


Рис. 4. Душевний спокій

Дієвим методом саморегуляції є малювання на мокрому папері. На попередньо змоченому аркуші паперу за допомогою акварелі створюється малюнок. Бажано використовувати максимально можливу палітру кольорів. Спостерігаючи за тим, як кольори змішуються один з одним, особистість переживає певні почуття. Автор дає назву своїй роботі та проводиться аналіз малюнка (рис. 5).



Рис. 5. Невизначеність

Арт-терапія сприяє вираженню думок, почуттів, емоцій, потреб, як і будь-яка творчість, має високий позитивний емоційний заряд, формує активну життєву позицію, впевненість у своїх силах [2, с. 12].

Вишивання картин бісером (рис. 6-7) сприяє заспокоєнню, забезпеченню психологічного балансу, благополуччя.

Загалом, творчість дозволяє студентській молоді висловлюватися у спосіб, прийнятний для внутрішньої та зовнішньої культури, тим самим зменшуючи прояв особистісної тривожності.

На основі опитування студентів нами встановлено, що творчість допомагає студентській молоді покращити психоемоційний стан; позбавитись від тривожних думок і почуттів; заспокоїтись та по іншому подивитися на ситуацію, яка викликала тривогу; знаходити шлях вирішення проблем.



Рис. 6. Весна



Рис. 7. Соняшники

Отже, мистецтво допомагає зменшити особистісну тривожність студентської молоді, що позитивно впливає не тільки на навчальну діяльність студента, його взаємини з оточуючими людьми, а й забезпечує повноцінний особистісний розвиток.

Список використаних джерел:

1. Атаманчук Н.М. Хендмейд – спосіб підвищення стресостійкості у студентів ЗВО. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск 21. С.6–23. Режим доступу: <http://reposit.pntu.edu.ua/handle/PoltNTU/7634>
2. Атаманчук Н.М. Арт-терапія як засіб вивчення та подолання бар'єрів у спілкуванні підлітків. *Наука і освіта*. 2015. Вип. 3. С. 12–16. Режим доступу: <http://reposit.pntu.edu.ua/handle/PoltNTU/6792>
3. Барчі Б. В. Тривожність студентів першого курсу як психологопедагогічна проблема. *Психологія: теорія і практика*. Випуск 1 (1). 2018. С. 7–13.
4. Неведомська Є.О., Михайловська Т.О. Як подолати педагогу тривожність студентів? *Освітологічний дискурс*. 2016. № 1. С. 131–144.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж, 2000. 304 с.
6. Стрілецька І.І. Особистісна тривожність як складний полідетермінований психічний процес. *Інсайд*: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І.В. Шапошникова, О.Є. Блинова та ін.]. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. Вип. 13. С. 299–301.
7. Царькова О.В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип.38. С. 479–491.

ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ КОРЕЛЯТИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Бакка Ю.В.

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)
ulia2852@gmail.com*

Проблема виникнення і розвитку самостійності особистості тісно пов'язана з проблемою генезису її самосвідомості. Підпорядкування імпульсивності усвідомленому регулюванню передбачає становлення людини як суб'єкта. Особистісний рівень психічної регуляції як розвинена форма довільної регуляції виникає тоді, коли індивід стає здатним до рефлексії власних проявів, усвідомлює самого себе як «Я», суб'єкта, спроможного обирати, реалізувати свої прагнення. Інакше кажучи, формування самостійності невід'ємно пов'язується зі становленням індивіда як суб'єкта, здатного до самовизначення, прийняття незалежних рішень, довільного вибору способу власної поведінки і

відповідального за її наслідки. Відтак, метою дослідження стало вивчення особливостей розвитку самостійності особистості в юнацькому віці.

Судження про самостійність досліджено на підставі результатів аналізу основних ціннісно-сміслових корелятивів феномену самостійності особистості в юнацькому віці. За допомогою контент-аналізу відповідей респондентів щодо визначення понять «самостійність/несамостійність»; міркувань з приводу того, що означає «бути самостійним/несамостійним»; викладу думок щодо самооцінки власних якостей під час написання коротких нарисів на тему «Я можу охарактеризувати себе як самостійну/несамостійну людину, тому що...», сегментовано і виділено тотожні поняття, еквівалентні поняттям «самостійність» і «несамостійність» особистості. Кількісний розподіл суміжних понять – семантичних одиниць аналізу дав змогу виділити низку відзнак та їх взаємозв'язків, характерних для самостійної і несамостійної особистості з урахуванням гендерного аспекту розгляду цього питання. Семантичними одиницями контент-аналізу слугували іменники і прикметники, що описували специфічні процеси, стани, властивості самостійної/несамостійної особистості. Процедура підрахунку змістових одиниць відбувалася шляхом класифікації виділених текстових угруповань і оцінки смислових категорій та їх питомої ваги в загальному обсязі тексту. Квантифікаційна обробка інформаційного джерела – текстового матеріалу – дала змогу визначити і узагальнити еквівалентні категорії, перевести їх у кількісні показники, що використовувались у подальшому емпіричному дослідженні для систематизації й інтерпретації одержаних результатів.

Особистісні переконання про самостійність досліджено за допомогою опитувальника «Переконання про самостійність» за М.Павлюк [1]. Опитувальник містить сукупність тверджень, що дають уявлення про природу самостійності та її роль у життєдіяльності особистості і вимірюється за чотирьома показниками, а саме: 1) набутої самостійності («самостійність як набута якість особистості»), де розвиткові самостійності сприяє зовнішнє середовище, в якому виявляє активність особистість; 2) вродженої самостійності («самостійність як уроджена якість особистості»), де на переконання досліджуваних на становлення самостійності позитивно впливають природні прагнення особистості до емоційної сепарації і самовизначення; 3) конструктивної ролі самостійності («самостійність як індикатор благополуччя особистості»), де самостійність розуміється як процес, так і результат самопізнання та самовдосконалення особистості; 4) деструктивної ролі самостійності («самостійність як індикатор

особистісного неблагополуччя»), де розвиток самостійності, на думку досліджуваних, стає наслідком переживання страху відторгнення і для того, щоб уникнути покарання. Результати, одержані внаслідок застосування даної методики, дають змогу оцінити переважаючи типи переконань особистості щодо становлення самостійності. Отримані результати обчислено за такими шкалами, як-от: вроджена самостійність; набута самостійність; конструктивна самостійність; деструктивна самостійність.

В ході емпіричного дослідження самооцінка самостійності особистості вимірювалась за допомогою методики «Опосередкована самооцінка самостійності» за авторством М.Павлюк [1]. Передбачалася оцінка досліджуваними, із наданого у бланку для відповідей переліку, якостей, які так чи інакше характеризують самостійність як системну якість особистості, а саме: «активність», «ініціативність», «незалежність», «впевненість у собі», «відповідальність», «рішучість», «самопізнання», «самовдосконалення», «сила волі», «цілеспрямованість», «суверенність», «автономність», «свобода», «саморегуляція», «внутрішня мотивація», «самооцінка», «суверенність», «творчість», «життєстійкість», «допитливість». Якщо список характеристик, важливих для розвитку самостійності, на розсуд опитуваних, був недостатньо повним, то передбачена можливість його розширення.

Означені вище опосередковані індикатори самостійності було відібрано шляхом зменшення розмірності семантичного простору за допомогою експлораторного факторного аналізу, що дало змогу визначити найбільшу кількість релевантних особистісних ознак через найменше число характеристик. Процедура створення методики передбачала факторизацію первинних даних методом головних компонент з оберненням/поворотом перших трьох факторів за допомогою методу Varimax та подальшою нормалізацією Кайзера. До того ж одержані дані було перевірено на міру адекватності за критерієм Кайзера-Майєра-Олкіна, що підтвердило високу міру адекватності застосування факторного аналізу до підбраного набору змінних. Застосований критерій сферичності Барлетта – критерій перевірки багатомірної нормальності – також засвідчив про правомірність застосування факторного аналізу для обробки одержаних емпіричних даних. Результатом факторизації означених вище індикаторів самостійності особистості стало виокремлення трьох уніполярних, з позитивним знаком факторів, що описують значну частку загальної дисперсії. Фактори було відібрано із застосуванням процедури «кам'янистого осипу» – Scree Plot. Таким чином, перший фактор – «самодетермінованість» відображає ініціально-автономні аспекти самостійності, як-от

«ініціативність», «активність», «рішучість», «суверенність», «незалежність», «автономність». Другий фактор – «саморегульованість» розкриває прояви самостійності особистості, що пов'язані з саморегуляцією нею власної довільної активності і вольовими аспектами діяльності, як-от «саморегуляція», «життєстійкість», «відповідальність», «сила волі», «цілеспрямованість». Третій фактор – «самореалізованість» поєднує характеристики, що вказують на реалізацію особистістю самостійного стилю життя, як-от «позитивна самооцінка», «умотивованість», «впевненість у собі», «креативність», «самопізнання».

Отже, вивчення особливостей розвитку самостійності особистості в юнацькому віці здійснювалось за допомогою аналізу її ціннісно-змістових корелятив – суджень про самостійність, особистісних переконань і самооцінки самостійності як системної якості особистості. Визначено переважаючи типи переконань особистості щодо становлення її самостійності, як-от: вроджена самостійність; набута самостійність; конструктивна самостійність; деструктивна самостійність. Розвиток самостійності особистості в юнацькому віці розглянуто з урахуванням трьох основних уніполярних факторів – «самодетермінованості», «саморегульованості» і «самореалізованості».

Список використаних джерел:

1. Павлюк М.М. Психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2019. 497 с.

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ УМОВАХ

Бацилева О.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
olga.wrh@gmail.com*

Пузь І.В.

*Донецький національний медичний університет МОЗ України
irina222@ukr.net*

Випробування війною, яке переживає наша країна, негативно відображається не тільки на політичному, економічному, соціальному, культурному рівнях функціонування держави, але й на житті та здоров'я кожного громадянина. Сьогодні психологічне

благополуччя різних категорій населення (зокрема, вимушені переселенці, військові, учасники бойових дій, волонтери) знаходиться під реальною загрозою, тому особливої актуальності набувають питання, які пов'язані із організацією та наданням своєчасної психологічної допомоги, що дозволить знизити ризик розвитку серйозних психологічних наслідків травмуючих подій, що відбуваються, та створити умови для відновлення особистісних ресурсів, швидкої адаптації до нових соціальних викликів, що, безумовно, матиме позитивне значення для здоров'я особистості, її подальшого розвитку. Слід зазначити, що здійснення психологічного супроводу осіб, які опинились в кризовій ситуації, потребує від фахівців використання у роботі ефективних та дієвих засобів, які мають бути спрямовані, перш за все, на відновлення емоційної рівноваги особистості, подолання її психологічних проблем, поповнення необхідної життєвої енергії. Таким вимогам відповідає арт-терапія.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування ефективності використання арт-терапії як одного із засобів відновлення психологічного благополуччя особистості в складних життєвих умовах.

Здійснено аналіз психологічної літератури, зокрема досліджень таких науковців, як О. Вознесенська, Н. Калька, О. Карапетрова, З. Ковальчук, Л. Мова, О. Тараріна, С. Яланська та ін. Розглянуто можливість використання арт-терапії як засобу відновлення психологічного благополуччя особистості в складних життєвих умовах.

Сучасна арт-терапія є напрямом психотерапії, що стрімко розвивається та є досить популярним не тільки у роботі психологів та психотерапевтів, але й фахівців суміжних галузей, зокрема лікарів, соціальних працівників, педагогів та ін. Арт-терапія являє собою універсальний засіб у роботі практичного психолога, оскільки її можна використовувати при вирішенні майже усіх психологічних проблем клієнта, незалежно від віку, статі, соціального статусу, психологічних особливостей його особистості. Організація арт-терапії не потребує дотримання особливих умов, що робить її варіабельною в залежності від категорії клієнтів та ситуації. Крім того, арт-терапія є одним із найбезпечніших видів психотерапевтичного втручання, а сам процес відбувається в невимушеній, ігровій формі. Арт-терапія використовується при вирішенні психодіагностичних, психокорекційних, психопрофілактичних завдань.

У психологічній літературі існує багато підходів до розуміння поняття «арт-терапії». Так, на думку О. Вознесенської, поняття «арт-

терапії» визначається через поняття «зцілення», тобто, арт-терапія – це спосіб зцілення за допомогою творчого самовираження. У такому контексті поняття «зцілення» розглядається як досягнення клієнтом цілісності. Саме застосування активної творчої діяльності виступає основою психологічної допомоги особистості [1].

У роботах О. Тараріної, сутність арт-терапії розглядається в терапевтичного та корекційному впливі мистецтва на особистість та проявляється в реконструкції психотрамуючої ситуації за допомогою творчої діяльності, виявленні та усвідомленні переживань через продукт творчої діяльності, а також у створенні нових позитивних переживань [3].

Отже, можна побачити, що в основі арт-терапії знаходиться творчий процес, занурення у який створює можливість для особистості відключитися від повсякденних турбот, вивільнити витісненні негативні емоційні переживання, різного роду страхи, отримати безпосереднє задоволення від самої діяльності, розкрити власний внутрішній потенціал, що сприяє адекватній оцінці свої почуттів, думок, спогадів, побудові нових життєвих стратегій. Загальновідомо, що творчість є процесом, що нерозривно пов'язаний з поняттям задоволення. Саме тому арт-терапевтичні заняття дають високий позитивний емоційний заряд і є одним із найбільш екологічних психотерапевтичних напрямів [2].

Арт-терапія характеризується поліфункціональністю, проте можна виокремити наступні базові функції: *функція катарсису* – арт-терапія сприяє визволенню від негативних станів; *регулятивна функція* – арт-терапія сприяє зниженню нервово-психічного напруження, регуляції психосоматичних процесів, моделюванню позитивного психоемоційного стану; *комунікативно-рефлексивна функція* – арт-терапія створює можливості для підвищення самооцінки особистості, її комунікативного потенціалу, для формування навичок ефективного міжособистісного спілкування та взаємодії [3].

Розглядаючи арт-терапію як засіб відновлення психологічного благополуччя особистості в складних життєвих ситуаціях, можна виокремити такі особливості цього напрямку. Так, по-перше, арт-терапія завжди надає ресурс, оскільки цей метод апелює до творчої складової психіки особистості, тим самим відбувається пошук можливостей для самозцілення, залучення додаткових внутрішніх ресурсів людини. Для людини, яка знаходиться у складній життєвій ситуації, яка часто характеризується своєю невизначеністю, важливим є якісна перебудова свого життя та знаходження нових сенсів. По-друге, арт-терапія визначається метафоричністю. За рахунок механізму проєкції створений особистістю творчий продукт

є метафорою її внутрішнього світу. Саме через творчість людина має можливість обійти так звану «цензуру свідомості», тим самим дослідити власні несвідомі процеси, приховані переживання, внутрішні конфлікти. По-третє, арт-терапія характеризується триадичністю. У арт-терапії класична психотерапевтична діада «психолог (психотерапевт) – клієнт (пацієнт)» трансформується у психологічну тріаду «психолог (психотерапевт) – творчий продукт – клієнт (пацієнт)»

Серед важливих переваг арт-терапії у роботі з людьми, які знаходяться у складних життєвих ситуація можна виокремити наступні:

1) арт-терапія не має обмежень у використанні, тому будь-яка людина може бути учасником арт-терапевтичного процесу;

2) арт-терапія може проводитись в індивідуальній та груповій формі, може виступати як самостійним методом, так і в якості додаткового методу роботи;

3) арт-терапія має різноманітні види, що робить можливим підібрати саме той вид, що буде матиме найбільш позитивний вплив на психіку особистості, її поведінку;

4) арт-терапія виступає засобом невербального спілкування, що є особливо важливим, коли людина не може вільно висловлювати свої переживання, думки, або має певні комунікативні бар'єри;

5) арт-терапія формує активну позицію та життєтворчість особистості, що дає можливість людині вийти з позиції жертви та творити власне життя;

6) арт-терапія є засобом вільного самовираження та самопізнання особистості, що сприяє мобілізації її творчого потенціалу, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення.

На підставі проведеного теоретичного аналізу та власного практичного досвіду, можна зробити висновок, що сучасна арт-терапія є одним із універсальних та ефективних методів роботи практичного психолога. При цьому застосування арт-терапії у роботі з людьми, які знаходяться в складних життєвих умовах, сприяє стабілізації у них психоемоційного фону, формуванню активної життєвої позиції, віри у власні здібності та сили. Також важливим моментом під час проведення арт-терапії є той факт, що людина має можливість керувати творчим процесом. На нашу думку, саме такий підхід сприяє прийняттю особистістю відповідальності на себе, набуттю самостійності та незалежності у власних діях та вчинках, що є надзвичайно важливим у процесі адаптації особистості до змінених умов життєзабезпечення.

Список використаних джерел:

1. Вознесенська О.Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : Зб. наук. праць. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. К. : КНУ імені Тараса Шевченка. № 3 (29). С. 40–47.
2. Карапетрова О.В. Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості. *Вісник університету Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і Психологія» Педагогічні науки*. 2020. №2. (20). С. 34–39.
3. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера: уч. метод. пособ. 6-е изд. К. : АСТАМИР-В, 2021. 224 с.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Болотнікова А.П.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

a.p.bolotnikova@gmail.com

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти в Україні все більше увагу вчителів, методистів, педагогів привертають проблеми іншомовної освіти, формування комунікативно вправної особистості, а також етапи оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, пізнання, передачі думок. У мові відображено не лише реальний світ людини, не тільки образ її життя та поведінки, але й суспільна самосвідомість етносу, національний характер, традиції, звичаї, система цінностей, світобачення. Вивченню та дослідженню поняття культури спілкування присвячували наукові розвідки Н. Бабич, М. Білоус, С. Богдан, А. Болотнікова, О. Дзюбенко, А. Домбровська, А. Коваль, Дж. Ліч, М. Марцяник, О. Миронюк, К. Ожуг, Я. Радевич-Винницький, К. Сікора, М. Стельмахович, Є. Чак та інші. Ефективність взаємодії передбачена не тільки вмінням граматично правильно висловлюватися й послуговуватися формулами мовного етикету, а також знанням національно-культурної специфіки вербальної й невербальної поведінки, соціокультурних норм, доміантних стратегій і тактик комунікації [3, с. 36].

Пропонуємо розглядати культуру спілкування як набір та організацію мовних засобів, які у визначеній мовленнєвій ситуації, за умови дотримання мовних норм та мовного етикету,

дозволяють забезпечити результативність комунікативного акту. Розвиток культури спілкування базується на розвитку самостійності мислення, індивідуальної творчості. Формування критичності мислення, що супроводжує вивчення мовних одиниць та знаків, допомагає уникати бездумного копіювання та сприяє реалізації індивідуальних можливостей учнівської молоді.

Видається переконливим міркування, що навчання мови означає насправді навчання мови та культури, що одним з головних завдань, яке сьогодні постає перед учителями-словесниками, оскільки культура спілкування формує мовну особистість. Учні в процесі навчання культури спілкування вчать розуміти соціокультурну поведінку носіїв конкретної мови, засвоюють стратегії та тактики поведінки в типових інтерактивних ситуаціях. Поняття соціокультурної поведінки розглядаємо на фоні проблеми соціальної природи і суспільних функцій мови, оскільки мова не існує поза культурою. Тому для методики навчання іноземній мові актуальною є проблема формування соціокультурної ідентифікації особистості, оскільки мова накопичує, зберігає та історично сповідує культурні цінності, репрезентовані значенням її знаків на різних рівнях мовної системи, а також у фольклорі, художній і науковій літературі. Тому саме мова вказує на приналежність її носіїв до визначеного соціуму.

Рівень культури спілкування залежить не стільки від бездоганного дотримання стандартів, норм літературної мови, скільки від уміння користуватися всіма багатствами рідної чи іноземної мови, її виражальними можливостями, від уміння визначити хто – кому – де – з якою метою щось повідомляє, тобто враховувати мовленнєву ситуацію. Навчальні мовні ситуації можуть створюватися на основі спостережень над мовленням учнів, а також на основі текстів. Найчастіше вдаємося до прийому рольової гри.

Sytuacja pierwsza. Spotkałeś pierwszą nauczycielkę na ulicy i chcesz ją zaprosić na swój koncert. Proszę ułożyć dialog.

Sytuacja druga. Planujesz obchodzić urodziny z przyjaciółmi w kawiarni, a twoja mama nalega, aby święto było w domu. Przekonaj mamę, żeby pójść do kawiarni. Proszę ułożyć dialog.

Sytuacja trzecia. Babcia zaprosiła Cię na wakacje do wioski, ale planujesz pojechać na obóz letni. Powiedz babci o swoich planach, żeby się nie obraziła. Proszę ułożyć dialog.

Важливо показати, витлумачити учням, як культура трансформується в стиль поведінки мовця, у манеру спілкування, у

такі аспекти поведінкової компетенції, як увічливість, повага і соціально прийнятна поведінка, тобто в стереотипну поведінку, оскільки в ній концентруються риси національної вдачі, національного характеру, що формується століттями.

Важливо акцентувати, що мовному етикету будь-якого народу притаманні етнічні особливості, національна своєрідність. Будучи відображенням системних взаємин реальної дійсності, національно-культурні форми мовного етикету стандартизуються, переходять у відповідні стереотипи спілкування. У свідомості учнів поступово закладаються стереотипні фрази, кліше або шаблони, якими вони зможуть вільно послуговуватися щоденно в будь-якій комунікативній ситуації. Під етикетом розуміємо набір національних формул і зворотів, здебільшого вживаних з метою нав'язування, встановлення і підтримання контакту в просторі певної лінгвокультури. Справедливим є твердження С. Богдан про те, що «нам ніколи задумуватись, чим вирізняється наш етикет з-поміж інших. Ми уніфікувалися в мовному етикеті, який вичерпується іноді десятком справді-таки стереотипних фраз «на всі випадки життя» [2, с. 31]. Саме тому вчителям необхідно пам'ятати про постійне поповнення словникового запасу учнів, стежити за правильністю, точністю та доречністю вживання тієї чи тієї етикетної формули, попереджати помилки та дублювання формул, розширювати реєстр засобів етикетного словесного оформлення різних комунікативних ситуацій.

Вивчаючи лексичну тему «Synonimy w języku polskim», учителеві варто наголошувати на тому, що чимало польських етикетних виразів можна використовувати в різних комунікативних ситуаціях. Наявність синонімічних рядів польського мовного етикету уможлиблює вибір етикетної формули у процесі комунікативного акту, що зумовлено екстралінгвістичними факторами: характером ситуації, а також біо-соціальними характеристиками мовців, так *Pozdrawiam* може мати значення і прощання, і побажання. Завдяки цим виразам розширюється реєстр засобів словесного оформлення різних комунікативних ситуацій. Обов'язково має бути запропонований перелік вправ чи завдань для засвоєння нових одиниць. Ось декілька з них.

Ćwiczenie pierwsze. Ułóż formuły etykiety zgodnie z częstotliwością ich używania. A co z tymi na dole twojej listy? Wskaż sytuację, w której należy ich użyć.

Witam! Dzień dobry! Dobry wieczór! Witam! Dobre zdrowie! Cieszę się, że Cię widzę! Gratuluje! Ile lat, ile zim! Cieszę się, że cię witam! Kogo widzę! Moje wyrazy szacunku!

Ćwiczenie drugie. Z powyższej listy wybierz odpowiednią formułę etykiety i przywitaj się z nauczycielem, rodzicami, bibliotekarzem, siostrą (bratem), dorosłym sąsiadem, przyjacielem (przyjaciółką), przybyszem. Uzasadnij swój wybór.

Ćwiczenie trzecie. Uzupełnij formuły powitalne własnymi przykładami.

Вивчаючи тему «Przypadki w języku polskim», учителеві варто наголосити, що диференційною ознакою мовного етикету поляків є вокативи, які характеризуються особливою специфічністю й виразністю у зв'язку з тим, що в однині вони здебільшого виражаються формою кличного відмінка іменника: *Dzień dobry, Panie Dyrektorze! Szanowny Panie Profesorze! Drogi Antku! Kochana Aniu! тощо.* Пропонуємо декілька завдань.

Ćwiczenie pierwsze. Napisz i wypowiedz imiona swoich nauczycieli, rodziców, braci, sióstr, przyjaciół.

Ćwiczenie drugie. Doradź przyjacielowi, jak skontaktować się z odbiorcą, gdy jego imię i nazwisko są nieznane?

Ćwiczenie trzecie. Utwórz formy przyciągania uwagi: a) znajomi – nauczyciel, przyjaciel, matka (ojciec), brat (siostra), przyjaciel matki; b) nieznajomi – rówieśnik, lekarz, sprzedawca, ksiądz.

Завдяки таким завданням в учнів покращується рівень культури спілкування, розвивається мовний смак, тобто, дотримуючись мовних норм і правил мовного етикету, ми «передусім засвідчуємо свою вихованість, шану й уважність до співрозмовника, привітність, приязнь, прихильність, доброзичливість, делікатність, тобто риси, віддавна притаманні нашому народові» [1, с. 22].

Оволодіваючи багатствами іноземної мови відбувається, по-перше, формування особистісно значущої ієрархії смислів, духовних цінностей, по-друге, досягнення культурних концептів як духовно-світоглядних орієнтирів мовної особистості. Основні завдання вчителя-словесника: вчити слухати і чути співрозмовника, ставити питання різних типів, коректно починати та закінчувати діалог, доповнюючи та розвиваючи тему розмови; вільно висловлювати свої думки, переконання й оцінки, співвідносячи стиль і форму тексту з його жанром та етикетними нормами; брати участь в дискусіях, послідовно, аргументовано відстоювати свої погляди; вести ділові розмови, виступати з публічною промовою; оцінювати свою мовленнєву поведінку та мовленнєву поведінку однокласників; розрізняти і враховувати особливості етикетних ситуацій; стежити за відповідністю невербальної поведінки тощо.

Отже, формування і розвиток культури спілкування в освітньому процесі не повинні обмежуватись епізодичними вправами й завданнями, а потребують поглиблення та вдосконалення протягом вивчення всього курсу польської мови. Роль мовного етикету у формуванні комунікативної особистості є однією з першочергових, тому ця проблема потребує подальшого дослідження й доопрацювання науковцями, методистами, педагогами, а також вказує на необхідність створення експериментальної методики, спрямованої на формування в школярів культури спілкування загалом.

Список використаних джерел:

1. Білоус М.П. Мовленнєвий етикет українського народу. *Культура мови і культура в мові* : зб. наукових праць. Київ, 1991. С. 74–81.
2. Богдан С. Мовний етикет українців : традиції і сучасність. Київ : Рідна мова, 1998. 475 с.
3. Болотнікова А.П. Граматичні індикатори вираження категорії ввічливості : дис. ... к-та філол. наук : 10.02.01. Запоріжжя, 2018. 257 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Бочелюк В.Й.

*Національний університет «Запорізька політехніка»
vitalik.psyhol@ukr.net*

Сучасне суспільство живе в епоху стрімких економічних, політичних і технічних змін і відкриттів. Люди змушені постійно адаптуватися до мінливих умов, тому стрес міцно увійшов в наше життя. Внутрішня напруга викликає внутрішні психологічні скарги, які прориваються до зовнішнього світу через конфлікти, бійки, роздратування, гнів, агресію і/або проникають далі в психіку і викликають соматичні зміни і захворювання.

У сучасному суспільстві виникає необхідність вивчення стресостійкості як здатності людини протистояти впливу стресорів і розвитку патологічних станів. Однак це завдання вкрай складне, так як визначення «стресостійкість» неоднозначне. Дослідження стійкості до стресу діляться на дві області: природа походження, тобто розгляд його генетично успадкованим здатність людського організму протистояти впливу негативу Фактори і як навик формуються в життєвому процесі. Обидві

області дослідження стресу доповнюють один одного, тому що більшість людських здібностей, які генетично закладені тим чи іншим чином в життєвий процес, в деякій мірі змінюються (прогресують або залишаються на тому ж рівні, в залежності від факторів, що впливають на певні обставини).

Мета дослідження: виявити соціально-психологічні особливості розвитку стресостійкості особистості.

Методами дослідження стали аналіз, систематизація та узагальнення теоретичних даних щодо соціально-психологічних особливостей розвитку стресостійкості особистості.

Поняття «стійкість до стресу» не використовувалось перед терміном «стрес», але сам феномен стресу існував як первинне поняття, і його вплив на людський організм і реакція на нього не ігнорувалися. І. Павлов підкреслював принцип єдності організму і навколишнього середовища як основний принцип розвитку, який особливо проявляється в балансі між організмом і навколишнім середовищем: ця рівновага постійно порушується коливаннями в навколишньому середовищі, а організм постійно намагається відновити втрачений баланс.

Термін «стрес» вперше використав Г. Сельє при розробці теорії «загального адаптаційного синдрому». В результаті цей термін поширився на різні наукові дисципліни і став більш популярним [4]. Можна стверджувати, що психічні граничні стани безпосередньо пов'язані з процесом адаптації, що виходять за рамки загальноприйнятої норми, але не можуть бути віднесені до патології і лежать між здоров'ям і хворобою. В рамках цієї групи він охоплює ряд психологічних явищ, включаючи невротичні стани, які вивчаються і вивчаються вченими протягом десятиліть [3].

На цьому етапі психології ми можемо виділити кілька основних підходів до опису стресу і стресостійкості, поясненню факторів і способів підвищення стійкості до стресу, кращі з яких найкраще підходять для подальшого аналізу і використання відповідно до нашої мета і завдання. У дослідженнях використовуються психоаналітичний, поведінковий, гуманістичний і системний підходи.

Власне, у психодинамічній моделі З. Фрейда [7] сучасний психоаналітичний підхід використовує концепцію конфліктної ситуації, яка сама по собі має значення, близьке до терміну «стресова ситуація», введеному Г. Сельє. Якщо розглядати поняття «опір стресу» як опір стресу, то психоаналітичний підхід відноситься до стабільності в конфліктних ситуаціях. На наш погляд, з урахуванням психоаналітичного підходу, «стійкість до

стресу» можна розглядати як показник, позитивне значення, яке людина відчуває добре і гармонійно психічно, від'ємне значення («стрес»), є хворобливий стан істерії, або невротизм, що характеризується постійним недоречним страхом. Згідно З. Фрейду, причини невротизма можна розглядати як придушення природних імпульсів, які можуть викликати задоволення (секс і агресія) [6; 7]. Обмеження таких бажань пов'язано з освітою або соціальним осудом. Таке пригнічення викликає дискомфорт навіть тоді, коли зовні все добре, і призводить до розвитку невротизма. На перший план виходять внутрішні почуття, людина відчуває себе нещасним і ускладнює життя оточуючих.

Згідно з З. Фрейдом, психологічний захист, який поділяється на ситуативний та базовий [7], діють несвідомо в стресовій ситуації і захищають людську психіку від болю, сорому, страху, неспокою і амбівалентних почуттів, але руйнують або спотворюють різні аспекти реальності. Отже, це може мати негативні наслідки в майбутньому і, відповідно до закону примусового повторення, призвести до нового стресу [6; 7]. «Матеріал» стресовій ситуації в цьому випадку «інкапсульованим». Людина постійно використовує свою психічну енергію для захисту від цього «матеріалу», наростає напруга, наростає страх. Сили використовуються для інкапсуляції і придушення хворобливих вражень, щоб передати їх в несвідоме. Знижує стресостійкість. Звідси і назви відповідних механізмів психологічного захисту: «пригнічення» і «витіснення». З. Фрейд вперше використав термін «захист» у своїй роботі «Захисні нейропсихози», і довгий час терміни «захист» і «зміщення» використовувалися як синоніми. Поняття «захисні механізми» вперше було використано А. Фрейд в класичній праці «Я і захисні механізми», в якій вона розкриває сутність і механізми десяти психологічних захисних механізмів, кількість яких зараз збільшилася істотно, але основна суть роботи залишилася без змін, маючи метою збереження психіки від болю і травм [5].

Отже, механізми психологічного захисту неоднозначні. З одного боку, вони захищають психіку і підвищують стресостійкість особистості, з іншого – викривлення реальності не дозволяє адекватно реагувати, а надалі, якщо проблема не вирішена, стійкість до стресу знижується. Ось детальна оцінка захисних механізмів Ф. Василюком в монографії «Психологія досвіду». Звичайно, людина може захистити себе за допомогою механізмів захисту, але людина платить за це високу ціну у вигляді автоматичної реакції, жорсткого несвідомого і відсутності регуляції. В цьому випадку стресостійкість зводиться до протилежного значення схильності до стресу, що призводить до неврозів або іншим психосоматичних розладів [2].

Коли переміщений матеріал стає доступним свідомості в результаті катарсису, вивільняється психічна енергія, і «его» може використовуватися для досягнення цілі або зовсім іншої мети [5]. Іншими словами, розкриваючи інкапсульований і витіснений матеріал, людина звільняється від неврозів, і водночас, поповнює запаси життєвої енергії, які все ще використовувалися для придушення несвідомих психотравматичних аспектів життя. В результаті такої роботи у людини підвищується стійкість до стресів. Якщо ми розглядаємо психологічний захист як засіб запобігання стресу і відновлення після нього, кращим захистом є «сублімація», тобто процес обробки негативної енергії соціально безпечними і корисними способами (творчість), який сприяє зростанню стійкості людини.

Таким чином, психологічний захист – це несвідомий захист від стресу, а стійкість до стресу є наслідком цих механізмів. Воно може бути як позитивним, коли стійкість до стресу збільшується, так і негативним, коли стійкість до стресу знижується або людина стає повністю вразливим.

При розробці такого підходу в потоці індивідуальної психології детермінантами «стресу» є придушення не тільки біологічних, а й соціальних потреб. До останнього, на думку А. Адлера [1], відноситься прагнення до панування або прагнення до влади, яке проявляється в молодому віці і з віком зустрічає все більше перешкод. Вчений пропонує конструкцію «шкідливої компенсації», яка бере участь у формуванні психічних утворень невротичної природи, в якій реальне почуття неповноцінності трансформується в «комплекс неповноцінності», який накопичується у вигляді стійкої характерологічної схильності. Такий комплекс дитина набуває з постійним досвідом помилок у розв'язанні життєвих проблем і відсутності підтримки з боку оточуючих (батьків, сім'ї, школи і т.д.). Відчуття слабості перетворюється в комплекс неповноцінності, який людина відчуває надзвичайно болючим, роблячи його «схильним до стресу» і агресивною, нездатним чинити опір помилок і принижувати інших. Ці причини призводять до постійного внутрішнього дисбалансу.

Таким чином, виділені і охарактеризовані різні основні підходи до вивчення стресу і стресостійкості. Психологічні чинники стресостійкості розглядаються в ході кожного підходу, наголошуючи на необхідності розвитку особистості для стійкості до стресу. Аналіз фундаментальних досліджень стресостійкості показує, що більшість дослідників розуміють це як властивість психіки, що формується в онтогенезі і відображає здатність

людини успішно здійснювати необхідну діяльність в стресових умовах.

До вивчення стресостійкості, як цілісної системи, пропонується комплексний підхід до дослідження природи і чинників стресостійкості, що враховує всі взаємодоповнюючі підходи і описує один або кілька компонентів комплексного формування стресостійкості особистості.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Практика та теорія індивідуальної психології. Харків : Ранок. 2015, 240 с.
2. Василюк Ф.Е. Психологія переживання. Аналіз подолання критичних ситуацій. Київ : Просвіта. 1994, 200 с.
3. Певнева А.Н. Психічні стани особистості: практичне керівництво. Дніпро : Світанок. 2011, 48 с.
4. Сельє Г. Стрес та дистрес / переклад З. Овчарова. Київ : Надія. 2012, 66 с.
5. Фрейд А. Психологія Я та захисні механізми / переклад Г. Морозов. Київ : АДВ. 2003, 144 с.
6. Фрейд З. Введення у психоаналіз / переклад О. Устіменко. Луцьк : ПП Охрименко. 2005, 456 с.
7. Фрейд З. Исследования истерии. Собрание починений в 26 томах, т. 1 [Электронный ресурс]. Доступно : <https://www.e-reading.club/book.php?book=104158>
8. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика : монографія. Луцьк : Освіта. 2002, 79 с.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Ваганова Н.А., Гулько Ю.А., Шепельова М.В.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
creativity.psylab@gmail.com, m.shepelyova@gmail.com*

На сьогоднішній день постає необхідність в поглибленому вивченні проблем неординарного, творчого мислення особистості, адже в умовах науково-технічного прогресу виникає необхідність застосування людиною не шаблонних, звичних дій, а гнучкості мислення, швидкої орієнтації та адаптації до нових умов, творчого підходу до вирішення як невеликих, так і великих, нерідко складних проблем.

Загальна динаміка змін, які характеризують сучасні процеси освіти, праці, повсякденного життя, перенасичуючись інформацією різного масштабу та форм, потребує нового підходу до організації

навчального процесу, підготовки майбутніх професійних працівників.

Науковий підхід до вирішення проблем розумового розвитку дітей був започаткований ще Г.С. Костюком та його учнями [1, 2, 4]. Тут буде цілком доречно звернутись до однієї з принципово важливих думок українського вченого, в якій він в одній зі своїх центральних праць засвідчив складність проблеми, її фактичну багатоплановість, розбіжності у становленні вихідних концепцій. Так, Г.С. Костюк наголошував: «Між представниками основних напрямів психології, які склались на початку ХХ століття, виявились великі розбіжності в тлумаченні природи мислення і його специфічних особливостей. Так, одні з них вважали мислення за асоціацію елементарних чуттєвих уявлень (асоціаціоністи), другі твердили, що воно являє собою «чистий» раціональний акт, вільний від чуттєвих елементів і від мови (представники так званої вюрцбурзької школи), треті зводили його до «структури» безпосередньо даного змісту свідомості (гештальтисти), четверті виходили з позиції, що так зване мислення є просто «приховані навички» голосового апарата, реакція на нову ситуацію (біхевіористи) і т.д.» [2, с. 137].

І тут ми можемо лише продовжити сказане тим, що останнього часу у цьому довгому проміжку, який складає без малого більше ніж півтора століття, кількість трактовок, концепцій, вихідних парадигм не тільки не зменшилось, а навіть певною мірою розширилась, в тому числі і за рахунок спеціальних новітніх праць з проблематики системного мислення, складного мислення, інтуїтивного, кліпового, конструкторського та творчого мислення.

Особливого значення для розвитку творчого мислення набуває знайомство з продуктами художньої діяльності, такими як література та живопис, оскільки сприймаючи творчість митців, обговорюючи її з іншими, збагачується особистість сприймаючого, її арсенал мисленнєвих засобів самовираження і вирішення найрізноманітніших життєвих творчих задач, вдосконалюються власні стратегії творчого мислення.

У наших попередніх дослідженнях, спрямованих на вивчення сприймання творів живопису, нами було визначено прояви застосування художником перцептивно-мисленнєвих стратегій аналогізування, комбінування та реконструювання у художньому творі [5].

Дослідження проводилося серед 50 студентів 1-7 курсів ЗВО міста Києва та Житомира віком від 16 до 25 років, а також інших досліджуваних – 14 осіб віком від 25 до 44 років. Загальна кількість

досліджуваних – 64 особи, з них 48 осіб (75%) жіночої статі, 16 (25%) – чоловічої.

Розглянемо результати дослідження прояву перцептивно-мисленневих стратегій студентів у процесі сприймання творів живопису. За результатами аналізу середніх значень прояву досліджуваних показників встановлено таку тенденцію: на першому місці знаходиться комбінування (середньогрупове значення цього показника – 78%), на другому – аналогізування із середньогруповим значенням показника 70%, на третьому – реконструювання із середньогруповим значенням показника 68%.

Разом з тим, цікавий результат показало їх порівняння з розрахунками факторних навантажень прояву перцептивно-мисленневих стратегій. Для визначення системоутворювального фактору серед досліджуваних показників ми застосували метод факторного аналізу, який дозволяє шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими і визначає об'єднання усіх компонентів у систему. Іншими словами, за допомогою цих розрахунків визначається той з означених показників, оцінка студентами якого є визначальною в об'єднанні усіх виявлених характеристик у систему.

За розрахунками факторних навантажень серед проявів перцептивно-мисленневих стратегій у досліджуваних маємо наступні результати (у дужках подано результати розрахунку факторних навантажень): аналогізування (0,52); реконструювання (0,49); комбінування (0,41). Отже, найбільше факторне навантаження має аналогізування, менш визначальними за нашими розрахунками є перцептивно-мисленневі стратегії реконструювання та комбінування.

Творча діяльність, в тому числі і творча діяльність письменника, завжди спрямовується внутрішнім психологічним вектором [3]. Цей вектор регулює процес творчості та обумовлює домінування літературної правди над правдою реальності, правдою життя. Саме завдяки цьому домінуванню можливо і виходять найбільш талановиті і найбільш, як це не парадоксально звучить, реалістичні твори. Стратегія у психологічній літературі має дещо інше значення ніж у військовій науці, техніці тощо. Цей термін у психологію введено ще у середині минулого століття стосовно до осмислення творчості людини, особливо таких характеристик творчої діяльності, які не можливо описати за допомогою звичних психологічних термінів (мислення, креативність тощо). Отже, згідно із стратегіальною концепцією

творчості В.О.Моляко, стратегія виступає таким психологічним утворенням, що регулює весь процес створення літературного твору. Стратегія – особистісне утворення і в ній містяться настановлення, суб'єктивні уподобання, свідомі і підсвідомі прояви суті автора. Стратегія виникає тоді, коли формується процес розуміння, задум та з'являється впевненість у правильності обраного шляху [3]. Ця впевненість, в даному разі письменника, як момент прийняття рішення про правильність, цілісність та відповідність створюваного образу задуму письменника.

Найбільшою мірою описана у науковій літературі стратегія аналогізування (Моляко В.О., Біла І.М., Гулько Ю.А.). Вона пов'язана із використанням відомого, перенесення відомого у нову ситуацію. Як правило процес переносу і характеризує аналогізування. Останнє може бути повним або частковим, віддаленим, дуже віддаленим, або близьким. Скажімо, якщо у творі французького сучасного романіста Яна Кеффелека «Варварські весілля» створено образ психічно хворого хлопчика Людо, що перебирає на горі горішки, то можна встановити пряме аналогізування з образом Попелюшки. Цей фрагмент, безумовно, може бути розглянутим як віддалене і часткове аналогізування. Однак також цілісний образ дитячої психологічної травми письменник конструює з певних епізодів, які він нанизує як намистини. Найважливіші моменти життя головного героя Ян Кеффелек передає за допомогою символічних образів, скажімо образу моря. Крім суто художнього символічного образу, ми бачимо ряд інших не менш сильних образів, які створюють цілісний образ психологічної травми дитинства.

Окремої уваги заслуговують динамічні, процесуальні аналоги, за допомогою яких письменник створює образ психічного явища. Наприклад, у творі сучасної французької письменниці Марі-Од Мюрай «Oh, Vou» вибудований образ переживання стресу у молодій судді (вона постійно кладе у рот шматок шоколаду). Звичайно, що ситуація досить побутова і навіть звична. Однак саме завдяки цьому процесуальному аналогу ми можемо побачити, що жінка нервує. Марі-Од Мюрай вдається відтворити такий образ аналог який прекрасно репрезентує абстрактну ідею роману за допомогою символу «даху».

Також розглянемо створення літературного образу шляхом комбінування рис людини та подій, які не часто зустрічаються у побутовому житті. Саме таке комбінування того, що в житті не часто суміщається і дозволяє письменнику побудувати яскраві образи. Скажімо у творі Марі-Од Мюрай «Oh, Vou» один з головних

героїв – підліток Симеон. Образ хлопця побудований завдяки комбінуванню таких двох найбільш яскраво виписаних конструктивів як висока інтелектуальна обдарованість та смертельна хвороба – рак крові. Стратегія комбінування пов'язана з різними перестановками частин або сцен у романі, надання переваги тій чи іншій частині, збільшення розміру тексту опису чи тексту сцени. Марі-Од Мюрай талановито створює динамічні образи ще й такого психологічного явища як «захист». Апелюючи до символів вона дає назви главам роману, створюючи такі символічні аналоги («Здійнявся вітер», «Намагаймося жити!»), що підсилюють образ героїв, котрі намагаються вистояти проти сил, на які вони не можуть вплинути.

Окремо можна відстежувати створення складних реалістичних образів, що побудовані за принципом реконструювання. Марі-Од Мюрай часто вдається до реконструктивних інверсій: їх суть полягає у тому, що із теплим світлим гумором подаються дійсно трагічні події. Так за реконструкцією створений епізод приходу рятівників, що мають не дати потрапити дітям у притулок.

Отже, творчий процес створення літературного образу регулюється певними психологічними стратегіями аналогізування, комбінування та реконструювання. У загальному масштабі стратегії регулюють процес створення головної ідеї твору, а у частковому, епізодичному регулюють створення проміжних образів, що складають цілісний загальний образ головних героїв, їх переживань та подій, що відображені у творі.

Список використаних джерел:

1. Зеньковский В.В. Мышление у детей. *Психология детства*. М.: Академия, 1996. С. 239–264.
2. Костюк Г.С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. К.: «Радянська школа», 1989. 608 с.
3. Моляко В.А. *Творческая конструкторология (пролегомены)*. К.: Освіта України, 2007. 388 с.
4. *Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах* / под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966. 300 с.
5. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності: монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. К., 2018. С. 106–123. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>

РОЛЬ ДУХОВНОСТІ У СПРИЯННІ ПОЗИТИВНОМУ ПСИХІЧНОМУ ЗДОРОВ'Ю ОСОБИСТОСТІ

Володарська Н.Д.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
volodarskaya@ukr.net*

Запити суспільної практики активізують розвиток технологій сприяння позитивному психічному здоров'ю людини. Технології психологічного консультування і психотерапії стикаються з труднощами у специфіці даного типу діяльності та соціокультурними особливостями життя людини. Розгляд методів сприяння позитивному психічному здоров'ю особистості має певні обмеження у застосуванні в наших соціокультурних умовах. Постає питання визначення ролі духовності в процесі відновлення психічного здоров'я, аналізу соціально-психологічної природи процесу самотворення в нових реаліях війни. Аналіз останніх напрямків в психотерапії та консультуванні показує, що найбільш популярними стають відомі течії гуманістичного напрямку – позитивна психотерапія, гештальт-терапія, роджеріанство, деякі школи когнітивно-поведінкової парадигми (раціонально-емоційна терапія, транзакційний аналіз), психоаналіз, психодрама, нейро-лінгвістичне програмування, системна сімейна психотерапія. Практикування в цих напрямках у вітчизняній психології стикається з певними труднощами культурального пристосування, певних модифікацій, версій. Це пов'язано з уподобаннями самих практикуючих психологів і з вимогами клієнтів, їх етнопсихологічних аспектів взаємодії, спілкування, уявлень про позитив і негатив в житті, певних усталених настанов, ставлень до можливостей змін у власній картині світу. Найбільш складним в таких змінах стає співставлення з етнічною картиною світу (невербальний, імпліцитний прояв розуміння певних правил, норм соціуму, усталених уявлень, припущень, які не обговорюються, але спрямовують поведінку людини). Особлива увага акцентується на ролі духовного потенціалу особистості у детермінації її позитивних самозмін як творчого процесу, у якому виступають суб'єктні можливості індивіда. Саме тому нас зацікавив цей напрямок, що презентує методи сприяння розвитку позитивного психічного здоров'я людини.

Метою дослідження є теоретико-методологічний аналіз ролі духовності особистості у відновленні позитивного психічного здоров'я особистості.

Аналізуючи теоретико-методологічні основи сприяння позитивному психічному здоров'ю особистості, ми спираємось на феноменологію Е. Гусерля і системомиследіяльнісного підходу Г.П. Щедровицького. Саме феноменологія забезпечує усвідомлення змін в свідомості особистості, а системомиследіяльнісний підхід – рефлексію прийняття особистістю цих змін. Багатьма психологами досліджуються саме категорія інтенції, свідомість розглядається в інтенціональному акті як усвідомлення чогось [1]. В основі цього методологічного підходу передбачається, що поняття миследіяльності виконує роль конституїтивного принципу, а система – регуляторного. Саме мислення в цьому підході утотожнюється діяльності в системі миследіяльності, для об'єктивації суб'єкта діяльності. Поняття психічного здоров'я розглядається як цілісне явище, а не окремі показники мислення людини, її емоційної сфери і діяльності. Ця цілісність включає бачення особистості як частка більшої системи соціального і біологічного. Саме урахування особливостей духовності, уявлень клієнтом «що позитивне», а що «негативне». В позитивному психічному здоров'ї відбувається інтеграція власних уявлень особистості в норми певного соціуму. Це забезпечує автономність і самозбереження цілісності особистості. Соціум зберігає індивідуальність окремих її членів і в той же час, кожен з них зберігає певну «програму» цілого. Частка і ціле взаємодіють, забезпечуючи постійний, безперервний процес взаємин. Духовність є однією з найсуттєвіших проявів суб'єктності особистості в процесі її самотворення. Процес самотворення презентує виникнення такої ситуації, за якої складається відносний паритет у взаємодії зовнішніх (переважно соціальних) та внутрішньо особистісних детермінант. Духовність врівноважує саме ці детермінанти, що віддзеркалює результативний аспект самотворення, запуск психологічних механізмів внутрішніх структурно-функціональних самозмін. Це сприяє відновленню позитивного психічного здоров'я.

Самотворення є процесом, що характеризується вищим рівнем концептуалізації та ієрархізації складових системи ціннісних орієнтирів, серед яких провідна роль належить тим, котрі представляють основу духовності. В програмах консультування та терапії задіяні концептуалізація та ієрархізація системи духовних цінностей, пошук й творення нових смислів, завдяки яких відновлюється психічне здоров'я людини. Вельми суттєвою характеристикою процесу відновлення психічного здоров'я особистості є органічна поєднаність самозмін суб'єкта

водночас із зміною соціальної ситуації навколишнього соціального середовища. Це стресова травматична ситуація війни, яка впливає на внутрішнє «Я». Духовність має вирішальне значення у здатності змінювати своє ставлення до соціальної ситуації і, таким чином відновлювати свій емоційний стан, врівноважувати негативні і позитивні емоції. Суттєвим моментом у процесі відновлення психічного здоров'я є присутність у самотавленнях людини протилежних, але не взаємовиключних позитивно-негативних тенденцій. Провідна роль належить негативному компоненту, позитивному ж у цій діаді належить субдомінатна функція, оскільки він виступає як «точка відліку» і визначення конкретних завдань для відновлення стану людини. Єдність позитивно-негативних ставлень до проблеми травматичної ситуації і самотавлень людини є важливою умовою, яка забезпечує здатність до рефлексії, що є іманентною характеристикою процесу самотворення. Внаслідок цього відбувається трансформація суб'єктом самотворення власної особистісної сутності. Важливим інструментом процесу є діалог з самим собою. Сутність цього явища в самосуб'єктній дії, у якій внутрішньому діалогу (монологу) належить провідна роль.

Теорія сімейної системної терапії розглядає сім'ю як певну систему, яка є одним цілим [2]. «Шкала диференціації власного я» Мюррея Боуена використовується для визначення того, наскільки «я» може бути вільним від впливу взаємин в цій системі. Відбувається постійний обмін впливів і реакцій особистості на ці впливи. Це може підтримувати психічне здоров'я особистості, а може спричиняти перепони. Усталені стереотипи цих взаємин, взаємовпливів на особистість на різних етапах її розвитку можуть підтримувати психічне здоров'я. Це відбувається у випадку балансу позитивних і негативних переживань особистості, який підтримує почуття психологічного благополуччя. Дитина в сім'ї приймає певний контекст виховання (культуральні особливості, особливості роду, созалежні, залежні типи стосунків, типи реагування в таких стосунках та інше). В дорослому віці ці особливості використовуються лише вибірково, в залежності від контексту ситуації. Сімейна терапія спрямовується на розширення контексту випробування нових способів реагування, нового бачення ситуації. Саме створення нового контексту дає можливість дослідження нових емоційних і поведінкових реакцій.

В гештальт-терапії такий контекст називається «поле». В новому «полі» клієнтсько-терапевтичних взаємодій відбувається розширення власної картини світу [3]. Використовується поняття

фігура і фон, усвідомлення почуттів, сфокусованість на тому, що відбувається в даний момент. Все, що відбувається розглядається як неначе «тут і в даний момент». Основна мета гештальт-терапії – активізація прихованих можливостей людини, заохочення до зміни стереотипів поведінки на реалізацію її власних мотивів, потреб. Це забезпечує позитивне психічне здоров'я. Вводиться поняття незавершеного гештальта, як певного незавершеного відреагування: емоційного, поведінкового, оцінювання та іншого. Поведінкове відреагування – почали щось робити і незавершили. Емоційне – прояв емоції радості, гніву, інших емоцій. Це створює блокування позитивного психічного здоров'я.

Раціональна, пояснювальна терапія передбачає визначення і роз'яснення клієнту взаємозалежності стану його психічного здоров'я і психологічних проблем. Соціометричний напрямок в психотерапії представлений трансактним структурним аналізом, який визначає особистість як комплекс міжособистісних стосунків. Засновник методу Ерік Берн виокремив три складові особистості: «Я – батьківське» (загрози, обмеження, норми, правила, критика), «Я – дорослий» (об'єктивна оцінка дійсності і самого себе), «Я – дитина» (емоційні реакції і потяги) [4]. Від співвідношення цих складових залежить певна структура трансакцій (одиниць спілкування). Особливою формою прояву типу поведінки виокремлюється «гра». Життєві ігри, ролі змінюють певне бачення реальності. Духовність збагачується за рахунок нових соціальних ролей, що допомагають розумінню інших, «Не Я».

Належний рівень розвитку у людини самопізнання свого внутрішнього світу і готовність у разі необхідності вносити в нього адекватні зміни є для людини особливою цінністю, оскільки допомагає їй підтримувати на дієвому рівні свій психічний потенціал, своє психічне здоров'я загалом. Відновлення психічного здоров'я особистості відбувається завдяки безперервному нарощуванню духовного потенціалу і завдяки цьому переживати цінність життєвих виявів своєї індивідуальності, неповторності свого «Я». За рахунок чого відновлюється баланс позитивних і негативних емоцій. Це має практичне значення у відновленні психологічного здоров'я людини. Методи сприяння психологічному здоров'ю спрямовуються на визначення тригерів запуску певних почуттів та відновлення контролю над їх проявом. Необхідним є відновлення розірваності смислового поля виникнення цих тригерів. Завдяки духовності відбувається знаходження нових смислів, перспектив, відновлення соціальних зв'язків, що активізує нове нарративне поле.

Список використаних джерел:

1. Володарська Н.Д. Дотримання принципу презумпції психічного здоров'я в застосуванні гештальт-технологій. *Габітус. Науковий журнал*. 2022. Вип. 33. С. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.12>
2. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / Пер. с англ. А.Д. Йорданського. М. : Независимая фирма «Класс», 1998.
3. Калитиевская Е.С. Формирование личности гештальт-терапевта. *Гештальт-2003*. Сборник материалов МГИ, 2003. С. 42–48.
4. Берн Е. Введение в психиатрию и психоанализ. М. : Из-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАКТОВКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ АРТИСТИЧЕСКОЙ БОГЕМЫ

Воропаев Е.П.

Харьковская государственная академия культуры
evoropaev@gmail.com

Профессиональная деятельность артиста связана со стилем жизни, который диссонирует с общепринятыми социальными нормами, что, в частности, демонстрирует сюжет басни «Стрекоза и Муравей». Этот стиль называют богемным (от фр. *bohème* – цыганщина): неконвенциональным, эксцентричным, характерным для определенной части художественной интеллигенции – актеров, музыкантов, художников (согласно энциклопедическим словарям). Психологические законы его недостаточно изучены, а эмпирические данные показывают, что цена успеха артиста бывает непомерно высокой: часто прославленные звезды проявляются в жизни как одинокие депрессивные люди; многие из них, в соответствии с нормами богемного сообщества, злоупотребляют наркотиками, алкоголем, антидепрессантами. Анализ 164 случаев смертей кумиров публики в США за период с 1964 по 1983 годов показал, что частота самоубийств среди знаменитых артистов в 4 раза выше, чем в среднем по стране [4].

В ходе психолого-педагогического эксперимента, который с 2011 года проводится автором в творческих вузах Харькова выяснилось, что понимание студентами «изнанки» артистической профессии недостаточно. Поэтому целью данного исследования станет определение психологических механизмов богемного образа жизни: в первую очередь будет сделан акцент на интерпретации идеалов и ценностей носителей цыганщины. Тем

самым будет продолжено изучение формулировок *сверх-сверхзадач* сценического творчества (в терминологии К. Станиславского), то есть, негласных законов, регулирующих направленность личности служителей муз.

В эксперименте используются традиционные психологические методы: включенное наблюдение за представителями художественной элиты – педагогами Университета искусств, Академии культуры и известными музыкантами города; биографический метод (изучение жизнеописаний выдающихся артистов); тестирование, анкетирование (в первую очередь студентов и абитуриентов), в ходе которых выявляются их личностные качества; метод экспертных оценок, фиксирующих точки зрения мастеров сцены о наболевших профессиональных проблемах, др. По итогам проведенной работы публикуются научные работы, наша деятельность обсуждается на научно-практических конференциях.

Результат исследования – интерпретация ценностно-смысловой сферы артистической личности, которая во многом определяет как творческие взлеты, так и поломанные судьбы художников. Кратко очертим ее несколько важнейших составляющих.

1) *Направленность на непредсказуемые, хаотические дионисийское и карнавальное начала*, играющие в европейской культуре роль источника художественных прозрений со времен древнегреческих мистерий. В рамках психологических воззрений эти тенденции можно интерпретировать как буйство бессознательных и архаических императивов, которые воплощаются в доминировании творческого «ребенка» (по Э. Берну), или инфантилизм, который имеет эстетические черты. Так бывает художественно убедительным на сцене малыш, который сам стал произведением искусства (по Ницше). Пример тому – всем известный «Писающий мальчик» в Брюсселе. В частности:

1.а) *жажда экстатической полноты жизни*, опьяняющего триумфа бытия, переживаемых в дионисийских мистериях служителями умирающего и возрождающегося бога (в понимании Ницше). Дионисизм здесь можно трактовать как поиск вдохновения, то есть состояния исступления (достигаемое часто химическим путем), плоды которого превосходят то, что создано с помощью техники, навыка (об этом говорил еще Платон в диалоге *Ион*).

Среди интерпретаторов мифологем *дионисийское* и *аполлоническое* нам интересен Маслоу. Он выделил первичное и вторичное творчество на основе учения Фрейда о первичном и

вторичном мышлении. Так, первичное творчество (дионисийское) носит инстинктивный архаичный, инфантильный и спонтанный характер. Вторичное (аполлоническое) творчество подчинено замыслу, оно сознательно и управляется волей. Творчество, которое использует как первичные, так и вторичные мыслительные процессы, является интегрированным, что обеспечивает самый высокий результат, но предполагает высокий уровень личностного развития [3].

1.б) *увлеченность «неофициальным», праздничным смеховым аспектом культуры, противостоящим серьезному, «официальному»* (М. Бахтин); карнавальность тогда становится непременным спутником свободы и даже произвола, деструкции, что можно понимать как требование творческого разрушения привычных канонов искусства для познания новых законов красоты. А. Асмолов усматривает в карнавале не только территорию праздника, но и своеобразную инициацию личности, которую испытывают ничего не деланием и отсутствием привычных смыслов, что рождает «воскресный невроз»: «когда мы сталкиваемся с культурой праздника, праздничества, карнавального смеха ... – это всегда проверка способности человека быть личностью ... Но надо идти на эти испытания» [1].

2) *Ориентация на надситуативную (неадаптивную) активность* (способность подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения основной задачи, преодолевая внешние и внутренние ограничения деятельности [2]). Эта важнейшая черта богемьенов при их инфантильной неприспособленности к жизни порой ведет к печальным последствиям. Кроме того, направленность на неадаптивность определяет процессуальность и известное бескорыстие творчества артистической братии, что сближает его с игрой (деятельность, мотив которой лежит в ней самой), без которой нет искусства.

3) *Гедонистичность*, в которой усматривается не только вульгарная привязанность к телесным удовольствиям, лень, но и тяготение к мягким, нежным движениям души при избегании болезненных, то есть грубых, порывистых движений – ведь именно так понимал гедонизм Аристипп, основоположник данного философского принципа. Тогда гедонизм становится не только поиском ненасильственности в мире, насыщенном беззаконием и тиранией, но он легко уживается с аскетизмом, доведенным до крайности, что демонстрируют бродячие артисты всех времен.

Важнейшим результатом ненасилия/гедонизма становится организация профессиональной работы не «через не хочу» – сквозь боль и преодоление, ведущие исполнителей к переигранным рукам и сорванным голосам, а через естественное, усердное, устойчивое и ненасильственное влечение, не утихающее десятилетиями («жизнь коротка, искусство вечно»). Ведь эстетическое удовольствие, катарсис есть извечные и желанные спутники художественной деятельности, перемежающиеся с пресловутыми «муками творчества».

Подводя итоги, можно утверждать, что богемный стиль жизни – это часто неумелая попытка организации творческого процесса лично и профессионально незрелыми служителями муз в ориентации на эйфорийную раскрепощенность, «фонтанирующую» продуктивность, вдохновенность, смелость и оригинальность, что доступно лишь мастерам искусств, которые прошли тернистый путь воспитания своего таланта. Идеалы и законы такого стиля жизни бывают «не по плечу» как «пролетариям от искусства» (представителям класса социально неустроенных людей, не имеющим гарантированной занятости), так, порой, и зрелым художникам; тем ни менее *причастность к этим идеалам необходима любому художнику, поскольку служение им становится источником профессиональной состоятельности.*

Отсюда ключевые проблемы богемьенов: инфантилизм (что есть сохранение в психике и поведении взрослого человека свойств, черт, качеств и особенностей, присущих детскому возрасту), а также недостаток той взрослости, которую еще в Древней Греции называли *акме* – достижение *наивысшего* уровня развития способностей. Ведь служение муз ставит сложные задачи даже для зрелых личностей: фундаментальные законы художественного творчества и ценности, их выражающие, не просты для постижения, поэтому так много боли и ошибок в их применении. Дионисийско-аполлонический синтез, диалогизм официальной и смеховой культур, неадаптивная активность, деятельность над порогом ситуативной необходимости, мужество быть собой, эмоциональное выгорание, этические коллизии «гения и злодейства» – вот лишь некоторые вечные проблемы, с которыми сталкивается брюсовский «юноша бледным с лицом горящим», выбирая артистическую стезю.

Педагогическим выводом из сказанного может быть рекомендация и для богемьенов и для студентов творческих вузов – воспитывать в себе направленность на достижение *максимального расцвета личности*, поскольку «все на свете способно быть самим собою, лишь превосходя себя».

Список використаних джерел:

1. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме. *Культурно-историческая психология*. 2008. Том 4. № 1. С. 37–47.
2. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО Горбунок, 1992. 224 с.
3. Abraham H. Maslow. *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondsworth : Penguin, 1971. 432 p.
4. Wilson, Glenn. *Psychology for performing artists : butterflies and bouquets*. London Philadelphia : J. Kingsley Publishers, 1994. 420 p.

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Головань О.М.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

golovan2507@ukr.net

Закон України «Про вищу освіту» серед основних завдань вищих навчальних закладів передбачає «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [10]. У державних документах про освіту декларуються істотні зміни щодо удосконалення вищої освіти: орієнтація на кращі світові зразки освіти, нові інтенсивні технології навчання, диференціація та інтеграція змісту освіти впровадження сучасних технологій освіти. В умовах формування інноваційного суспільства функціональними особливостями освіти є не лише надання студентам нагромадженого у попередні роки обсягу знань і навичок, а й розвиток здатності до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, інструментів та методів [2].

Інновації у навчальній діяльності пов'язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців у гармонійному поєднанні класичних традиційних методик та результатів творчого пошуку, застосування нестандартних, прогресивних технологій, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу [8; 4].

На даний час в освітній практиці найбільш часто використовуються такі педагогічні технології:

– *структурно-логічні технології*: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;

– *інтеграційні технології*: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (в т. ч. електронних);

– *професійно-ділові ігрові технології*: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

– *тренінгові засоби*: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань тощо);

– *інформаційно-комп'ютерні технології*, які реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

– *діалогово-комунікаційні технології*: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня.

Інновації в галузі освіти поділяють на:

– психолого-педагогічні – нововведення в навчальний, виховний, управлінський процес;

– науково-виробничі – комп'ютерні та мультимедійні технології;

– соціально-економічні – правові, юридичні та економічні нововведення.

Інноваційні технології у вищому навчальному закладі характеризують, як технології, засновані на нововведеннях: організаційних (пов'язаних із оптимізацією умов освітньої діяльності), методичних (спрямованих на оновлення змісту освіти та підвищення її якості); які дозволяють студентам ефективно використовувати навчально-методичну літературу та матеріали; засвоювати професійні знання; розвивати проблемно-пошукове мислення; формувати професійне міркування; активувати науково-дослідницьку роботу; розширювати можливості самоконтролю отриманих знань; викладачам – оперативно оновлювати навчально-методичну літературу; впроваджувати модульні технології навчання; використовувати імітаційні технології навчання; розширювати можливості контролю знань студентів; у цілому: удосконалювати якість наявних технологій підготовки спеціалістів [3].

Найбільш популярними інноваційними методами навчання, які дозволяють використовувати нові технології викладання є:

1. *Контекстне навчання.* Ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної.

2. *Імітаційне навчання.* Його основою є імітаційно-ігрове моделювання в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі.

3. *Проблемне навчання.* Здійснюється на основі ініціювання самостійного пошуку студентом знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу.

4. *Модульне навчання.* Становить різновид програмованого навчання, сутність якого полягає в тому, що зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом.

5. *Повне засвоєння знань.* Розробляється на основі ідей Дж. Керролла і Б.С. Блума – про необхідність зробити фіксованими результати навчання, оптимально змінюючи при цьому параметри умов навчання залежно від здібностей учнів.

6. *Дистанційне навчання.* Різновид (досить самостійний) заочного навчання, з опертям на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і засобів [11].

У сучасній методиці викладання найбільш прийнятною виявилася класифікація, побудована на дієвому підході до навчання. Згідно з нею існують методи:

а) які забезпечують опанування навчального предмета (словесні, візуальні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні);

б) які стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність (навчальні дискусії, проблемні ситуації, професійно-орієнтовані ділові ігри, творчі завдання, пошук і дослідження, експерименти, конкурси, вікторини тощо);

в) методи контролю і самоконтролю у навчальній діяльності (опитування, залік, іспит, контрольна робота, тестові завдання, питання для самоконтролю, у т.ч. через комп'ютерні освітні системи) [1; 5-7].

В освітній практиці диверсифікація навчальних технологій дозволяє активно і результативно їх поєднувати через модернізацію традиційного навчання та переорієнтацію його на ефективне, цілеспрямоване. За такого підходу акцентується на особистісному розвитку майбутніх фахівців, здатності оволодівати новим досвідом творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку вирішення навчальних завдань та ін. [9].

Отже, активне використання інноваційних методів навчання, інноваційний шлях розвитку та використання інноваційних технологій викладання у вітчизняних вищих навчальних закладах відповідає характеру і швидкості соціальних змін у суспільстві, високим європейським стандартам підготовки конкурентоспроможних фахівців інноваційного типу.

Список використаних джерел:

1. Абдалова О.И. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе // Дистанц. и виртуал. обучение. 2014. №12. С. 50–55.
2. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: Метод. огляд / Уклад. Л.А. Якімова. К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. С. 3, 5.
3. Берестова А. Інноваційні технології та методи навчання у професійній освіті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nadoest.com/innovacijni-tehnologiyi-ta-metodi-navchannya-u-profesijnij-osv>.
4. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України // Право та інноваційне суспільство. № 1 (4). 2015. С. 27–28.
5. Василенко О.В. Організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання вищих навчальних закладів юридичного профілю : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Василенко Олена Вікторівна ; Київ. нац. ун-т внутр. справ МВС України. К. : Наук. світ, 2008. С. 20.
6. Галиця І., Галиця О. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів // Вища шк. 2011. №1. С. 104–107.
7. Доронина Н.Н. Организация учебного процесса в вузе с использованием активных методов обучения : методы обучения студ. в вузе // Социология образования. 2011. №3. С. 31–38.
8. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи. Монографія / П.Ю. Саух [та ін.]; ред. П.Ю. Саух. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 14, 443.
9. Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства : автореф. дис. канд. філос. наук : 09.00.10 / Лисенко Микола Владиславович ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». К., 2013. С.16.
10. Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII // Офіц. вісн. України. 2014. № 63. Ст. 1728. С. 6.
11. Шестоपालюк О.В. Інноваційні моделі навчання в діяльності вищих навчальних закладів // Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. №3. С. 118–124.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Горбач С.С.

*Щербанівський ліцей Щербанівської сільської ради
Полтавського району Полтавської області
sofiagorbaach@gmail.com*

Ігрові технології грають величезну роль у навчанні іноземної мови. Гра захоплює дітей, формує інтерес до предмета, робить складний матеріал доступнішим. Навчання стає ефективним, якщо учні активно залучені до процесу. Є різні способи стимулювати дітей до активності, але найефективнішими є гра та творчість. Цікаві завдання та цікаві вправи, ігри, римування допоможуть дітям засвоїти мовний матеріал, опанувати навички мовлення на доступному їм рівні [4, с. 125]. В даний час ігри є невід'ємною частиною навчання англійської мови. Діяльність учнів із запам'ятовування, повторення, закріплення чи засвоєння інформації стає цікавою, якщо на допомогу приходять гра. Ще однією позитивною стороною гри є те, що вона дає можливість застосувати набуті знання на практиці, що також сприяє підвищенню інтересу учнів до вивчення англійської мови.

У вітчизняній педагогіці та психології проблему ігрової діяльності вивчали К. Ушинський, П. Блонський, С. Рубінштейн, Д. Ельконін. Зарубіжні дослідники (К. Гросс, Ф. Шіллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд, Ж. Піаже та ін.) розглядали прояви багатогранного явища гри [3].

Особливо популярною була теорія К. Гросса. Суть гри полягала в тому, що вона готувала до інших серйозних занять; в грі практикуючи удосконалював свої навички. Головною перевагою актуальності цієї теорії було те, що вона об'єднувала гру з розвитком особистості. Недоліки теорії полягали в тому, що ця теорія розкривала тільки «зміст» гри, а не причини, мотиви, що спонукали грати [1].

За допомогою ігор можна вдосконалювати навички учнів з усіх видів мовної діяльності. Ігри можуть використовуватися на початку уроку для активізації пізнавальної діяльності, в кінці уроку – як закріплення нового матеріалу, після контрольної роботи для зняття напруги, для зміни видів діяльності на уроці. Однією з переваг ігор є їхня комунікативна складова. Ігри можна проводити між командами, у групах, загалом у класі. У всіх випадках здійснюється тісна взаємодія учнів, яка вчить їх співпрацювати, змагатися, не виявляючи агресії, вміти програвати, брати на себе

відповідальність. Використання ігор під час уроків допомагає захопити дітей іноземною мовою, створює ситуацію успіху.

Ігри сприяють вирішенню різних завдань: створення психологічної готовності дітей до мовного спілкування англійською; закріплення, повторення мовного матеріалу; тренування у виборі необхідного мовного варіанта.

Ігри можна розділити на кілька категорій: лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні, творчі.

За типом ігри можна розділити на 2 групи:

– змагальні (гравці чи команди змагаються між собою);

– колективні (мета гри досягається спільними зусиллями).

Різноманітність ігор дуже велика. В даний час не важко знайти цікаву гру на спеціальних освітніх сайтах в Інтернеті, в методичній літературі або серед цифрових ресурсів. Та й сам учитель може творчо підійти до питання використання ігор і вигадати різні цікаві ігрові завдання для учнів.

Наведу приклад командної змагальної гри, що ставить за мету розширення словникового запасу учнів, і навіть може бути способом перевірки знання слів, заданих для запам'ятовування з тієї чи іншої теми.

Наприклад, при вивченні тем, пов'язаних з продуктами або їжею, можна намалювати на дошці крейдою два великі кошики. Клас поділити на дві групи. У перший кошик діти повинні «покласти» овочі, у другий – фрукти. Учасники двох команд по черзі підходять до дошки та вписують одне слово у свій кошик. Можна дати командам певний час і перевірити, яка команда за цей час знайде більше слів [2]. Гру можна зробити більш яскравою, якщо використовувати інтерактивну дошку, яку також розділити на дві частини із зображенням красивих кошиків, і діти спеціальними маркерами можуть вписувати слова.

Можна спростити гру, не використовуючи малюнків, а просто розділити дошку на дві частини. Але без яскравості, барвистості та своєрідних спецефектів гра втратить частину своєї привабливості. Тому потрібно намагатися при використанні ігрових технологій під час уроків користуватися можливостями сучасного цифрового обладнання. Сучасні електронні ресурси полегшують працю вчителя, роблять ігрові технології доступними, цікавими, захоплюючими, що допомагають досягати запланованих результатів.

Гра – джерело пізнавальної діяльності дитини. При організації ігор вчитель повинен враховувати психологічні методи розвитку дітей: в іграх всі діти повинні побувати ведучими, щоб

набути елементарних організаторських умінь, необхідних здійснення керівництва спільною ігровою діяльністю [1, с. 24].

Педагогічна гра має певну ознаку – чітко поставлену мету навчання та відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, виділені у явному вигляді та характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Діяльність учнів має бути побудована на креативному використанні гри та ігрових дій у процесі навчання, при цьому задовольняти їхні вікові потреби [2]. Існує кілька видів дидактичних ігор, що використовуються у педпрактиці. Ігри-вправи розвивають когнітивні здібності учнів, сприяють закріпленню досліджуваного матеріалу, навчають застосовувати його у нових ситуаціях. Прикладами ігор-вправ є кросворди, ребуси, вікторини у межах досліджуваних тем. Ігри-подорожі передбачають освоєння та закріплення того чи іншого навчального матеріалу у вигляді творчих завдань. Ігри-змагання включають всі види дидактичних ігор: команди учнів змагаються одна з одною. Ділова гра розвиває та вдосконалює в учнів мовленнєву діяльність, а також сприяє появі бажання спілкуватися іноземною мовою як на уроці, а й поза класу. Рольові ігри вчать школярів вибирати потрібний лексико-граматичний матеріал, що є підготовкою до спонтанного мовлення. Рольові ігри сприяють створенню невимушеної та довірчої обстановки на уроці, а також є ефективним інструментом підвищення інтересу до навчання.

Наведемо зразки дидактичних ігор на уроках англійської мови у сучасній школі.

My way – my story

Мета гри: виховувати вміння слухати, розвивати їх фантазію та кмітливість; вміти діяти в команді та імпровізувати.

Правила гри: вчитель заздалегідь може підготувати картки з транспортом і маленький дзвоник. Ділить клас на 2-3 команди й роздає кожній дитині по картці. Діти всі разом відправляються у подорож по «чарівному класу» на цьому транспорті. Діти придумують локацію до картки, яка до них потрапила та намагаються її зобразити на дошці. Локація може бути найнесподіванішою (все на погляд дитини). Це може бути космос, інша планета, пустеля, бомбосховище або ферма, де посадку робить літак. Завершуючи малюнок вони ставлять картку поруч. Тепер вони повинні: 1) придумати назву їх зупинці; 2) описати на чому вони будуть їхати (колір, розмір, вид транспорту); 3) описати локацію (місце, час, пора року; хто зустрічає, скільки людей приїхало, доїхали добре-погано; яка була погода, поки їхали; мета приїзду та чи сподобалася поїздка героям). Малює вся команда.

Діти обирають того, хто почне й вчитель «дзвонить» – повідомляє про зміну оратора. Тобто лунає дзвіночок – дитина продовжує говорити те, про що казав попередній учень. Вчитель може зупинити учня або на початку речення, або в кінці. Вчитель «дзвонить» – обирає учня, котрий йде доповідати далі. Учень починає розповідь з тих слів, які почув від попереднього учня, продовжує говорити на «свій лад». (До опису можна додати будь-яку тему, яку ви вивчали на попередніх уроках (яку їжу везли з собою; який фільм дивилися по дорозі; які пам'ятки відвідували).

Наприклад:

«We were driving an orange car. It was a big car with some ...*дзвіночок*...»Зміна учня»It was a big car with some scratches on the back door.».

Obviously?

Мета гри: навчити учнів правильно складати слова в реченні; удосконалити навички опису предметів; активувати словниковий запас.

Правила гри: вчитель обирає одного учня, він виходить до дошки так, щоб усі його бачили, задає якесь елементарне запитання, на яке можна відповісти тільки: так чи ні.

Наприклад:

«Is The sky blue? – Yes, it is», «Is cake an iron tool? No, it is not». І якщо відповідь була заперечною, тоді учень відповідає: «No, it is not», виправляє, наприклад : «A cake is a sweet that is served as a dessert». Учень, який виправив речення – наступний, задає питання до класу.

Гра на уроці англійської мови дає можливість дітям розвивати навички аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення, навичок читання та письма, активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів та значно підвищує інтерес до предмета. Адже завдання кожного вчителя – зробити свій предмет улюбленим.

Проте слід зазначити, що гра має стати самоціллю. Якщо ігри використовуються тільки як для розваги, відпочинку, то користь від них мінімальна. Такі функції гри є, але вони не провідні. На жаль, про це іноді забувають. Гра – це лише оболонка, форма, змістом і призначенням її має бути вчення, у разі – оволодіння видами мовної діяльності як засобом спілкування [3, с. 13].

Отже, використання ігрових технологій на уроках англійської мови ефективному засвоєнню матеріалу школярами на уроках. В процесі ігрового навчання дитина більш захоплена матеріалом, краще сприймає інформацію. Ігри згуртовують клас, допомагають

розвиватися учням, удосконалюють уміння дітей, їх навички, а також діти вчаться працювати у команді.

Сучасні ігрові технології не повинні перетворитися на безглузду розвагу, але повинні розумно, методично і ефективно вирішувати завдання щодо досягнення учнями запланованих результатів навчання.

Список використаних джерел:

1. Близнюк О.І., Панова Л.С. Ігри у навчанні іноземних мов : посібник для вчителів. Київ : Освіта, 2017. С. 23–32.
2. Кондратюк І.Г. Активізація навчальної діяльності учнів на уроці. Київ : Либідь, 2016. С. 66–67.
3. Огієвич О. Дидактична гра – шлях до підвищення якості навчання і виховання учнів. Київ : Шкільний світ, 2015. С. 12–15.
4. Shokhakhov I.S., Imangalieva D.B., Yemkulova Z.A., Berdauletova Sh. Zh. The role of games on language lessons // Сучасні проблеми науки та освіти, 2014. №6. С. 124–132.

РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПРАКТИКИ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЩЕРБАНІВСЬКОГО ЛІЦЕЮ

Гордієвський Д.Є., Драч Н.В.

Щербанівський ліцей Щербанівської сільської ради

Полтавського району Полтавської області

hordyk10@gmail.com

Сьогодні внаслідок повномасштабного вторгнення Росії в Україну страждають люди. Те, що могло наснитись у страшному сні, сьогодні ми бачимо й проживаємо наяву. Актуальність даного дослідження полягає в задіянні можливих ресурсів для подолання відчуття надмірної тривоги, невизначеності, страху. Саме використання навичок саморегуляції та практик зниження тривожності допомагає учасникам освітнього процесу Щербанівського ліцею зберігати життєвий баланс і тонус під час дії воєнного стану.

Метою даного дослідження є поширення досвіду з застосування ресурсовідновлюючих технологій, що дозволяє певною мірою допомагати собі і оточуючим у критичній ситуації на прикладі роботи з почуттями та емоціями, спровокованими воєнним станом через війну Росії з Україною. Правильне розуміння

себе, того що відбувається, зони власної відповідальності, прийняття своїх емоцій значною мірою допомагає вести звичайне життя навіть у критичній ситуації. Обмеженість впливу на обставини, розуміння, що неможливо не читати новини про війну, адже від цієї інформації залежить безпека членів родини, не виключає турботи про себе, свої потреби. Усвідомлення подій, на які людина не може вплинути, допоможе зайвий раз не накручувати себе та розуміти як пристосуватися до обставин. Як вважає британська психологиня Люсі Бересфорд, «відчуття тривоги, страху і пригнічення під час таких невизначених часів як війна є невідворотними. Стрес впливає на людину призводячи до знесилення, поганого настрою і безпорадності. Тому у воєнний час важливо використовувати лише перевірені джерела інформації» [5, с. 135].

Американський психолог Архібальд Харт у книзі «Ліки від тривоги» стверджує, що одним із найбільш дієвих способів полегшити стан, коли людина відчуває тривогу є розмова з близькою людиною. Це допомагає визнати і обговорити свої почуття. Також можна спробувати записувати думки у щоденник. Це допомагає зрозуміти ситуацію і відчути полегшення [6, с. 171]. Під час проведення годин спілкування із практичним психологом учасники освітнього процесу Щербанівського ліцею опановували та вдосконалювали навички використання наступних технік із саморегуляції та відновних практик для збереження ментального здоров'я:

1. *Налаштовування на оптимальний емоційний стан.* Учні пропонують подумки пов'язати схвильований, тривожний емоційний стан з однією мелодією, кольором, пейзажем, жестом; спокійний, розслаблений стан пов'язати з іншою мелодією, кольором, пейзажем, жестом, а впевнений активний стан пов'язати з третьою мелодією, кольором, пейзажем, жестом. У ситуації стресу згадати спочатку першу мелодію, пейзаж або колір, потім другу, а потім третю мелодію, колір, жест, і повторити цей спогад кілька разів.

2. *Приємний спогад.* У ситуації стресу для того, щоб позбутися тривоги і зайвого хвилювання, згадати і якомога яскравіше уявити (бажано детально) відчуття, ситуацію, у якій учень відчував повний спокій, був розслабленим (прогулянку полем, лісом, берегом моря або будь-яку іншу приємну ситуацію).

3. *Контроль експресії.* З учнем треба обговорити те, у яких жестах, інтонаціях, усмішці виражається страх, впевненість, спокій. Учні самому корисно потренувати жести, усмішку, погляд у

ліловому, впевненому, спокійному стані перед дзеркалом, а інтонацію – за допомогою аудіо-запису.

4. *Корекція стану через зміну поведінки в ситуації підвищеного нервового напруження.* Зміну поведінки можна почати з:

а) уявного тренування. Ситуацію, що викликає тривогу, заздалегідь детально уявляють у важких моментах, що викликають негативне переживання, детально продумують власну поведінку;

б) потім можна провести репетицію. Програти з учнем ситуацію, що викликає в нього тривогу, виконуючи роль суворого екзаменатора або глузливого однокласника. Репетитор може зненацька змінити тон розмови, перейти до агресії, висловити нетерплячість, перервати учня, навіть грубо. Учень повинен на всі випадки відпрацювати способи поведінки»;

в) учень може порепетирувати для себе нову поведінку, уявляючи образ улюбленого кіногероя, впевненого, холонокровного супермена» – увійти в образ» і спробувати наслідувати його, пожити» в ролі людини, якій щастить [1].

Відслідковування тривожних думок, постановка психологічного блоку через зміну напрямку мозкової діяльності. Постійне «пережовування» новин у голові лише підсилює тривогу, тому треба змусити себе відволіктися. Наприклад, можна спробувати розв'язати важку задачу чи кросворд – варто робити щось, що допоможе максимально залучити когнітивні здібності і відволікти від думок про теперішню ситуацію в країні. Ресурсними є дихальні вправи: робити глибокі вдихи і видихи, зосередившись на цьому. Якщо неможливо не читати новини (як зараз) – варто переглянути список джерел в соцмережах і споживати тільки верифіковану інформацію. За можливості обмежити час для новин і соцмереж. Тривожні новини тримають людину у стані «бий або біжи». Це забезпечується за рахунок підвищення рівнів гормонів стресу, зокрема кортизолу та адреналіну. Обмеження часу перегляду новин, а також намагання не прокручувати їх у думках знову й знову допоможе дещо налагодити роботу гормональної системи і знизити тривожність.

Кінцевою ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегуляція особистістю складних психічних актів, власної поведінки. Під саморегуляцією в структурі самосвідомості у вузькому сенсі мається на увазі така форма саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки. Феномен «саморегуляція»

став предметом пильної уваги багатьох дослідників, серед них – О.А. Конопкін. Завдяки його дослідженням на прикладі сенсомоторної діяльності були виділені індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів планування (ставлення мети), моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінювання результатів та корекції, тобто процесів, які реалізують основні компоненти системи саморегуляції активності і діяльності особистості. Автор розглядає усвідомлену саморегуляцію як «...системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності, безпосередньо прийнятими людиною цілями» [4, с. 44].

Ця форма базується на досвіді самопізнання механізмів оволодіння своїми внутрішніми резервами, які направлені на найбільш повну реалізацію себе, а також забезпечує підпорядкування мотивів протягом всього життя, побудову ієрархії мотивів і вирішення конфліктів між індивідними і соціальними мотивами і мотивами духовними, індивідуальними на користь останніх.

Проведений аналіз психологічних досліджень даного компоненту самосвідомості дозволяє виділити різні механізми саморегуляції. Дане питання було джерелом дослідження багатьох вчених: І.Д. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [1, с. 261].

Автор наголошував, що саморегуляція може здійснюватися при наступних умовах: коли індивід може адекватно відображати і моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання ради досягнення перспективної мети, за наявності у індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації [2, с. 124].

Зниження рівня тривожності найчастіше буває в людей, які впевнені в собі, задоволені своїм становищем у мікрогрупі, не надто чуттєвих до критики на свою адресу, які надто не залежать від оточення.

Отже, ми вважаємо, що застосування методик по зниженню тривожності і опанування навичок саморегуляції сприяє загальному покращенню емоційного стану, збереженню ментального здоров'я під час воєнного стану учасників освітнього процесу Щербанівського ліцею.

Список використаних джерел:

1. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник для студ. психол. і педагог. Спеціальностей. [2-ге видан., випр.і доп.]. К.: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
2. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. С. 120–128.
3. Вікова психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 448 с.
4. Віннічук Ю., Опанасюк Г. Хто «Я»? Корекційно-розвивальна програма з використанням методів арт-терапії. *Психолог довкілля*. 2001. №1. С. 42–52.
5. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
6. Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 338 с.
7. Ясточкіна І.А. Соціальна тривога людини: причини та наслідки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. 2014. Вип. 19. С. 166–173.

РЕСУРСИ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Дзвоник Г.П.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
dzvonik_galina@mail.ru*

В різних життєвих ситуаціях людина проявляє свої психофізіологічні якості, які забезпечують подолання небезпечної ситуації. Життєстійкість людини сприяє розгортанню потенціалу виживання, формуванню системи захисно-приспосувальних механізмів виживання, механізмів адекватної оцінки особистої загрози та небезпеки, а й обумовлює можливість людини утримувати рівновагу, зберігати віру у контрольованість та передбачуваність подій. Саме така рівновага дає відчуття стабільності та захищеності навіть в небезпечній ситуації. Однак, в небезпечній ситуації не тільки мобілізуються захисно-приспосувальні механізми, але й завдяки внутрішній мобілізації усіх адаптаційних ресурсів особистості, можливо подолати власні стереотипи, фіксовані настанови та набути мужності й життєстійкості. Іноді людині потрібна перемога в життєво небезпечній або екстремальній ситуації, що певним чином діагностує наявність необхідних ресурсів для протидії. З набуттям

певного досвіду у подоланні складних ситуацій, людина швидше може оцінити загрозу або небезпеку та виробити ефективні стратегії опанування. Для визначення власних можливостей взаємодії з небезпекою вагоме значення має суб'єктивна оцінка небезпечності ситуації. Завдяки індивідуальним особливостям сприйняття та оцінки для кожної людини однакові ситуації наповнені різною мірою небезпеки. Одні ситуації оцінюються як складі, при цьому вони можуть мати як негативне так позитивне забарвлення, інші ситуації оцінюються як загрозові. Фактор небезпеки має не тільки різні ступені вираженості, але і різні наслідки для людини. Так, викликаючи негативні відчуття, може актуалізувати потребу людини у безпеці. І навпаки, позитивні відчуття актуалізують потребу у нехтуванні цією ж небезпекою. Високий рівень небезпеки часто пов'язаний з різкими життєвими змінами, новими нестандартними умовами, тривалою інтенсивною дією негативних обставин. Для того, щоб своєчасно виробити адекватну відповідь на загрозові впливи, необхідно швидко мобілізувати власні ресурси подолання. Якщо людина тривалий час не в змозі мобілізувати особистісні ресурси для побудови оптимальної взаємодії з ситуацією, то вона потрапить у полон руйнівних негативних впливів. Така затримка може дуже ускладнювати ефективне розв'язання нових, неочікуваних проблем і заважатиме набувати життєстійкості. Надмірне прагнення врятуватися від інтенсивних негативних емоцій, бажання зняти тривогу та остаточно подолати свій страх найчастіше призведе до виснаження механізмів психологічного захисту. Життєстійкість особистості в небезпечній ситуації дає можливість людині відчувати перемогу над власним страхом, дає можливість здобути чуттєвий досвід, відчутти дійсну межу між життям та смертю.

Кожна небезпечна життєва ситуація супроводжується неприємними, травмуючими переживаннями, внутрішньою тривогою та дискомфортом. Людина потрапляючи у небезпечну життєву ситуацію потребує необхідної психологічної підтримки, щоб відчутти певну безпеку та захищеність. Таким чином, кожна людина має певний багаж емоційних, особистісних та когнітивних ресурсів для того, щоб адекватно оцінювати життєві події та зберігати позитивне ставлення до життя взагалі. Одним із ресурсів для позитивної оцінки життєвих змін є *здатність оптимально оцінювати життєві труднощі*.

Отже, оптимальні оцінки дозволяють зберігати більш менш позитивний емоційний стан у складних життєвих ситуаціях. Оптимальності в оцінюванні життєвих ситуацій можна досягти багатьма способами. Наприклад, оптимізм як механізм взаємодії з

середовищем дає можливість позитивно оцінювати життєві зміни. Оптимістична людина прагне покращити власний емоційний стан, тому вона часто не завжди реально але оптимально з точки зору збереження позитивного емоційного стану оцінює ситуацію. До протилежних наслідків веде песимістична оцінка життєвих подій. Песимістична людина схильна розглядати погані події як такі, що постійно відбуваються і будуть відбуватися у її житті. Така людина відчуває провину, звинувачує себе за все погане, що є в її житті. І нарешті, в неї формується «вивчена безпорадність», яка підкріплює її песимістичні уявлення. Песимістична людина негативно оцінює життєві зміни, що може призвести до напруження, стресу, іноді до депресії. Вирішити проблему можливо тільки досягнувши внутрішнього спокою та рівноваги. Саме оптимальна оцінка життєвої ситуації, як збалансованість між важкістю ситуації та її суб'єктивною значущістю, сприяє внутрішньому балансу, рівновазі та стійкості. Важливим для формування оптимальної оцінки складних життєвих ситуацій є *віра людини у контрольованість подій*, в те, що вона якось може впливати на ситуацію. Коли результат має для нас позитивне значення ми стаємо більш упевненими у контрольованості події. Віра людини в те, що вона якось впливає на подію, робить досягнення успішного результату бажаної ситуації більш ймовірним та сприяє більш позитивному ставленню до неї. Але у ситуації, коли очікуваний результат носить негативний характер, віра у контрольованість подій веде до того, що суб'єктивна оцінка імовірності такої події зменшується.

Отже, часто віра у контрольованість ситуації є ілюзорною, і тому оцінка імовірності події може бути помилковою, підвищеною, або заниженою. Неадекватність суб'єктивних оцінок веде до того, що люди часто переоцінюють ситуацію. Людина, що прагне до позитивного результату або уникає негативного результату, дійсно може робити позитивний вихід більш ймовірним, а можливість негативного результату зменшити. Навіть коли людина трохи переоцінює можливості контрольованості події, така оцінка є оптимальною для підвищення ефективності майбутньої дії. Можливість утримування контролю над ситуацією забезпечує стабільність у прогнозуванні імовірності досягнення суб'єктивно значущого завдання. Саме це і дає можливість покращити власний емоційний стан. Прагнучи позбавитись переживання протиріччя, яке людина відчуває у ситуації життєвих змін, вона переконує себе у тому, що той вибір, який вона зробила, є найкращім із можливих альтернатив. Прагнення до визначеності, уникання протиріч та неоднозначності проявляється у так званій *схильності до підтвердження*. Людина оцінює як більш достовірну ту інформацію,

котра підтверджує її думку або прийняте рішення у порівнянні з тою інформацією, яка є протилежною до власної думки та рішення. Інформацію, що підтверджує власну думку, людина не тільки вище оцінює, а значно легше її відтворює. Здатність корегувати емоційний стан за рахунок формування оптимальної ситуації більшою мірою проявляється у тих випадках, коли людина знаходиться під впливом негативних емоцій. Намагаючись оптимально оцінювати життєві зміни та труднощі людина стає на шлях внутрішньої збалансованості, що дозволяє їй моделювати ефективні стратегії долаття труднощів. Оптимальна оцінка життєвих труднощів, усвідомлення того, що попри наші бажання та зусилля існують зовнішні фактори, які ми не в змозі контролювати і які можуть завадити реалізації життєвих планів спрямовує людину на пошук оптимального вирішення складної ситуації. Так, імпульсивні люди схильні швидко приймати рішення, не перевіряючи їх та не враховуючи можливі альтернативні рішення. Для рефлексивних людей характерним є повільне та виважене прийняття рішень. Вони витрачають більше часу на оцінку та аналіз ситуації, та використовують більш продуктивні стратегії вирішення життєвих труднощів. Отже, можна виділити деякі характеристики життєстійкої особистості що впливають на здатність ефективно аналізувати, прогнозувати та оцінювати труднощі. Це високий рівень рефлексії, рівень усвідомлення життя, розвинуті антиципаційні здібності, гнучкість та толерантність до труднощів.

Таким чином, гнучкість і толерантність у сприйнятті життєвих подій, усвідомлення та розуміння труднощів є тим підґрунтям на якому будується життєстійка стратегія опанування. Використання сучасних технологій з метою подолання негативних психічних станів у людини визначається наступними методами активного психологічного впливу – психологічної корекції, психологічної терапії та реабілітації, психологічної консультації, психологічного тренінгу та метод інформаційної блокади. Застосування методів *психологічної корекції* передбачає подолання певних відхилень у поведінці та діяльності людини засобами вивчення індивідуальних особливостей особистості, їх відповідності вимогам навколишнього соціального та природного середовища, виявлення і подолання існуючих суперечностей, формування нових цілей, цінностей, мотивації поведінки, розробки програми зміни способу життя, перетворення в ході самопізнання і самовиховання, розвитку здатності до саморегуляції тощо.

Психологічний тренінг може застосовуватись для розвитку здібностей з метою соціально-психологічної адаптації та

особистісного зростання. Метод *психологічного консультування* застосовуються з метою надання людині психологічної допомоги під час спеціально організованого спілкування, в якому можуть бути актуалізовані додаткові психологічні можливості виходу людини з важкої життєвої ситуації. Застосовування методу *психологічної терапії та реабілітації* має оздоровчий вплив спрямований на відтворення психічних здатностей, що були втрачені, нормалізацію психічного стану під час перебування у важкому стресі, тобто усунення екстремальних перенапружень, які деформують нормальне психічне функціонування та поведінку особистості. Надання психологічної допомоги населенню внаслідок надзвичайних ситуацій дозволяє вирішити наступні завдання: надання екстреної психологічної допомоги в кризових ситуаціях; здійснення курсу психологічних консультацій для осіб, які втратили близьких; інформування про організації, що надають допомогу в екстрених ситуаціях (оперативно-рятувальна служба, правоохоронні органи, медична допомога, соціальна допомога). Інформаційні технології займають важливу роль у житті людини та створюються все нові та нові технології, які забезпечують надання швидкої психологічної допомоги і подолання негативних психічних та емоційних станів. Таким чином, підвищується психологічний ресурс людини та її життєстійкість в складних умовах життя.

Список використаних джерел:

1. Андрощук О.Н. Інформаційні технології та їх вплив на розвиток суспільства. 2014. Вип. 1. С. 374–379.
2. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: Соціальна необхідність та безпека. К. : Марич, 2009. 76 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У ПАРАДИГМІ ЗДІБНОСТЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г.С. КОСТЮКА

Дригус М.Т.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
psychologygroupkiev@gmail.com*

Проблема розвитку особистісної ефективності належить до стрижневих для сучасного освітнього і суспільного простору. Вона набуває особливої значущості у контексті самодетермінації, становлення психологічного благополуччя та психічного здоров'я особистості [1; 4; 5; 8; 9]. Тому актуалізується увага до непересічних

надбань фундатора сучасної української психології, видатного вітчизняного ученого Г.С. Костюка, який створив у ХХ ст. самобутню психологічну систему [2].

Мета статті – уперше здійснити аналіз проблеми особистісної ефективності у парадигмі здібностей у творчій спадщині Г.С. Костюка.

Застосована методологія дослідження історіогенези наукової вітчизняної психологічної спадщини, здійснено теоретико-методологічний аналіз (порівняльний, апперцепційний), біографічний метод.

Однією з творчих перлин Г.С. Костюка є створена ним концепція здібностей. Акцентуємо на унікальності розгляду ученим проблеми здібностей у парадигмі щастя. Він так окреслив необхідність проблеми розвитку здібностей: «Всебічний розвиток здібностей людини потрібний для активної участі всіх людей у створенні необхідних для суспільства матеріальних і духовних цінностей... і повноти особистого щастя кожної людини» (курсив наш. – М.Д.) [3, с. 307]. Ціннісний аспект значущості здібностей Г.С. Костюк поєднує не лише з концептом «щастя», але й вважає за необхідне підкреслити його сенсову значущість, а саме – як «повнота особистого щастя». Учений ще у середині ХХ ст. антиципіював і включив до концептуального аналізу здібностей одну з найактуальніших проблем сьогодення – ідею щастя [6; 7].

Здібності, за Г.С. Костюком, належать до основних властивостей, внутрішніх властивостей людини. Прикметно, що поняття здібностей учений розкриває у особистісній парадигмі: «Здібності належать до основних властивостей, що характеризують людину як суспільну істоту, громадянина своєї країни, як *особистість*» (курсив наш. – М.Д.) [3, с. 307].

Ідея особистісної ефективності зримо включена Г.С. Костюком до змістового визначення поняття здібності: «це – *істотні психічні властивості людської особистості*, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. По діяльності та її результатах ми й розпізнаємо здібності особистості» [3, с. 307-308]. Успіх як імманентна, сутнісна риса особистісної ефективності генералізовано пронизує його «психологічний аналіз діяльності».

Учений вважає визначальною ознакою здібностей – це детермінантний чинник перебігу діяльності, що «зумовлюють її успіх». Здійснюючи «психологічний аналіз здібностей», Г.С. Костюк розглядає як стрижневу ідею успіху особистості у діяльності. Парадигма «успіх», «продуктивність» усеосяжно пронизує психологічний аналіз здібностей. Учений чітко окреслює сенсове поле особистісної ефективності/самоефективності у

генералізованому особистісному просторі здібностей. «Кожна здібність людини – це, – наголошує Г.С. Костюк, – її спроможність успішно, продуктивно діяти в тій чи іншій галузі людського життя» [3, с. 308].

Учений вважає за доцільне підняти до розгляду один з найскладніших спектрів – проблему оцінки здібностей людини. Здійснимо певну просторову зміну наративу. «Оцінюючи здібності людини, ми судимо про них з погляду тих вимог, які ставить до неї певна діяльність, зважаємо на те, наскільки наявні у неї психічні властивості відповідають цим вимогам, як вона справляється з тими завданнями, що ставляться перед нею, або *вона сама*, як свідомий член свого суспільства, *ставить перед собою*» (курсив наш. – М.Д.) [3, с. 308].

Тобто, особистісну ефективність – як спроможність успішно, продуктивно діяти в тій чи іншій галузі людського життя» – учений синергійно розглядає в органічній єдності систем «Я – діяльність» і «Я – Я».

Водночас він зауважує, що проблема здатності особистості бути успішною і продуктивною, а, отже, особистісно ефективною, трансgressує за межі феномену здібностей.

Учений виокремлює такі дві сфери, що зумовлюють діяльнісну самоефективність. Це, за сучасною термінологією, – компетентність у єдності зі ставленням. «Успіх діяльності залежить не тільки від здібностей, а й від інших якостей людини (її ставлення до справи, обізнаності в ній та ін.)» [3, с. 308].

Попри складність проблеми здібностей, Г.С. Костюк чітко окреслює стратегію вияву детермінантної ролі здібностей як чинника особистісної ефективності: «але психологічним аналізом діяльності можна виділити в ній те, що зумовлюється здібностями». Учений наголошує: «Тут йдеться про основні види діяльності людини, що ними є *навчання і праця*» [3, с. 308]. Він звертає увагу на часову всеосяжність сфери навчальної діяльності. Навчання – це не лише перший, спеціально організований, щабель освітнього простору. «Вчиться вона не тільки під час спеціальних занять, а й у грі, повсякденному спілкуванні з іншими людьми, при виконанні трудових завдань» [3, с. 308]. Як видно з наведеного вище, Г.С. Костюк до розгляду систем включає ще одну – взаємодію в системі «Я – інші».

Піднімаючи проблему «значення навчання в житті і розвитку людини», учений акцентує на онтогенетичній його протяжності. «Велике значення навчання в житті й розвитку людини виходить далеко за межі дитинства, отрочтва і юнацького віку. Воно зберігається і в період змужності...» [3, с. 308].

Г.С. Костюк виокремлює три вектори прояву здібностей, які наскрізні для онтогенезу. «Про здібності дитини, молоді чи дорослої людини ми й судимо передусім по тому, як вона вчиться, набуває потрібні знання і вміння, засвоює ту чи іншу галузь людського досвіду» [3, с. 308].

Аналізу цих питань теоретико-методологічного підґрунтя здібностей він приділяє велику увагу, однозначно окреслюючи вектор усебічного їх розгляду: «навчання і праця – шлях розвитку здібностей» [3, с. 347].

Принципово важливим є також виокремлення Г.С. Костюком іншої площини, у підґрунті якої є ідея особистісної ефективності. Учений наголошує: «Але ще повніше її здібності виявляються в тому, як вона не тільки засвоює людські надбання, а й *далі* їх збагачує, виступаючи як *творець* матеріальних і духовних цінностей» (курсив наш. – М.Д.) [3, с. 308].

Ідея особистісної ефективності імпліцитно віддзеркалюється у рівневій диференційованості здібностей. Цей аспект Г.С. Костюк доцільно включає до психологічного аналізу здібностей. «Чим значніший і важливіший той внесок, що його робить людина в суспільне багатство, тим вищі здібності вона виявляє при цьому» [3, с. 308]. «Видатні здібності» – талант – геніальність у парадигмі особистісної ефективності та їх прояв у різноманітних сферах життєдіяльності людської особистості є предметом усебічного його розгляду.

Г.С. Костюк дає непересічне авторське бачення проблеми самоефективності у синергії зі здібностями. «Успіхи в діяльності, до якої людина особливо здібна, народжують і зміцнюють почуття любові до неї, а це почуття, надаючи особистості нової енергії, завзяття в роботі, приводить до нових успіхів у ній і розвитку потрібних для неї здібностей» [3, с. 325].

У багатогранній творчій спадщині фундатора сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюка, його психологічній системі однією зі стрижневих є створена ученим концепція здібностей.

Перспектива подальших досліджень полягатиме у розкритті сенсотвірних її спектрів у парадигмі особистісної ефективності.

Список використаних джерел:

1. Дригус М.Т. Характеристика самоефективності у просторі самодетермінації особистості. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України* / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. 45. С. 152–177. DOI: 10.32626/2227-6246.2019-45. 152-177.

2. Дригус М.Т. Концептуальний аналіз проблеми особистісної ефективності у психологічній системі Г.С.Костюка. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. К. : Видавництво «Фенікс», 2019. XII (26). С. 110–117.
3. Костюк Г.С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / за ред. Л.М.Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Сердюк Л.З. *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості* : монографія / Данилюк І.В., Турбан В.В., Пенькова О.І., Володарська Н.Д. [та ін.] ; ред. Л.З. Сердюк. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
5. Сердюк Л.З. *Самодетермінація психологічного благополуччя особистості* : монографія / І.В. Данилюк, В.В. Турбан, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л.З. Сердюк. Київ-Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 236 с.
6. *Щастя та сучасне суспільство* : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Львів, 20-21 березня 2020 р.). Львів : СПОЛОМ, 2020. 329 с.
7. *Щастя та сучасне суспільство* : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Львів, 20-21 берез 2021 р.). Львів : СПОЛОМ, 2020. 292 с.
8. Яворська-Ветрова І.В. До проблеми дослідження рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності. *Духовність у становленні та розвитку особистості : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції* (9-11 жовтня 2014 р., м.Івано-Франківськ). Івано-Франківськ, 2014. С. 768–775.
9. Яворська-Ветрова І.В. Система ставлень особистості у вимірі психологічного благополуччя: аспекти сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. VI. (17). С. 242–249.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛЯ У ПОДОЛАННІ БАР'ЄРІВ УСВІДОМЛЕННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ

Дяченко С.Є.

*Комунальний заклад «Полтавська ЗОШ І-ІІІ ст. №30
Полтавської міської ради Полтавської області»
sdyachenko@gmail.com*

Сучасні науковці визначають поняття «соціально-педагогічна підтримка» як: систему заходів, що активізують соціально-педагогічну діяльність в соціальному середовищі

(О. Гукаленко, Н. Чернуха); різновид процесів підтримки, посередництва, асистентства та супроводу (С. Расчетіна) [10].

Дослідники Т. Цюман, Р. Овчарова та Н. Чернуха пояснюють соціально-педагогічну підтримку як систему заходів, що стимулюють, активізують соціально-педагогічну діяльність у соціальному середовищі, надання допомоги в соціальній інтеграції та соціалізації з метою розкриття індивідуально заданих здібностей та талантів особистості [10].

Теорія множинного інтелекту американського психолога Говарда Гарднера, що вперше була опублікована понад два десятиріччя тому в його книзі «Рамки розуму: теорія множинного інтелекту», розкриває один з можливих способів індивідуалізації освітнього процесу. Теорія множинного інтелекту підтверджує те, з чим педагоги мають справу щодня: люди мислять і вчаться багатьма різними способами [2].

Підготовка соціальних педагогів до партнерської взаємодії потребує актуалізації психологічної підготовки фахівців. Найефективнішою формою роботи з удосконалення особистісних якостей соціальних педагогів є тренінги різного спрямування, використання корекційних вправ під час аудиторних занять [7].

Інклюзивна освіта в Україні на законодавчому рівні розпочалася більше 12 років тому, але аналітичні моніторингові дослідження показують, що рівень освіти для дітей із особливими освітніми потребами (ООП) є незадовільним або просто відсутнє. Відсутність інклюзивної освіти та бідність сімей – одні з основних перешкод на шляху до повернення дітей у родини з інтернатних закладів. Такі результати показав моніторинг 500 сімей Полтавської області, до яких через COVID-19 повернулися діти з інтернатів. Моніторинг здійснювався у рамках спільного проекту Міністерства соціальної політики України, Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) та громадської спілки «Українська мережа за права дитини» [1]. Низький рівень готовності вчителів здійснювати навчальний процес для дітей із ООП разом із їхніми однолітками можуть бути чинниками цієї ситуації. Пошук і розробка та впровадження алгоритмів підвищення компетентності вчителів залишається незмінно актуальною.

Мета дослідження – вивчення соціально-педагогічної підтримки вчителя у подоланні психологічних бар'єрів впроваджуючи технології візуалізації, як передачі інформації чітко і ефективно у спосіб індивідуалізації освітнього процесу за теорією множинного інтелекту.

Бар'єри – це ті перепони, які заважають різним людям отримати доступ до можливостей, і через це не дають їм повністю

реалізувати свій потенціал. Дуже часто бар'єри створюють самі люди внаслідок незнання, стереотипів та упереджень. Через це виникає неправильний та незручний дизайн, дискримінаційні процедури і негативне ставлення [3].

До психологічних бар'єрів можна зарахувати якраз негативне ставлення, яке часто формується через страхи, упередження та стереотипи. Наприклад, з відкриттям інклюзивних класів серед батьків поширився страх, що більше уваги буде приділятися дитині з особливими освітніми потребами, тоді як інші діти будуть нею обділені. Хоча підстав для таких страхів і не було – вчитель користується спеціальною методикою викладання з врахуванням теорії множинного інтелекту, яка враховує потреби різних учнів [3].

У світлі гуманістичної моделі соціального устрою та освітніх реформ відбувається перехід від безальтернативної сегрегативної системи навчання в умовах спеціального загальноосвітнього навчального закладу до інклюзивної моделі в умовах загальноосвітнього розвивального середовища, що вимагає окреслення підготовки фахівців, здатних реалізувати нові підходи [4].

Враховуючи міжнародний та український досвід найкращих практик підтримки [5] колеги: Мартинчук О.В., Скрипник Т.В., Найда Ю.М., Луценко І.В. та ін. провели навчальну програму у восьми навчальних закладах (10 команд ІЕП), спрямовану на підвищення рівня командної взаємодії та інклюзивної компетентності фахівців та цикл тренінгів, як частина проєкту «Інклюзивна реформа шкільної освіти в Україні 2020: впровадження найкращих світових практик», який реалізувався громадською організацією «Волонтерський Рух «Спільна допомога» за підтримки Відділу преси, освіти та культури Посольства США в Україні 2020–2021 рр. для фахівців з усіх областей України [8]. Юлія Михайлівна Найда та Інна Василівна Горбенко (Луценко) розробили тренінги з метою покращення алгоритму підвищення компетентності вчителів спрямованого на підвищення рівня командної взаємодії та інклюзивної компетентності фахівців [8].

Практикуючи соціально-педагогічну підтримку та пройшовши тренінги для подальшого проведення тренінгів у Полтавській області та онлайн, дослідив теорію множинного інтелекту. За теорією множинного інтелекту, Говард Гарднер стверджує, що існує безліч інших знань і талантів, здатних збагатити наше життя й допомогти нам ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Він підкреслює, що кожна людина володіє принаймні дев'ятьма типами інтелекту, вираженими в різному ступені.

В нашому дослідженні ми розглянули комбінацію методів, що звертаються до трьох, умовно базисних інтелекти: вербально-лінгвістичного, логіко-математичного та візуально-просторового [9] та на основі їх специфікацій розробили використовуючи технологією візуалізації загальну презентацію, що об'єднує певні рекомендовані нормативи організації освітнього процесу.

Загалом основною метою візуалізації є передача інформації чітко і ефективно. Це не означає, що представлення даних, а саме візуалізація є тільки функціональною або складною для сприйняття. Як і естетична форма так, і функціональність необхідна для забезпечення розуміння та ефективної передачі ідеї [9].

Узгодивши з Юлією Михайлівною Найдю, реалізував тренінги з вчителями Полтавщини, що є складовою просвітньої функції соціального педагога. З технологією підтримки ознайомилось мінімум 1063 учасники Всеукраїнського форуму [6].

За формою зворотнього зв'язку загальна оцінка рівня організації тренінгів, семінарів та форуму є «високою», але на часі якісні дослідження ефективності впровадження інновацій Нової української школи вимагають розробки ідентифікаторів дії та результатів. У порівнянні з кількістю працівників Психологічної служби України та педагогічних працівників України загалом (десятки тисяч) із залученими онлайн 1063 учасників Всеукраїнського форуму підтверджує актуальність.

Отже, соціально-педагогічна підтримка вчителя у подоланні бар'єрів усвідомлення теорії множинного інтелекту використовуючи технологію візуалізації універсального принципу інклюзивної освіти має ознаки ергономічності, оптимальності та необхідності в системі освіти.

Залучення соціально-педагогічної супервізії як форми соціально-педагогічної підтримки команди психолого-педагогічного супроводу, впровадження технології Таємний покупець (Mystery shopper) для аудиту ідентифікаторів якості надання освітніх послуг (інклюзивної освіти) як супроводу, актуалізація уваги соціально відповідального бізнесу до маркерів оцінки потреб людини та соціально-педагогічна підтримка вчителів з просвіти сучасних інновацій та педагогічного методу опори на сильні сторони (strength-based perspective) учнів з увагою до теорії множинного інтелекту маємо в пріоритеті не лише у висновках дослідження Світового банку «Навички для сучасної України», листопад 2015 року, а і в перспективі наших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Відсутність інклюзивної освіти... [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.msp.gov.ua/news/19144.html>

2. Ворон М., Найда Ю. Множинний інтелект: від теорії до практики / Підручник для директора: журнал управлінської компетентності, 2008. №5. С. 68–72. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3030/>
3. Довідник безбар'єрності [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://bf.in.ua/components/bar-iery/>
4. Луценко І.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. Режим доступу: http://ispukr.org.ua/articles/17/17062001_a.pdf
5. Мартинчук О.В., Скрипник Т.В., Найда Ю.М., Софій Н.З. (2020) Шляхи підвищення інклюзивної компетентності команди підтримки спеціальних потреб Society. Integration. Education (4). С. 70–83.
6. Онлайн-форум «Інклюзивне навчання: досвід ефективних змін» (день другий) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://youtu.be/qa9uo3YosEo> (Починається з 2:48:33, 2-гої години 48-ої хвилини).
7. Сайко Н.О. Підготовка соціальних педагогів до партнерської взаємодії у реабілітаційному процесі. *Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1, С. 220.
8. Тренінг для вчителів на тему «Інклюзивна реформа шкільної освіти в Україні: впровадження найкращих світових практик»: <https://www.facebook.com/spilnadopomoga/posts/3582700508511419>.
9. Тютюнник А.В. Використання технологій візуалізації даних в освіті та науці Інформаційні технології – 2021: зб. тез VIII Всеукраїнської конференції молодих дослідників. С. 104–106.
10. Чечко, Тетяна Миколаївна (2018) Дисертація : Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах, Київський університет імені Бориса Грінченка. Режим доступу: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24975/>

СВОБОДА В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ ЛЮДИНИ

Завгородня О.В.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

zolen1958@gmail.com

Людина далеко не завжди може свідомо обрати ту чи іншу модель життя або змінити початковий сценарій, зумовлений химерним сплетінням внутрішніх і зовнішніх чинників. Життєвий сценарій розгортається за своєю – байдужої до людини логікою, його свідоме перетворення вимагає значних зусиль, а ступінь свободи людини у формуванні своєї унікальної концепції життя та її здійсненні відносна. Водночас свобода та індивідуалізація є одним з провідних вимірів особистісного розвитку та самореалізації людини.

Мета дослідження – простежити суперечливі взаємини свободи і долі в становленні та самоздійсненні особи.

Історія формування та розвитку людини в певному суспільстві в певну епоху є співбуттям з іншими людьми, здійснюється у переплетенні людських доль, є траєкторією руху особи в олюдненому світі. Довкілля для неї набуває надчуттєвих властивостей – культурної означеності, усвідомленості, осмисленості. Реальність опосередковується культурою, яка пульсує незліченними «текстами» – свідоцтвами людських доль і втілених в них сенсів, дискутує щодо екзистенційних питань, проте загальних відповідей, придатних для всіх людей і випадків, не дає. Відповіді формуються окремою людиною, яка приймає життєві виклики, щоразу по-новому, для кожного разу унікальним чином. Результатом цього процесу виявляється створення нових смислів, збагачення культури.

Можна припустити, що існують незалежні від індивіда, винайдені людством моделі життєвих сценаріїв, які несвідомо відтворюються новими поколіннями. Їх можна трактувати як особливі способи здійснення особою свого життя, в якому домінують певні цінності та сенси, втілені в цілях та стратегіях їх досягнення. Людина далеко не завжди може свідомо обрати ту чи іншу модель життя або змінити початковий сценарій, зумовлений химерним переплетенням внутрішніх і зовнішніх чинників. Зокрема, репресивні режими зазвичай культивують досить жорстке ставлення до дітей. А за несприятливих умов дитинства (зокрема, при репресивному стилі виховання) процес індивідуалізації дитини ускладнюється і гальмується. Неусвідомлені дитячі травми не дають можливості подолання симбіотичної залежності (мінються лише її форми), інфантилізований дорослий ніби приречений на «втечу від свободи».

Свобода особи у її самоздійсненні є відносною, залежить як від зовнішніх умов, так і від самопізнання людини. Людина є носієм потягів, потреб, характерологічних рис, здібностей, що програмують життєвий сценарій та накладають певні обмеження на свободу вибору особи. Їй далеко не завжди вдається «зробити себе», у багатьох випадках вона не формує індивідуалізовану концепцію життя і «терпить» нав'язаний їй життєвий сценарій.

У психологічному розумінні свобода – один із психоекзистенційних механізмів, що дає змогу людині (на основі самопізнання, саморозуміння, усвідомлення своїх проблем та ресурсів, обмежень та можливостей) втілювати свою унікальну концепцію життя, долати сценарні обмеження та примхи долі.

«Доля» може тяжіти (або сприяти) у трьох формах:

– *природній* (природні умови життя, у тому числі катастрофи, лиха; індивідуально-природні особливості людини, вроджені та набуті, що зумовлюють психобіологічний аспект її буття у світі);

– *соціальній* (комплекс макросоціальних та мікросоціальних факторів – соціальні ролі, сім'я, соціальне оточення, суспільство, історична епоха, що створюють загальну канву життєвого шляху особи та зумовлюють психосоціальний аспект її існування);

– *духовній* (духовно-психологічна атмосфера та домінуючі ідеї суспільства, близького оточення, духовні індивідуально-психологічні фактори, сприятливі чи гальмівні, такі що блокують або деформують духовний розвиток людини, або такі, що підтримують, стимулюють розвиток здатності долати свої психобіологічні та психосоціальні обмеження).

Великі складнощі відчуваються людиною в умовах значної середовищної невизначеності, зумовленої неочікуваними природними чи соціальними подіями загрозливого характеру. Невизначеність розглядається як брак інформації та знань для прийняття рішень, як продукт непередбачуваності, турбулентності довкілля, динамічності змін, як результат нашарування складного, нестабільного оточення особи, її внутрішніх проблем та її заплутаних взаємин з оточенням.

Можна виокремити такі сфери невизначеності: макросередовищна невизначеність, включаючи політичні, економічні, соціальні умови, в яких живе людина; мікросоціальна турбулентність, невизначеність взаємин особи з близьким оточенням та його нестабільність; когнітивна невизначеність, пов'язана із неефективністю старих патернів мислення особи в умовах стрімких змін, діяльнісно-поведінкова невизначеність, пов'язана із зміною/втратою ресурсів та звичних можливостей особи.

Характер, сфера та ступінь невизначеності впливатимуть на здатність особи планувати своє життя, діяльність, ставити цілі та здійснювати важливі вибори. Ступінь невизначеності довкілля залежить від його складності, швидкості змін, їх спрямованості (негативної, позитивної). Існує континуум від низької невизначеності до високої невизначеності. Низька невизначеність: середовище нескладне, його зміни незначні; в таких обставинах легко передбачити майбутнє, можливі сценарії, ймовірність кожного з них. Помірна невизначеність поєднує у собі високу складність та низьку динамічність або низьку складність та високу динамічність. Висока невизначеність передбачає дуже складне і динамічне середовище, та заплутані

взаємозв'язки між компонентами середовища та особою. Високий рівень невизначеності змінних середовища робить практично неможливим прогнозування майбутнього, ускладнює прийняття обґрунтованих життєвих рішень.

Невизначеність може бути різною в залежності від спрямованості змін: збудливою, цікавою у сфері споживання мистецтва, розваг (в світі кіно, ігор тощо), у ситуаціях з ймовірними варіантами позитивних подій, терпимою у контрольованій обстановці, де ймовірні програші незначні, дискомфортною у ситуаціях із можливими негативними наслідками, нестерпною в загрозливих умовах.

Існують абсолютні (непереборні для всіх людей) та відносні (індивідуальні) фактори долі. Індивідуальні чинники долі – це такі, які вибірково непереборні для окремих індивідів. Те, що є непереборним для однієї людини, може і не бути обмеженням для свободи життєвого вибору іншої. Зовнішні обставини (природні та соціальні) можуть бути вкрай несприятливими для людини, такими, що калічать її долю або позбавляють життя.

Свобода є основою індивідуалізації людини, в процесі якої особа усвідомлює себе як представника епохи, покоління, спадкоємця певних культурних традицій, носія тих чи інших своїх особливостей, усвідомлює свою відмінність від інших. Навіть за відносної зовнішньої свободи людині важко віднайти свободу внутрішню, «вгадати», намацати власний шлях, сформувані і реалізувати свою неповторну концепцію життя, переживаючи її як покликання і власну обрану долю. Індивідуалізація пов'язана зі становленням самосвідомості та волі, виявляється у русі людини від залежності до автономності, до власного світогляду; забезпечує вільне самовизначення щодо цінностей, цілей, стратегій життєздійснення. Індивідуалізація виявляється також у концептуалізації поточного життя, у способах переживання подій та їх означуванні за допомогою семіотичних ресурсів культури. Означування переживань та подій, що їх спонукають, дає змогу людині внутрішньо подолати невизначеність, впорядковувати те, що відбувається, сконструювати свої версії подій, зокрема загрозливих, узгодити їх із власною авторською концепцією життя.

Отже, свобода в різних її вимірах є основою індивідуалізації людини, руху від залежності до автономності, дає змогу сформувані власний світогляд, реалізувати свою концепцію життя, переживаючи його унікальні завдання як покликання і як власну обрану долю.

**МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СЛУЖБИ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ
З УРАХУВАННЯМ ДОСВІДУ БОЙОВИХ ДІЙ**

Івахно О.В.

*Національна академія Служби безпеки України (м. Київ)
oleksandrivahno@gmail.com*

Сучасний етап розвитку Служби безпеки України відбувається в складній динамічній обстановці, в умовах проведення спеціальних, бойових операцій у війні з російськими окупантами, погіршенні криміногенної ситуації, інтеграції транснаціональних злочинних угруповань, підвищенні активності міжнародного тероризму, наркобізнесу, незаконної міграції та контрабандної діяльності. На долю співробітника СБ України припадають значні психічні та фізичні навантаження, що виникають під час складних завдань оперативно-службової діяльності.

У зв'язку з цим суттєво підвищуються вимоги до професійної підготовки співробітників СБ України. Від них вимагається не лише висока компетентність у сфері забезпечення державної безпеки, але й розвинуті професійні, зокрема морально-вольові, якості.

Успішно затримати та знешкодити небезпечних злочинців можуть лише добре фізично розвинені співробітники, які досконало володіють зброєю, спеціальними засобами та прийомами рукопашного бою. Позитивного результату при цьому можна досягти лише тоді, коли співробітник має таку психологічну стійкість, яка дає змогу впевнено і холонокровно застосовувати освоєні прийоми і дії у складній, швидкоплинній, насиченій небезпечними і критичними ситуаціями обстановці.

Пристосування організму військовослужбовців Служби безпеки України до умов повсякденної і екстремальної оперативно-службової діяльності забезпечується його резервами, які визначають їх здатність посилювати свою діяльність порівняно зі станом відносного спокою. Розмір резервів визначається різницею між максимально можливим рівнем і рівнем у стані відносного фізіологічного спокою. Медико-біологічна складова фізичної підготовки включає використання морфологічних, біохімічних, фізіологічних та психологічних резервів. Морфологічні резерви характеризуються

особливостями будови тканин і органів, надлишком певних структурних елементів порівняно з потребою. Наприклад, у крові міститься в 500 разів більше протромбіну, ніж потрібно для згортання всієї крові. Біохімічні резерви пов'язані з запасом енергетичних речовин в організмі, які використовуються під час високих фізичних та нервово-психічних навантажень. Фізіологічні резерви зумовлюються функціональним станом окремих органів і організму в цілому, діяльність яких посилюється в результаті нейрорегуляції. Психологічні резерви пов'язані з психічними функціями людини. Вони є показником розумової працездатності і визначаються високою стійкістю до несприятливих факторів зовнішнього середовища [1, с. 88].

Загальні фізіологічні резерви військовослужбовця залежать від резервів його рухового апарату, дихальної та серцево-судинної систем. З фізіологічними резервами організму пов'язана його фізична працездатність. Мобілізації резервів за рахунок активізації фізіологічних функцій сприяє м'язова діяльність. При цьому фізіологічні резерви використовуються послідовно залежно від вимог і умов роботи. Так, перша черга резервів включається зразу під час переходу організму від стану відносного спокою до неважкої м'язової діяльності. Друга черга резервів використовується під час виконання робіт, які вимагають дуже великих фізичних зусиль. Понад ці резерви робота взагалі неможлива. В умовах повсякденної фізичної підготовки військовослужбовець витрачає до 45% від максимального навантаження, яке людина може виконати, мобілізуючи свої фізіологічні резерви, а в бойових умовах витрата енергії може досягти 60%. Виходячи з цього, одним із завдань спеціальної фізичної підготовки є підготовка організму військовослужбовця до ефективного використання внутрішніх резервів організму в екстремальних умовах оперативно-службової діяльності.

Окрім фізичної підготовки організму військовослужбовця до виконання службових завдань, ефективність оперативно-службової діяльності співробітника Служби безпеки України в значній мірі залежить від його психологічної підготовки, тобто від його емоційної стійкості, здатності до тривалих вольових зусиль, цілеспрямованості під час виконання професійних завдань, психічної витривалості, подолання проявів зайвого збудження, пригнічення, тривоги і страху, навичок швидкого відновлення сил [2, с. 93].

Психологічна підготовка є особливою, рівноправною і невід'ємною частиною підготовки повноцінного співробітника спеціальної служби. При цьому слід враховувати емоційний стан кожного військовослужбовця та причини, що сприяють виникненню в них роздратування, тривоги, страху й негативно впливають на взаємодію з колегами.

Для подолання цих негативних явищ і підвищення успішності оперативно-службової діяльності вирішальне значення має саме психологічна підготовка, яка проводиться за допомогою спеціальних методик психологічного впливу. Але одразу треба зауважити, що можливості психологічної підготовки не безмежні. Наприклад, стани страху, які виникають в екстремальних ситуаціях, спостерігаються частіше у людей, котрі за своїм психотипом схильні до такого варіанту реагування. З цієї причини підготовка або самопідготовка регуляції психічного стану не виключають виникнення у подальшому станів страху. При природній схильності до панічних реакцій можна домогтися лише адаптування до визначеного рівня психічної напруженості за умови кропіткого навчання.

Спираючись на практичний досвід та наукові здобутки у сфері психологічної підготовки співробітників СБ України визначено за доцільне поділяти її на загальну, спеціальну та безпосередню.

Загальна психологічна підготовка передбачає формування та посилення рис особистості співробітника, необхідних для повсякденної службової діяльності, розвиток універсальних психологічних якостей, здатності до активної участі в повсякденному навчально-тренувальному процесі і оперативно-службовій діяльності. Спеціальна психологічна підготовка передбачає розвиток психічних якостей, необхідних для ефективної оперативно-службовій діяльності в екстремальних умовах. Безпосередня психологічна підготовка включає формування психічної готовності до ефективної участі в конкретних, в тому числі, екстремальних ситуаціях [3, с. 226].

Під час формування психологічної готовності слід також враховувати, що співробітники, які працюють у складних умовах й обмежені у часі, мають бути здатні не тільки чітко планувати, організовувати й виконувати завдання, а й здійснювати керівництво, навчання й виховання осіб з якими вони співпрацюють, ставити їм завдання та контролювати хід їхнього виконання, організовувати взаємодію з негласним апаратом. Обмеженість у часі при прийнятті рішення посилює почуття

підвищеної відповідальності, що виникає внаслідок усвідомлення важливості своєї діяльності й того, що помилки, допущені співробітниками, можуть завдати шкоду людині, суспільству, державі. Також специфіка роботи ставить високі вимоги до нервово-психічної, особливо емоційно-вольової сфери, оскільки однією з головних умов успішного виконання оперативно-службових завдань є здатність співробітника протистояти ситуаціям стресу, що можуть бути пов'язаними зі складністю умов виконання оперативних завдань, розумовими та фізичним навантаженнями, необхідністю швидкого й адекватного реагування на проблемну ситуацію. Отже, при формуванні психологічної готовності до оперативно-службової діяльності слід робити акцент й на емоційно-вольовій стійкості співробітників.

Грунтовний аналіз досвіду реальних та модельованих ситуацій оперативно-службової діяльності співробітників спецслужб, в тому числі в ускладнених умовах, показує, що фізичний і психічний стан співробітників має вирішальне значення для успішності проведення запланованих заходів і ефективного подолання несподіваних ускладнень [3, с. 234].

Враховуючи особливості оперативно-службової діяльності співробітників Служби безпеки України, особливо в умовах їх участі в збройних конфліктах найбільш адекватною є потреба у подальшій розробці методичних підходів щодо удосконалення системи спеціальної фізичної підготовки та психодіагностики їх готовності до оперативно-службової діяльності за будь-яких умов оперативної обстановки.

Список використаних джерел:

1. Спеціальна фізична підготовка у вищих навчальних закладах Служби безпеки України : навч. посіб. / [В.В. Євтушенко, О.П. Бондарович, О.В. Денисюк, О.В. Івахно та ін.]. Київ : Нац. акад. СБУ, 2014. С. 88.
2. Фізіологічні основи фізичного виховання і спорту : навч. посіб. / [Л. С. Вовканич, Д. І. Бергтраум]. ЛДУФК, 2013. ч. 2, С. 93.
3. Спеціальна фізична та психологічна підготовка співробітників СБ України до оперативно-службової діяльності в умовах підвищеного ризику : навч. посіб. / [В.В. Євтушенко, О.П. Бондарович, О.В. Івахно та ін.]. Київ : Нац. акад. СБУ, 2016. С. 226, 234.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Калюжна Ю.І.

Полтавський національний педагогічний університет

імені В. Г. Короленка

ukaluzna154@gmail.com

Сьогодні одним із основних завдань сучасної школи є підготовка школярів до такого вибору майбутньої професії, який передбачав би оптимальне поєднання суспільних інтересів з основними мотивами поведінки учнів та психологічними особливостями, характерними для певної вікової категорії. Від цього залежить таке формування майбутнього професіонала, яке спонукає не лише до виконавської діяльності, а й до активного перетворення професійного середовища та власної особистості, досягнення досконалих та оригінальних результатів праці. Проте не можна не визнати кілька суттєвих проблем у цьому процесі. Перша з них стосується організації профорієнтаційних заходів переважно пояснювального характеру, які забезпечують школярів інформацією щодо змісту та специфіки майбутньої професії у ході спеціально організованих бесід, лекцій, екскурсій, тощо. При цьому учні добре розуміють зміст інформації про майбутню професію, але не включені до активної діяльності щодо її практичного освоєння та позитивних переживань, пов'язаних з цим. Результатом є формування так званих «знаних» мотивів професійного вибору, які далеко не завжди мають дієвий спонукальний вплив на поведінку школярів. Окрім цього, у психолого-педагогічній літературі, яка стосується підготовки учнів до професійної діяльності, підкреслюється, що для формування мотивації обрання майбутнього фаху необхідно максимально пов'язувати навчальний матеріал зі специфікою майбутньої практичної діяльності. Як правило, ігнорується широкий спектр пізнавальних інтересів, які, на перший погляд, лежать поза сферою професійних мотивів, але вони можуть сприяти і формуванню інтересів, пов'язаних із майбутнім фахом. Особливої значущості ці проблеми набувають у роботі із старшокласниками. Саме на цьому етапі вікового розвитку особистості формуються професійні наміри, що спираються на практичні спроби молоді у майбутній діяльності у поєднанні з уже наявними інтересами та нахилами. Це є найважливішим чинником у самовизначенні, бо обумовлює максимально усвідомлений вибір професії [1; 2; 4; 6].

Метою дослідження є вивчення мотивації вибору професії учнями старшого шкільного віку та окреслення методичних засобів

підготовки їх до цієї діяльності шляхом застосування інтерактивних методів освоєння інформації професійного змісту.

Для вивчення особливостей мотивів вибору професії у ранньому юнацькому віці нами було досліджено вибірку із 102 учнів ряду шкіл м. Полтави віком 15-16 років. Методика «Мотиви вибору професійної діяльності» (за Р.В. Овчаровим) дозволила продіагностувати такі блоки мотивів, як внутрішні індивідуально – та соціально – значимі мотиви, а також позитивні та негативні мотиваційні утворення, обумовлені зовнішніми чинниками.

Результати засвідчили, що більшість старшокласників визнали найважливішою мотивацією професійного вибору соціальну популярність обраної професії, можливість здійснення керівництва іншими людьми (41% з числа опитуваних). Для 35% опитаних старшокласників значущою виявилась внутрішня індивідуально-значима мотивація, що передбачала наявність потреби працювати саме у певній галузі, яка відповідає особистісним інтересам, здібностям та схильностям. Для 20% учнів сильною виявилась зовнішня позитивна мотивація професійного вибору, яка реалізувалася у прагненні до високооплачуваної діяльності та можливості кар'єрного зростання у обраній професійній галузі. Провідний характер зовнішньої негативної мотивації (наказів, критики, зовнішнього тиску) для старшокласників виявився найменш значущим, виявився лише у 4% досліджуваних осіб і може свідчити про наявність у них вираженої тенденції до самореалізації та самоствердження як у соціальних контактах, так і у практичній діяльності. Проте отримані результати дозволяють стверджувати про необхідність посилення саме внутрішніх індивідуально-значимих мотивів професійного вибору, яка базується на пізнавальних інтересах шкільної молоді. Ми намагалися дослідити її структуру з допомогою методики, запропонованої В. Хеннігом [5]. Методика дослідження складається із 136 тверджень, кожне з яких відображає поєднання інтересів до різних галузей науки та суспільного життя. Знаючи їх значущість для молоді, їх можна поєднати у процесі подальшого цілеспрямованого формування професійних інтересів. Наприклад, у виразі «Формування характеру і волі за допомогою спорту» – поєднуються індикатори інтересів до психології та спортивної діяльності. Отже, проводячи обговорення проблем саморозвитку у спорті, можна активізувати цікавість старшокласників як до шляхів самопізнання та самовдосконалення особистості у цьому напрямку, так і до інших психологічних знань, ідей, теорій.

У цілому результати свідчать про те, що структура інтересів старшокласників характеризується значною широтою. У переліку

обраних учнями інтересів відображено практично всі галузі, представлені у застосованій нами методиці. Особливо нас цікавив статус інтересу до психології у цьому контексті. Виявилось, що він не займає провідної позиції, але має досить виражену значущість для 30% опитаних школярів. Слід зазначити, що при цьому старшокласники віддавали перевагу взаємозв'язкам інтересу до психології з такими галузями, як політика, спорт, подорожі та питання моралі. Особливо їх цікавить роль особистості в історії та політичних подіях та психологічні передумови суспільних явищ. Їх також приваблюють етнопсихологічні дослідження та можливості подорожувати з метою вивчення психологічних особливостей представників різних націй та спільнот, основ їх національних культурних традицій. Кожний п'ятий школяр серед опитаних виявив значну зацікавленість можливостями самовдосконалення та саморегуляції у спортивній діяльності. Такі поєднання інтересів шкільної молоді, безумовно, можуть бути питаннями для поглибленого аналізу на заняттях та заходах профорієнтаційного характеру.

Активізація дієвої мотивації вибору професії старшокласниками можлива у ході застосування інтерактивних засобів навчання з урахуванням специфіки тематики матеріалу та профорієнтаційних цілей [2; 3]. Вони сприяють створенню можливостей вільної взаємодії, які відповідають потребі у спілкуванні старшокласників, освоєнню інформації не лише на рівні теоретичних знань, а і на рівні практичних спроб у змодельованих ситуаціях. У ході продуктивної взаємодії відбувається розгляд проблеми професійного вибору з різних точок зору, що спонукає школярів шукати універсальні способи її розв'язку. Серед інтерактивних методів навчання, які можуть застосовуватися у профорієнтаційній роботі з учнями, можна вирізнити, наприклад, метод дискусії, евристичну бесіду, ділові ігри, тощо. Евристична бесіда як колективна бесіда, як пошук спільної відповіді школярів на проблему сприяє усвідомленню різних точок зору щодо складних питань процесу професійного самовизначення та окресленню оптимальних шляхів та засобів їх вирішення. На відміну від евристичної бесіди дискусія передбачає спеціально організовану суперечку, яка має яскраво виражений дидактичний та виховний зміст на основі порівняння різних (іноді альтернативних) позицій чи кроків на шляху вибору професії, відстоювання їх правильності чи пошуку хибних сторін у цьому процесі. Метод ділової гри передбачає обов'язкову групову роботу учасників, яка б дозволила їм реалізувати себе у різних ролях і цим самим забезпечила б глибоке усвідомлення як проблем ситуації професійного вибору, так і шляхів їх подолання.

Усі ці методи мають не лише навчальну, але і виховну значущість, створюють своєрідну обстановку для взаємодії викладача та старшокласників, спрямовану на розвиток самосвідомості та формування реально дієвих професійних інтересів і схильностей, які спонукають особистість до реалізації оптимального професійного вибору.

Аналіз проблеми розвитку усвідомлених та дієвих мотивів професійного вибору старшокласниками свідчить про важливість застосування інтерактивних методів при організації профорієнтаційних заходів. Це дозволяє залучити школярів до взаємодії у розв'язанні значущих для них ситуацій та вирізнити суттєві моменти для попередження невдалих кроків на шляху професійного самовизначення. Активізація мотивації професійного вибору може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню уже сформованих пізнавальних інтересів юнацтва, що створює оптимальні умови для усвідомлення необхідності подальшого професійного саморозвитку та самовдосконалення, важливих для успішної фахової діяльності у життєвій перспективі.

Список використаних джерел:

1. Баклицький І.О. Психологія праці . К. : Знання. 2008. 655 с.
2. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. К. : Рад. школа. 1980. 130 с.
3. Пошетун О. Інтерактивні методики та система навчання. К. : Шкільний світ. 2007. 112 с. (Б-ка «Шк. світу»).
4. Професійне самовизначення старшокласників / [упоряд. Л. Шелестова]. К. : Шкільний світ. 2006. 128 с.
5. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. К. : Милениум. 2004. 521 с.
6. Ярошенко В.В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся. К. : Рад. школа. 1983. 112 с.

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ: СУТНІСТЬ СТРУКТУРА, ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ У РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

Карамушка Л.М.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

LKARAMA01@gmail.com

Однією із важливих проблем в період війни є проблема підтримки та збереження психічне здоров'я населення. Це потребує осмислення цієї проблеми, здійснення аналізу найбільш актуальних

аспектів її вияву, з якими ми зустрілися після початку агресивної війни РФ проти України.

Мета дослідження – визначити зміст та структуру психічного здоров'я особистості в умовах війни, а також обґрунтувати важливість дослідження проблеми психічного здоров'я у різних категорій населення.

Для аналізу проблеми використовувались такі методи дослідження: аналіз літератури та інтернет-ресурсів з проблеми психічного здоров'я (в «звичайних» умовах та в умовах війни); підготовка автором медіа-матеріалів в рамках діяльності волонтерського центру; організація та проведення вебінарів, безпосередньо за участю автора, з проблеми психологічної підтримки особистості в умовах війни.

Відповідно до підходу Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), *психічне здоров'я* розуміється як стан благополуччя, при якому людина реалізує власні здібності, може справлятися зі звичайними стресами життя, може продуктивно та ефективно працювати на допомогу своїй громаді [2; 3].

У документах ВООЗ визначено *роль психічного здоров'я в життєдіяльності особистості та соціальних спільнот*. Зазначається, що психічне здоров'я є фундаментальною основою для нашої колективної та індивідуальної здатності мислити, переживати емоції та взаємодіяти один з одним, заробляти на життя та насолоджуватися життям. Відповідно, психічне здоров'я розглядається як життєво важлива проблема для індивідів, громад та суспільства у всьому світі [10].

ВООЗ наголошує на те, що важливим для визначення детермінант психічного здоров'я є використання *психосоціального підходу*, який замість того, щоб визначати психічне захворювання як «хворобу», спричинену суто біологічними факторами, аналізує життя в контексті соціального середовища людини, «лікуючи» ці фактори як однаково важливі для розуміння благополуччя та психічного захворювання [9; 10]. Зазначається, що психічне здоров'я – це не лише здоров'я, це і соціальні проблеми та бар'єри, з якими ми стикаємось, як ми працюємо, де ми живемо та наші основні права людини.

Згідно підходу ВООЗ, психічне здоров'я визначається *низкою соціально-економічних, біологічних та екологічних чинників*, які впливають на рівень психічного здоров'я в будь-який момент часу. Наприклад, насильство та стійкий соціально-економічний тиск є визнаними ризиками для психічного здоров'я, при цьому найбільш чіткі докази цього пов'язані із сексуальним насильством. Також вказується на те, що погіршення психічного здоров'я пов'язане із швидкими соціальними змінами, стресовими умовами праці,

гендерною дискримінацією, соціальною ізоляцією, нездоровим способом життя, погіршенням фізичного здоров'я та порушеннями прав людини [10]. У цього контексті можна говорити, на наш погляд, про те, що *війна є найбільш вираженим негативним чинником*, який впливає на психічне здоров'я особистості, оскільки цей чинник обумовлює пряму загрозу життя людини і різні вияви насильства (політичного, військового, економічного, сексуального та ін.).

При цьому зазначається також, що існують специфічні *психологічні та особистісні фактори*, які роблять людей вразливими до проблем психічного здоров'я, а також *біологічні ризики*, які включають генетичні фактори [9; 10]. Психосоціальний підхід також надає значної уваги пережитому досвіду людей, які пережили психічні переживання, і визнає їх експертами у своєму власному житті.

Враховуючи загальні підходи ВООЗ та наші власні розробки [2; 3; 5; 8] до визначення сутності психічного здоров'я, можна говорити, на наш погляд, про те, що психічне здоров'я особистості в умовах війни включає *такі основні складові*:

- 1) здатність справлятися з повсякденними стресами життя в умовах війни;
- 2) здатність налагоджувати стосунки з людьми в умовах війни;
- 3) здатність ефективно працювати на допомогу своїй організації, громаді та суспільству в умовах війни;
- 4) здатність реалізувати свої здібності в умовах війни.

Враховуючи специфіку життєдіяльності різних категорій населення в період воєнного часу, можна, на наш погляд, говорити, про доцільність дослідження особливостей психічного здоров'я *таких основних категорій населення*:

- 1) осіб, які виїхали з територій, де велись активні бойові дії або була їх загроза виникнення, в інші регіони України («внутрішніх» вимушених переселенців);
- 2) осіб, які виїхали з територій, де велись активні бойові дії або була їх загроза виникнення за кордон («зовнішніх» вимушених переселенців);
- 3) осіб, які залишились на територіях, де існує ймовірність виникнення бойових дій;
- 4) осіб, які залишились на територіях, на яких ведуться активні бойові дії;
- 5) осіб, які знаходились під окупацією РФ;
- 6) осіб, які ще знаходяться під окупацією РФ та ін.;
- 7) дітей різних вікових груп та ін.

Окрему групу проблем складає збереження та підтримка *психічного здоров'я військовослужбовців різних категорій* (які приймають участь в активних бойових діях; тих, які отримали

поранення і знаходяться на лікуванні; тих, хто пережив полон та ін.). Окремі дослідження щодо психологічної профілактики психотравматизації військовослужбовців уже представлено в літературі [7].

Можна говорити про те, що наряду із загальними особливостями психічного здоров'я (переживання гострого стресу, загрози життю тощо), які характерні для всіх категорій населення, для кожної із окремих категорій населення характерні свої особливості щодо виявів психічного здоров'я та психічного нездоров'я. Так, наприклад, якщо для переважної частини «внутрішніх» та «зовнішніх» вимушених переселенців основною є проблема соціальної та професійної адаптація до нових соціально-економічних та соціокультурних умов життя, то для осіб, які знаходились під окупацією РФ, провідним є переживання психологічної травми (від втрати або каліцтва близьких людей, переживання ситуацій психічного та сексуального насилля) [1].

Отже, психічне здоров'я кожної із цих названих категорій осіб має свою специфіку і потребує свого аналізу та визначення спеціальних методів і технологій його збереження та підтримки. Саме тому сьогодні відбувається навчання наших психологів «на марші», як на основі підходів, розроблених зарубіжними психологами, які мають досвід роботи в воєнних умовах, так і на основі аналізу досвіду роботи вітчизняних психологів, який набутий в нашій країні протягом місяців війни. Саме вирішенню цієї проблеми присвячено підготовка та проведення багатьма освітніми, науковими та громадськими організаціями вебінарів, круглих столів, психологічних груп (для психологів), створення інформаційних психологічних спільнот, а також розробка великої кількості інформаційних матеріалів, які представлено в соціальних мережах (на Facebook, Telegram, YouTube, Instagram та ін.), в яких здійснюється спроба проаналізувати та осмислити як загальні, так і специфічні аспекти проблеми збереження та підтримки психічного здоров'я особистості під час війни.

У цьому контексті можна назвати медіаресурс, підготовлений за нашої безпосередньої участі (програма «SOS: Ми поруч»: «Як зберегти психічне здоров'я населення під час війни») [6]. Наголосимо, що програма «SOS: Ми поруч», яка спрямована на допомогу мирному населенню в умовах війни, була започаткована у березні 2022 року на каналі «SOS. Штаб громадянської оборони» місцевого телебачення м. Кам'янець-Подільська, саме з нашого виступу, який було присвячено аналізу змісту, структури та умов збереження психічного здоров'я населення під час війни.

Також важливим для осмислення цієї проблеми є, на наш погляд, проведення серії вебінарів з проблеми «Психологічна

підтримка особистості в умовах війни», які проведено спільними зусиллями ряду освітніх та громадських організацій України та Польщі у травні 2022 року, зокрема, нашого вебінару «Психологічне здоров'я в умовах війни: сутність, основні складові, умови збереження та підтримки» [4].

В цілому, можна заключити, що проблема психічного здоров'я різних категорій населення та військовослужбовців потребує свого подальшого глибокого аналізу і осмислення, особливо, щодо розробки та впровадження психологічних технологій його підтримки та збереження (на основі виявлених загальних та специфічних характеристик, притаманним для кожної групи населення).

Список використаних джерел:

1. Бінгьол Дж. Сексуальне посягання, насильство та зґвалтування жінок як зброя війни: Вебінару URL: <https://www.facebook.com/HealthPsy.../videos/277380531266597> (Дата звернення: 10.05.2022)
2. Карамушка Л. «Healthy organizations»: сутність, основні напрямки та методи активності для забезпечення психічного здоров'я персоналу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2021. № 2–3(23). С. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.5>
3. Карамушка Л. Психічне здоров'я: сутність, основні детермінанти, стратегії та програми забезпечення. *Psychological Journal*. 2021. № 7(5). С. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2.7.5.3>
4. Карамушка Л.М. Психологічне здоров'я в умовах війни: сутність, основні складові, умови збереження та підтримки. Серія вебінарів «Психологічна підтримка особистості в умовах війни» (Україна-Польща). Вебінар № 2 «Як зберегти й підтримати психічне здоров'я в умовах війни?». 13 квітня 2022. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=cTeahzn1J04> (Дата звернення: 10.05.2022)
5. Карамушка Л.М. Психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій: аналіз зарубіжних підходів. *Проблеми сучасної психології*. Запорізький національний університет. 2021. Випуск 3(22). С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-3>
6. Карамушка Л.М. Як зберегти психічне здоров'я населення під час війни? Програма «SOS: Ми поруч». «SOS. Штаб громадянської оборони» місцевого телебачення м. Кам'янець-Подільська. 25 березня 2022 р. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=qXfLKKA72jY> (Дата звернення: 10.05.2022)
7. Кокун О.М. Психологічна профілактика психотравматизації військовослужбовців Збройних Сил України, 2021 (у співавт.). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723954/> (Дата звернення: 10.05.2022).
8. Dziuba T., Karamushka L., Halushko I., Zvyagolskaya M., Karamushka T., Namaidia A., Vakulich T. Mental health of teachers in Ukrainian educational organizations/ *Wiadomości Lekarskie*. 2021. Vol. 74. № 11. URL: <https://wiadlek.pl/11-2021/>.

9. Engel G.L: The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*. 1980; 137:535-544.
10. World Health Organization. «Mental health: strengthening our response». URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (Дата звернення: 10.05.2022).

ПЕРФОРМАТИВНИЙ ТРЕНД У РОЗВИТКУ ПСИХОТЕРАПІЇ ЕПОХИ МЕТАМОДЕРНУ

Карпенко З.С.

*Національний університет «Львівська політехніка»
karpenkozs@ukr.net*

Кожна новопостала епоха по-своєму розставляє акценти в культурно-історичній спадщині під впливом інноваційних внесків у практику психологічної допомоги окремим особам чи спільнотам. Так, на зміну домінуванню розмовної (дискурсивної, наративної) психотерапії приходять гроно метамодерністськи орієнтованих терапій з центральною ідеєю перформансу. А.А. Гребенюк пише: «Заперечуючи метафору «світ як текст», що отримала розвиток на початку ХХІ століття, нове гуманітарне знання закликає нас до метафори світу «як множинного перформативного акту (від лат. *performo* – дію)» [1, с. 7].

Метамодерністська соціогуманітарна наука задає перформативний поворот у психотерапії, закликаючи до заміни споглядання дією, тобто до переходу від сприймання «людини як тексту» до сприймання «людини як перформансу». Сучасна людина прагне до перформансів, які дають їй змогу вийти за межі повсякденного сприймання і пережити «досвід лімінальності», необхідний для внутрішньої трансформації. Будучи цілковито втягнутою у світову Інтернет-мережу, вона одночасно перебуває у двох вимірах – реальному й матеріальному, з одного боку, та віртуальному й знаково-цифровому, з другого боку. Збереження балансу між цими двома вимірами життєвого світу сучасної людини допоможе їй уникнути двох крайнощів: інтернет і гаджет-залежності або сайберфобії – страху перед Інтернетом, технофобії.

Психотерапія новопосталої культурної епохи повинна враховувати п'ять основних ознак особистості метамодерну, виділених Н. Freinacht [4]:

1) толерантність і відкритість до сприйняття різних поглядів та ідей на базі здатності до метапізнання («мислення про мислення»), яка гарантує об'єктивність оцінки спостережуваних фактів;

2) раціональна віра в прогрес із розумінням того, що будь-який розвиток має плюси і мінуси;

3) визнання плюралізму суджень з приводу оцінки певної проблеми, яку можна розв'язати на засадах рівності шляхом використання більш високої етики;

4) схильність до відродження трансцендентних і архетипних наративів шляхом звільнення від безумовної влади як розумного, так і абсурдного;

5) здатність до синтезу очевидних протилежностей, що дозволяє побачити нові можливості розв'язання конфліктів.

Метамодерністська психотерапія являє собою генерування, пошук і застосування нових методів позбавлення людини від різних емоційних і особистісних проблем, а також здійснення лікувального впливу на психіку. Завданнями такого стибу психотерапії повинні стати:

1) генерування нових деідеологізованих і неіронічних ідей;

2) гармонізація особистої міфології через сприймання свого життя не таким, яким воно є, а таким, яким воно повинно бути;

3) формування ставлення до трансперсонального як до творчого дослідження;

4) допомога у визначенні образу Я шляхом прийняття своїх ідей і почуттів як «рідних» для себе і «чужих» для інших;

5) розв'язання міжособистісних конфліктів шляхом знаходження вільного простору для ухвалення рішень;

6) розвиток здатності до радикальної переоцінки структури традиційних, усталених поглядів, які заважають прогресивним змінам;

7) розвиток здатності до метапізнання з метою попередження негативного впливу неконтрольованих реакцій неприйняття окремих ідей або людей на об'єктивну оцінку і зміст мовлення;

8) розвиток здатності одночасно сприймати протилежні ідеї, зберігаючи при цьому активність і внутрішньо-психічну гармонію.

Основним методичним інструментом метамодерністської психотерапії є перформанс психотерапевтичних впливів в естетичному контексті з використанням прийому «подвійного кадрування», за Р. Ешельманом [5]. Суть цього прийому полягає в першочерговому експресивному наочно-чуттєвому представленні проблеми, що дозволяє сприйняти її цілісно, а відтак переглянути своє ставлення до неї; наступною дією є аналітичне пояснення і слушне узагальнення, що дозволяє перейти до її практичного розв'язання.

Метамодерністська психотерапія закликає відмовитися від розкриття клієнту «сакрального» психологічного знання (експертного судження) і перейти до проектування індивідуальних або групових психотерапевтичних інтелектуальних «хітів», які застрягають у свідомості людини і цим змінюють її. Створення таких «хітів» повинно відбуватися у спосіб занурення індивіда в обставини, які виходять за рамки «звичайного» і «звичного» з використанням вище згаданого прийому «подвійного кадрування». Створення таких «хітів» потребує яскравої уяви, за допомогою якої світ сприймається нелінійно, цілісно, що уможливорює творче розв'язання щонайскладніших проблем.

Як відомо, дорефлексивні смислові переживання легше і природніше виражаються засобами тілесної експресії (особливості ходи, пози, постави, жестикуляції, міміки тощо), образотворчого мистецтва, музики та ін. У цьому контексті слід звернути увагу на арт-терапію, різновиди якої вражають. Це і зображувальна, піскова, глиняна, казкова, маскова, музична, фотографічна, драматична терапії, колажування, використання метафоричних асоціативних карт, мандалотерапія та ін.

Арт-терапія – буквально: лікування мистецтвом – використовує різні види творчої діяльності людини в якості лікувального чинника. Зазвичай основне завдання арт-терапії вбачають у тому, щоб використати образи й символи несвідомого як певні метафори, які вказують на заховану в них проблему, з тим, щоб піддати цей творчий продукт всебічному аналізу, опрацювати пов'язані з ним емоції та переживання і, нарешті, звільнитися від деструктивного досвіду.

Сучасна арт-терапія все частіше не розглядається як простий додаток до панівних психотерапевтичних шкіл і напрямів (психоаналіз, когнітивно-поведінкова терапія, екзистенційно-феноменологічна терапія тощо), а претендує на власне концептуальне обґрунтування своїх методів і особливий спосіб верифікації їх ефективності.

Зокрема Ш. Макніфф вважає, що в даний час креативна арт-терапія вступила в пост-асиміляційний період. Адаптуючись до основоположних тенденцій у розвитку психології, ми повинні доводити правомірність художніх методів пізнання [3, с. 306]. Творчий процес, який використовує сукупний потенціал людського організму у вигляді різних сенсорно-перцептивних модальностей, мнемічних та імажинативних ресурсів, здатен «переплавити» їх у синкретичний гештальт, динамічний

метафоричний образ, який містить як констеляцію амбівалентних мотиваційних тенденцій поведінки особистості, так і символічний код звільнення від внутрішніх конфліктів. Відтак дослідники ефективності арт-терапії «не повинні орієнтуватися виключно на панівні психологічні теорії та методи вимірювань. Звичайно, засновані на мистецтві дослідження повинні передбачати ретельну реєстрацію й оцінку спостережуваних феноменів і отримуваних результатів, однак це повинно робитися за особливими критеріями придатності, естетичної якості й ефективності впливу» [3, с. 317].

При цьому надзвичайно важливо переводити мову художньої творчості на мову психології, а отже, арт-терапевти повинні мати подвійну кваліфікацію – і в царині психології, і в царині певного виду мистецтва. Процес творення художніх образів може супроводжуватися виразними тілесними рухами (наприклад, малювання від плеча), що дає змогу за манерою виконання малюнку та його змістом розкрити глибинний символізм зображеного і цим самим наблизитися до цілісного розуміння інтенцій, мотивів, схильностей і поведінкових патернів клієнта.

У контексті культурної епохи метамодернізму перспективним видається впровадження штучних інтелектуальних систем у процес психологічного консультування і психотерапії. Як показала практика, інтерактивні роботи суттєво підвищують результативність психологічної допомоги. Йдеться про використання трьох видів інтерактивних робіт: 1) робо-терапевтів; 2) робо-медіаторів; 3) робо-помічників (асистентів). При цьому робо-терапевти частково замінюють терапевта-людину; робо-медіатори використовуються тоді, коли класичні психотерапевтичні методи не можуть бути ефективно застосовані внаслідок наявності у клієнта психічного розладу (в такому разі робо-медіатор виступає в ролі посередника між терапевтом і клієнтом у процесі психотерапії, що каталізує його); робо-помічники допомагають підвищити ефективність психотерапії шляхом оптимізації окремих її ланок і технік.

З цього огляду випливає, що арт-терапія та здобутки штучного інтелекту стають найбільш релевантними і найпридатнішими психотерапевтичними засобами в епоху метамодерну. Нова методологічна орієнтація вимагає поважного ставлення до методів художньо-естетичного освоєння дійсності, які у природно-спонтанний спосіб вивільняють енергію творчої трансформації особистості в обраному нею напрямі.

Список використаних джерел:

1. Гребенюк А.А. Основы метамодернистской психологии. *Метамодерн: журнал о метамодернизме*. 2017. URL = <http://metamodernizm.ru/metamodernism-psychology/>
2. Гребенюк А.А. Психологическое консультирование и психотерапия в эпоху метамодернизма. *Метамодерн: журнал о метамодернизме*. URL: https://metaxy-psy.blogspot.com/p/159_11.html
3. Макнифф Ш. Творчество за рамками привычного: расширение возможностей психологических исследований с помощью искусства. *Арт-терапия – новые горизонты* / под ред. А.И. Копытина. Москва, 2006. С. 303–318.
4. Freinacht H. You're not metamodern before you understand this, Part 1: Game Change. *Metamoderna*. 2015. URL=<https://metamoderna.org/youre-not-metamodern-before-you-understand-this-part-1-game-change/>
5. Eshelman R. Performatism, or the End of Postmodernism. *Anthropoetics: The electronic Journal of Generative Anthropology*. 2000–2001. 6(2). P. 1–17. URL: <http://xa.yimg.com/kq/groups/19978873/351370576/name/Performatism,+or+the+End+of+Postmodernism.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЕґАЛІТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Кікінежді О.М.

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
okiki77777@gmail.com*

Актуальність дослідження зумовлена соціальною потребою виявлення психолого-педагогічних особливостей становлення егалітарної особистості у сучасному освітньому просторі людиноцентристської парадигми (В. Кремень).

Сучасна психологія, в тому числі гендерна, розглядається як «генеза здійснення особистості» (С.Д. Максименко), де акцентується увага на розвиток особистості в системі процесів самопобудови і самоздійснення, на співвіднесенні індивідом свого внутрішнього світу із зовнішнім в соціально-психологічній різноманітності, що активізується розвитком інформаційних систем та новітніх практик. Звернення до означеної проблеми пов'язано з новим напрямком у національній психології – посиленням інтересу до проблеми суб'єктності вибору, самовираження, набуття «сутнісного Я» в протиріччях життя, що найвиразніше репрезентується в межах гуманістичного та феноменологічного підходів (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський,

В. Васютинський, Т. Говорун, І. Кон, В. Кремень, В. Кравець, А. Маслоу, В. Москаленко, В. Роменець, К. Роджерс, В. Татенко Т. Титаренко та інші учені).

В основу вивчення проблеми дослідження нами були покладені загальнонаукові принципи психологічної науки про єдність свідомості і діяльності, опосередкування зовнішніх впливів внутрішніми умовами, провідну роль діяльності та спілкування у розвитку психіки, системності, цілісності, активності, розвитку особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Роменець, П. Чамата та ін.).

Психологічний механізм побудови егалітарних взаємин ґрунтується на подоланні традиційних статево-рольових обмежень (Дж.-Ш. Хайд, Т. Говорун, В. Васютинський); активізує управління особистісним розвитком як розгортання, проектування і моделювання гендерної свідомості (С. Максименко); включає життєві стратегії (К. Абульханова-Славська, І. Бех, В. Кравець, С. Рубінштейн); оптимізує життєтворення як самоздійснення та самореалізацію (К. Роджерс, А. Маслоу); видозмінює ставлення до себе і до інших (В. Татенко, Т. Титаренко); дає поштовх до набуття різноманітних соціальних ролей (В. Москаленко, П. Горностай, Р. Павелків) та розгортання життєвого сценарію (Е. Берн, Н. Чепелева); розвиває історію індивідуалізації та самоусвідомлення (Е. Еріксон, М. Боришевський, З. Карпенко, Т. Яблонська).

У функціонуванні самосвідомості як внутрішньої детермінанти саморозвитку особистості, наголошує М. Боришевський, особливу роль відіграє Я-концепція, яка виступає своєрідним еталоном, згідно якого індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання у різних аспектах життєдіяльності: взаєминах з іншими (передусім «значущими іншими»), професійній діяльності, прецизюванні (уточненні), бачення себе в системі провідних життєсенсових (або смисложиттєвих) цінностей [1, с. 8]. Т. Говорун зазначає, що «розкриття проблематики гендерної психології у загальному контексті теоретичних підходів, і *суб'єктно-вчинкового*, зокрема, відкриває шляхи вирішення багатьох прикладних задач гендерної культури завдяки зверненню до понять свідомості, самовизначення, атрибуції відповідальності, особистісного вибору. Згідно зі суб'єктно-вчинковим підходом, досягнення рівності статей в психологічному полі може бути особливо продуктивним перш за все завдяки виходу за межі стереотипізованих, усталених ролей, особистісному виклику нормативному тиску соціального середовища» [2, с. 93].

Генетично-психологічні засоби (С.Д. Максименко) дозволили здійснити широкий і різновекторний збір моніторингових даних та емпіричних показників про динаміку явища гендерної ідентифікації в онтогенезі, зафіксувати смислові орієнтації зростаючої особистості, що визначають відбір змісту і форми організації статево-рольового досвіду, побудови міжстатевого спілкування і гендерного образу Я [6]. Принципи експериментально-генетичного методу (принцип аналізу за одиницями, принцип історизму, принцип системності, принцип проєктування) стали тим підґрунтям, «сутнісними детермінантами», які дозволили виокремити власне психологічний зміст у проблемі становлення егалітарної особистості, отримати науково обґрунтовані дані щодо звернення уваги психологів і педагогів до процесів і результатів засвоєння індивідом традиційних і егалітарних цінностей. Неодмінною умовою розвитку егалітарних орієнтацій є організація діяльності особистості у відповідному соціокультурному просторі: саме тут, на думку С. Максименка, є «унікальною позиція дослідника, який «поруч» у спільно-розподіленій діяльності» [6, с. 54]. Нові смисли і цінності егалітарної системи починають відігравати визначальну роль у розвитку гендерної ідентичності на всіх вікових щаблях розвитку дитини. Цінності традиційної сім'ї, як правило, використовуються дитиною в ситуації соціального контролю, цінності егалітарні - в умовах спонтанного самовизначення.

У ракурсі нашого дослідження «особливими умовами» виявлені взаємопов'язані чинники, які детермінують становлення гендерної ідентичності, такі-як-от: родинне мікросередовище і найближче соціальне оточення з певними моделями (спостереження) статево-рольової поведінки, досвід заохочувальної із-зовні поведінки, ситуації, які спонукають до вибору. У вузько-суб'єктивному на розвиток гендерно-диференціюючих ознак впливає внутрішня робота самого індивіда: позиція готовності до прийняття нормативного взірця, особистісні цінності та ступінь їх усвідомлення, співвіднесеність гендерного образу Я з груповими очікуваннями, сформованість саморегуляції поведінки. Узагальненою детермінантою становлення гендерної ідентичності виступає інформаційно-насичене середовище та його носії [5].

В процесі дослідження виявлено, що статево-рольова ідентифікація як багатовимірний та інтегративний психологічний феномен, що розвивається в процесі соціалізації дитини під впливом сім'ї, школи та засобів масової інформації, виступає як

індивідуальна персоналізація(самовизначення та самовдосконалення); В залежності від віку розвиток ідентифікації проявляється як неусвідомлене наслідування статевих стереотипів, статево-типізованих очікувань, як амбівалентне ставлення та усвідомлене самовизначення, і навіть, як протиставлення масовим стереотипам. Гендерну ідентичність в онтогенезі можна представити в рамках семантичної структури, опосередкованої специфічними знаковими системами-конструктами фемінності, маскулінності та андрогінності, вибір яких зумовлює диференціацію гендерної поведінки. Гендерна ідентифікація може розглядатися як самореференція функціонального та ідеального Я в самовизначенні статево-рольових властивостей. Набуття гендерної ідентичності передбачає високу сформованість (стійкість) смислових і регуляторних засад поведінки, здійснення гендерного самовизначення і самоорганізації (набуття певного статево-рольового досвіду).

В основу егалітарної моделі фахівця-педагога покладені провідні ідеї гуманістичної психології, «гендерна матриця» національної педагогічної спадщини, інтеграція компетентнісного, особистісно орієнтованого, гендерного та суб'єктно-діяльнісного підходів, принципи саморозвитку, культуродоцільності, діалогічного стилю спілкування, аксіологічності, комплексності, цілісності тощо. Гендерні компетенції як ключові розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання та самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці, утверджувати в приватному і соціальному житті демократичні цінності.

Ми розглядаємо егалітарну особистість майбутнього педагога як суб'єкта самотворчості, відкритої, самодостатню, гендерно компетентну особистість, яка сповідує принципи рівноцінності та паритетності статей у особистісному і професійному життєздійсненні [3, с. 7-22].

Побудова моделі становлення егалітарної особистості майбутнього педагога на засадах інтеграції означених вище підходів охоплювала підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару в різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей; забезпечення рівних умов для пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності гендерних ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності. Шлях до формування гендерної культури пролягає як через гендерну поінформованість (обізнаність), так і

гендерну чуйність (уміння толерантного ставлення), а також асертивність, які формують здатність протистояти статевим стереотипам.

Подальшими напрямками дослідження є проектування та реалізація інноваційних технологій, релевантних за своїми ключовими параметрами демократичній системі загальнолюдських цінностей, спрямованих на виховання егалітарної особистості на засадах гуманістичної психології та національної педагогічної спадщини.

Список використаних джерел:

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
2. Говорун Т.В. Гендерна 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.
3. Кікінежді О.М. Становлення егалітарної особистості майбутнього педагога: історія, здобутки та перспективи діяльності кафедри психології. *Humanitarium*. Переяслав (Київ. обл.) ; Ніжин (Чернігів. обл.) : Лисенко М.М., 2020. Том 43, Вип. 1; Психологія. С. 7–22 (індексується у наукометричній базі Index Copernicus)
4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
6. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. К., 1998. 218 с.

СИНДРОМ ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ У СТРЕСОВИХ УМОВАХ ВІЙНИ

Клевака Л.П., Горбенко Ю.Л.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

klevakaalesi@ukr.net

Сьогодні багато хто з українців відчувають ніби життя зупинилося того страшного 24 лютого 2022 року. Під час війни багато хто з нас ніби перестав відчувати себе в реальності, а все частіше думає про те, як складеться життя в майбутньому, та насолоджується цими уявленнями. Люди, які планують жити лише після війни, мають синдром відкладеного життя, вони постійно переживають через минуле чи майбутнє та не можуть жити тут і зараз.

Синдром відкладеного життя – це стан людини в очікуванні сприятливого часу для щасливого життя. Виділяють наступні ознаки синдрому відкладеного життя: жити думками про безхмарне майбутнє; постійно очікувати слушного моменту; відкладати чи навіть забороняти собі насолоджуватись приємними моментами, квітами, кавою, шоколадом, переглядом комедійних фільмів тощо; відчувати себе спостерігачем власного життя [1].

Ми живемо зараз в умовах війни і рахуємо дні в очікуванні перемоги, повернення додому чи певного переломного моменту, після якого нарешті почнеться або повернеться справжнє життя. Синдром відкладеного життя – це особлива форма сприйняття дійсності, перебувати в якій виснажливо для нашої нервової системи [5]. Це сприйняття реальності, при якому ми думаємо, що справжнє життя ще буде, а зараз воно відклалось у часі. Ми ставимося до життя приблизно як підліток, який готується стати дорослим, от тоді і здійсняться всі його плани. Як правило, ми собі призначаємо певний поворотний момент, після якого все має кардинально змінитися на краще. Це може бути закінчення війни, повернення до своєї квартири, забезпечення ЗСУ ще однією партією аптечок чи допомога тим, хто її потребує, тоді нарешті і почнеться справжнє життя. А зараз дні, які ми проживаємо, ніби то й не рахуються і не мають особливого значення, вони просто фон на шляху до «мирного майбутнього». Така втеча від реальності є захисною реакцією психіки і допомагає нам пережити наслідки надмірно великого стресу війни та не хвилюватися з приводу того, що саме зараз ми приділяємо величезну кількість часу життя не тим речам, якими ми хотіли б займатися. Наш мозок намагається зняти емоційний тиск, вселяючи надію, що колись потім настане справжнє життя, яким ми зможемо насолоджуватися, а поки потрібно терпіти і чекати. Цей стан відкладеного життя може проявлятися по-різному. Інколи люди живуть із ним роками, навіть не усвідомлюючи, що в їхньому житті щось не так [3].

Якщо ви виявили у себе ознаки синдрому відкладеного життя, можна свідомо змінити таку життєву стратегію і приділяти якомога більше уваги теперішньому моменту. Звісно, не відмовляйтеся від ваших планів на «після війни», а придивіться до них уважніше, можливо, в очікуванні майбутнього ви й не помітили, що сьогодні вже можна взяти життя в свої руки й зробити максимум для досягнення своїх цілей та мрій [3].

Психолог Л. Гасанова наводить наступні поради подолання синдрому відкладеного життя. По-перше, необхідно почати діяти. Можна розпочати з елементарного: пересадити квіти, перебрати

речі у шафі, намалювати картину тощо. Далі, створіть детальний план. Виконуючи перший пункт, ви час від часу будете зупиняти себе: «Навіщо це все?». Тому має бути продуманий план для різних варіантів розвитку подій. Що б не сталося, наявність плану не зіб'є вас з колії. По-третє, необхідно організуватися. Почати зі свого режиму дня, побуту, допоможіть у цьому іншим. Наступне, будьте активними та стійкими. Активність у нинішніх умовах може бути різною, але, перш за все, вона має приносити задоволення. Важливо знайти те, що дійсно подобається робити: вести сторінку в соціальних мережах, готувати, волонтерити тощо. П'яте, варто хвалити себе за те, що ви зробили сьогодні. Говоріть з тими, хто вас підтримує у цій ситуації. Задовольняйте свої потреби. За можливості, регулярно харчуйтеся, пийте достатньо води та виспайтеся. Інші ваші потреби ідуть від відчуттів та бажань [1].

«Лікування» синдрому «відкладеного життя», дуже просте, наголошує психолог М. Квятковська. Для цього треба жити «тут і зараз». Усвідомлювати, що таких хвилин, людей, подій, настроїв як зараз уже ніколи не буде. Живучи виключно мрією про світле майбутнє, можна не помітити, як сьогодні стає минулим. Минулим, якого людина не зможе ні повернути, ні прожити заново. Також варто бути чесним хоча б з самим собою у своїх прагненнях і цілях. Найчастіше говоримо те, що від нас чекають, намагаємось виправдати чийсь очікування, боїмось, що нас не правильно зрозуміють. Візьміть відповідальність за себе, не вигадуйте відмовок, змінюйте те, що можна змінити, йдіть до щастя, а не чекайте його. Важливо дати відповіді собі на питання: «У чому полягає щастя саме для вас? До чого варто прагнути? Що саме ви хочете одержати?» [2].

Медична психологія та травмотерапевтка О. Степанюк зауважує, що люди, які вважають, що зможуть повернутися до звичного життя лише після закінчення війни, часто страждають на депресію, тому що не вміють отримувати задоволення просто так. Психолог пропонує запитати себе: «Чи хочу я віддати ворогові своє життя? Адже якщо я не живу, то він мене вже переміг. Тобто я самотужки вписав себе у бойові втрати». Після цього люди ніби прокидаються і розуміють, що не хочуть здаватися ворогу та віддавати йому своє життя. Проте якщо людина мала психологічну травму до війни, то нова реальність лише поглибить цю рану. Тому варто вчасно визнати це і звернутися за психологічною допомогою [4].

О. Степанюк розрізняє різні умовні ситуації «відкладеного життя». Перша – «Хочу продовжити жити, але близькі мене не розуміють та засуджують». Доступний спосіб дати раду агресії –

засудити людину поруч. Людина, яка схильна до відчуття провини, погоджуватиметься зі звинуваченнями. Це призведе до погіршення її психологічного стану. Людина має бути готовою, що близькі можуть негативно реагувати на її трансформації. Адже вони не замовляли змін у своєму житті, їм і так було добре. Це їхня картинка світу, яка немає нічого спільного з вашою. Алгоритм дій у подібній ситуації: якщо є змога, необхідно зменшити спілкування з цією людиною; якщо немає, то уявити себе в коконі. Всі слова, які летять у ваш бік, відскакують від його поверхні. Необхідно хвалити себе за те, що ви зробили сьогодні. Поговоріть з тим, хто вас підтримує у цій ситуації. Не доводьте свою точку зору цій людині, але вкажіть на свої кордони. Скажіть: «Мені не подобається, коли ти зі мною так розмовляєш. Не роби такого більше, будь ласка» або «Я зараз не готовий/-а підтримувати цю розмову». Цій людині просто потрібно зробити когось винним. Так вона знімає провину з себе. Це також можуть бути токсичні стосунки, які були задовго до війни [4].

Друга умовна ситуація «відкладеного життя» – «Я у безпеці, але в мене розгубленість та апатія. Не знаю, як повернутися до життя». Зазвичай у таких людей була ціль виїхати з території, де ведуться активні бойові дії. Далі лінія часу непродумана. Переїхали у безпечне місце, а що далі? Розгубленість, тому що немає наступної цілі. Саме тому, головне завдання – відбудувати лінію часу. Зазвичай це роблять за підтримки психолога. Наприклад, він просить згадати, як людина чистила зуби тиждень, місяць та рік тому. Потім – як це робила сьогодні та робитиме завтра. Так збирається хронологія дій. Наступний етап – планування. Спочатку спробуйте поставити ціль на найближчі пів години. Потім ще на годину. Проте не очікуйте від себе чіткого розуміння, що та коли робити. Адже переїзд – це стрес, а раптовий переїзд – подвійний стрес. Тому спочатку поповніть сили та плануйте на найближче майбутнє, а потім відновлюйте побут, соціальну, особистісну та професійну сфери в нових умовах [4].

Третя умовна ситуація «відкладеного життя» – «Після переїзду не хочу виходити з дому. Зараз все не на часі. Житиму далі, коли закінчиться війна». Минуло вже більше 90 днів. За цей час люди поділилися на три категорії:

1) з ресурсною психікою без комплексних травм (вони мають сили продовжити життя навіть попри війну);

2) ті, хто затримався в проміжній фазі (вони ніби хочуть продовжувати життя, але щось постійно їх зупиняє та повертає на декілька кроків назад; їм також притаманне сильне почуття вини);

3) люди, які залишилися в тому стані, що й у перший день війни (зазвичай саме вони агресивно реагують на бажання інших жити далі; вони не сплять, не їдять, постійно читають новини та

забороняють собі будь-які задоволення). Проблема останніх може бути не лише у внутрішньому бажанні, а й у порушенні роботи нейромедіаторів мозку. Тому варто вчасно звернутися до сімейного лікаря чи терапевта. За допомогою опитувальника лікар може діагностувати проблему та скерувати до невролога чи психіатра. Спеціалісти призначають медикаменти. Без них ризик ПТСР, депресії та тривожних розладів збільшується [4].

Отже, цінуйте сьогодні, бо час – один із найдорожчих ресурсів. Тож якщо життя подарувало вам можливості, не втрачайте їх. Шанси, які у вас є сьогодні, унікальні, тому дійте відповідно до обставин. Здійсніть хоча б одну свою мрію зараз. Це і будуть прості, але дієві кроки для подолання синдрому відкладеного життя.

Список використаних джерел:

1. Гасанова Л. Синдром відкладеного життя під час війни: як розпізнати і як подолати. URL: <https://healthcenter.od.ua/2022/04/29/syndrom-vidkladenogo-zhyttya-pid-chas-vijny-yak-rozpiznaty-i-yak-podolaty/>
2. Квятковська М. Синдром відкладеного життя. URL: https://fam-center.at.ua/publ/statti/statti/sindrom_vidkladenogo_zhittja/9-1-0-89
3. Синдром відкладеного життя: рекомендації як почати жити. URL: <https://holdyou.net/news/sindrom-otlozhennoy-zhizni>
4. Степанюк О. Синдром відкладеного життя: як вийти з цього стану. URL: <https://tsn.ua/lady/news/obschestvo/sindrom-vidkladenogo-zhittya-yak-viyti-z-cogo-stanu-2045224.html#:~:text=%D0%A6%D0%B5%20%D0%BF%D1%81>
5. Хіль О. Синдром відкладеного життя під час війни: що робити? URL: <https://elle.ua/otnosheniya/psihologija/sindrom-vdkladenogo-zhittya-pd-chas-vyni-shcho-robiti/>

ВИЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ

Коренева І.М., Кириєнко О.О.

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

zablen@ukr.net

Серед пріоритетів сучасного суспільства спостерігаються суттєві зміни, які стосуються і вимог до компетентностей всіх педагогів. Нині кожен вчитель закладу загальної середньої освіти має чітко орієнтуватися в загальних та специфічних питаннях

педагогічної інноватики, зумовлених особливостями його предметної спеціальності та спеціалізації. Відтак, формування інноваційної компетентності здобувачів на етапі відправної формальної освіти є особливо актуальним. Слід відмітити, що необхідність формування інноваційної компетентності під час підготовки майбутніх вчителів, зокрема біології, у закладах вищої освіти зумовлене сучасними вимогами, окресленими у Концепції «Нова українська школа», Законі України «Про освіту», Законі України «Про повну загальну середню освіту», Законі України «Про вищу освіту», Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.), професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Актуальність проблем педагогічної інноватики, формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів відображені в дисертаційних дослідженнях, філософській, соціологічній, педагогічній та психологічній літературі. Упродовж останніх десятиліть вітчизняними науковцями (Н. Василенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Єрмаковим, Н. Клокар, О. Козловою, М. Мирошниченком, В. Сгадовою, Г. Сиротенком, Ю. Завалевським, В. Яковлевою, Н. Ніколенком, А. Шерудилом, О. Огієнком, В. Кошель, А. Різниченком, Є. Лазаренко, Н. Бойко, М. Шубенко, Н. Білою та ін.) виконано низку досліджень, присвячених різним аспектам інноваційної діяльності фахівців у галузі освіти. Крім того, в роботах О. Ковтун, О. Михайлика, О. Холошенка основна увага приділяється провадженню інноваційних технологій в освітній процес школи в умовах запровадження реформи шкільництва «НУШ». Отже, вивчення наукових розвідок дає змогу висновкувати про недостатню вивченість проблеми формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології.

Усе вищевикладене визначило мету статті, яка полягала у проведенні аналізу сучасних підходів до визначення сутності інноваційної компетентності вчителя біології.

Розкриттю проблеми впровадження педагогічної інноватики у закладах освіти сприяє аналіз сутності поняття «інноваційна компетентність», яка є одним з ключових понять у професійній діяльності майбутніх педагогів. Тому, у контексті нашого дослідження розглянемо підходи до трактування поняття «інноваційна компетентність».

Проаналізувавши низку тверджень, ми робимо висновок, що більшість науковців згодна з трактуванням цього поняття

поданим І. Дичківською, яка тлумачить інноваційну компетентність педагога через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі [1]. Трактуювання поняття «інноваційна компетентність» поданого І. Дичківською, беруть за основу О. Ігнатович [3] та Л. Штефан [14], наголошуючи при цьому на здатності вчителя розробляти, освоювати та втілювати інновації у власну практичну діяльність. Більш розширене тлумачення поняття «інноваційна компетентність» подається Л. Петриченко [7], яка до визначення наданого І. Дичківською додає, що всі компоненти інноваційної компетентності мають забезпечувати здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності.

Розгляд інноваційної компетентності через призму її складових подається В. Поздняковим [8]. Він стверджує, що дане поняття повинно містити не менше двох складових, однією з яких є інноваційне бачення основних одиниць, що прийняті у цій сфері діяльності, а другою – здатність до продуктивної відповідно до мети зміни елементів інноваційної діяльності та об'єкта загалом. При цьому суб'єкту інноваційної діяльності повинно бути притаманне особливе сприйняття власне інновації, здатність бачити нове у відносно сталому, здатність запропонувати принципово нове вирішення проблеми.

Стосовно трактування поняття «інноваційна компетентність» науковцями сьогодення можемо відмітити такі прізвища як О. Євдокімова, Н. Алексеєнко, Н. Калюжка, О. Цюняк, Ю. Дзюбенко, О. Темченко, О. Огієнко, І. Борис, В. Чудакова, К. Артамонова, А. Різниченко. Ці науковці розглядають поняття «інноваційна компетентність» у контексті професійної діяльності, при цьому додаючи до нього власні обґрунтовані погляди щодо адаптації поняття до вимог сучасної освіти, впроваджують індивідуальний стиль діяльності педагога-новатора [2; 4; 10; 11; 12; 13].

Проте, на нашу думку більш точним і таким, що враховує вимоги сьогодення, є розуміння інноваційної компетентності подане у Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти. Запропоноване у цьому документі тлумачення поняття «інноваційна компетентність» як співвідношення конкретних компетенцій, необхідних для досягнення мети в роботі з перетворюваним або новим об'єктом [9].

Як бачимо, єдиного погляду у науковців щодо визначення інноваційної компетентності фахівця немає. На нашу ж думку, у з'ясуванні сутності, змісту й структури інноваційної

компетентності майбутнього вчителя, необхідно виходити з певного розуміння його загальної професійної компетентності, яка відображає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм. Відповідно до цього переконання ми можемо запропонувати власне визначення такого поняття як **«інноваційна компетентність майбутнього вчителя біології»** і схарактеризувати його як необхідний складник професійної компетентності педагога, що об'єднує знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, що визначають здатність успішно розв'язувати професійні завдання шкільної біологічної освіти на основі застосування наукових методів пізнання та інновацій [5].

Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень дозволив нам уточнити зміст поняття «інноваційна компетентність» та запропонувати власне визначення такого поняття як «інноваційна компетентність майбутнього вчителя біології».

Список використаних джерел:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
2. Євдокімова О.О., Алексеєнко Н.В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і Безпека*. 2017. № 2. С. 146-152.
3. Ігнатович О.М. Психологічні основи розвитку з позиції синтезу певних компонентів фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія. Київ : ТОВ «Центр учбової літератури», 2009. 287 с.
4. Калюжка Н.С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016, № 2 (56). С. 270-277.
5. Коренева І.М., Кириєнко О.О. Аналіз сучасних підходів до визначення інноваційної компетентності педагога. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*, 2022. № 2(7). С. 369-381.
6. Огієнко О.І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013. № 7 (33). С. 154-162.
7. Петриченко Л.О. Концептуальні підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2008. № 8. С. 131-142.

8. Позняков В.В. Инновационная компетентность управленческих кадров: основные приоритеты формирования. *Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом: материалы междунар. науч.-практ. конф.* (Минск, 2008 г.). Минск : БелИСА, 2008. 316 с.
9. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v273691520#Text><https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 30.01.2022).
10. Різниченко А.В. Інноваційна компетентність викладача іноземної мови. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки»*. Полтава : ПолтНТУ, 2015. С. 121-122.
11. Темченко О.В. Інноваційна компетентність керівника закладу освіти як складова його інноваційної культури. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за загальною редакцією В.П. Кравця, Г.М. Мешко*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с.
12. Цюняк О.П. Формування інноваційної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф.* (Полтава, 21-22 березня 2019 р.) Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2019. С. 145-148.
13. Чудакова В.П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2016. 474 с.
14. Штефан Л.В. Інноваційна компетентність інженера-педагога. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Луганськ, 2010. № 22, Ч. 3. С. 245-253.

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Корнієнко І.О., Янечкова О.В.

Мукачівський державний університет

innokasha@gmail.com

В силу політичної, економічної та соціальної нестабільності умови життєдіяльності сучасної людини є важкими, стимулюють розвиток стресу. У зв'язку з цим актуальною є проблема способів подолання життєвих труднощів, вибору ефективних стратегій

опанувальної поведінки як механізму адаптації до мінливих соціальних умов, особливо в юнацькому віці, який є ключовим етапом формування особистості, пов'язаний з необхідністю вирішення завдань професійного становлення, розвитку світогляду та внутрішнього «Я» [5]. Ці обставини призводять до об'єктивної необхідності вивчення спектру можливих ресурсів копінг-поведінки, а також механізмів їх дії. Підвищена увага приділяється творчості і в сучасній соціальній психології: транзитивне суспільство має на увазі певне «соціальне замовлення» на творчу особистість, здатну пропонувати нестандартні та ефективні рішення. Все частіше у вимогах сучасної соціальної реальності знаходить відображення креативність юнацтва: молодіжні громадські, добровільні, творчі, політичні організації, студентські спільноти при закладах освіти, що створюють і пропонують суспільству нові ідеї. Здатність до інновацій починає набувати більшого значення, ніж репродукція готових форм. При цьому дослідження в напрямку вивчення ролі творчих здібностей, у підвищенні ефективності копінг-поведінки нечисленні і неоднозначні.

Мета дослідження – дослідити особливості взаємозв'язку творчого мислення та опанувальної поведінки у юнацькому віці.

У відповідності з метою та завданнями дослідження застосовувалися як загально-психологічні, так і соціально-психологічні методи та методики: теоретичний аналіз літератури і систематизація науково-теоретичних та методичних джерел, спостереження, методичний комплекс, що включив наступні психодіагностичні методики [1, 4]: «Копінг-поведінка стресових ситуацій» CISS (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер), «Стратегії подолання стресових ситуацій» SACS (С. Хобфолл), «Опитувальник особистісної схильності до творчості» за Г. Девісом, методи обробки та інтерпретації даних. Дослідження проводилося на базі Мукачівського державного університету м. Мукачева Закарпатської області. У дослідженні взяло участь 150 здобувачів 1 та 3 курсів.

Для вирішення завдань нашого дослідження, а саме перевірки наявності детермінантного зв'язку між рівнем креативності та репертуаром копінг-поведінки юнака доцільно використання кореляційного аналізу. кореляційний зв'язок спостерігається між такими шкалами: «Схильність до творчості» та «стратегія вступу в соціальний контакт». Даний кореляційний зв'язок визначається тим, що системи відносин між окремою особистістю і соціальним світом забезпечують породження нової, оригінальної, незвичайної інформації. Взаємодія людини з світом

дає поштовх до власного саморозвитку, а саме поглиблення розумових дій та покращення творчого мислення.

«Схильність до творчості» та «проблемно-орієнтований стиль». Даний кореляційний зв'язок пояснюється тим, що в ситуаціях вирішення складних завдань велика роль надається творчості, як створенню чого-небудь нового в ситуації. Проблема знаходить вихід в тому випадку, коли людина вміє узагальнити знання, які були отримані нею раніше та відшукати нові, оригінальні способи, адже креативність обумовлюється здібністю людини відмовлятися від стереотипних способів мислення.

Отже, в результаті проведеного кореляційного аналізу ми маємо констатувати наявність статистично достовірного зв'язку між схильністю до творчості та деякими копінг-стилями, зокрема вступ у соціальний контакт та проблемно-орієнтованим стилем. З іншими стилями кореляційного зв'язку креативності у рамках нашого дослідження не спостерігається.

Результати дослідження взаємозв'язку творчого мислення та копінгу дають підставу вважати, що творче мислення впливає на вибір копінг-стратегій, розширює «репертуар» стратегій подолання, дозволяє більш пластично і продуктивно долати життєві труднощі, орієнтуючись на ситуаційні і особистісні особливості за рахунок знаходження оригінальних ідей, вміння пропонувати і розглядати безліч рішень, замість одного, гнучко переходити від однієї стратегії дій до іншої.

Як відомо, юнацький вік є ключовим етапом формування самосвідомості і власного світогляду, прийняття відповідальних рішень та визначення основних форм адаптації і розвитку. Одним з способів самореалізації особистості, яка служить основою об'єктивного протиріччя між цілями та ресурсами, пошуку нового творчого рішення є творчість. Проблемні ситуації в розвитку творчого потенціалу, пов'язані з особливостями зовнішніх чинників активності, з особливостями міжособистісних відносин, які перешкоджають прийняттю оточуючими творчих проявів особистості, можуть бути дозволені за рахунок соціалізації творчих проявів особистості [2, 3].

Констатується середній рівень показників творчого мислення юнаків поряд зі зростаючою потребою суспільства в їх творчій активності. При формуванні довіри юнаки в першу чергу спираються на імперативи, пов'язані з надійністю партнера по взаємодії. Встановлено, чим вищий загальний рівень креативності, тим швидше випробовувані фокусуються на вирішенні проблеми у важкій життєвій ситуації.

Отже, в рамках нашого дослідження встановлено, що в студентів 1-го та 3-го курсу переважає середній рівень креативності. Для перших креативність як загальна творча здібність не слугує адаптації, тобто у регламентованих умовах тестової ситуації індивід, який має креативність, може її не виявляти, бо сприйняття завдання передбачає адаптивну поведінку. Для других творча продуктивність, яка виявляється індивідом під час вирішення завдань на креативність, свідчить про наявність здатності до творчості, але відсутність прояву креативності при вирішенні задачі не свідчить про те, що індивідуум не здатний до творчості.

Результати вивчення копінг-поведінки підтверджують положення про те, що в юнацькому віці йде становлення стилю опанування, в рамках якого здійснюється поступовий перехід від непродуктивних копінг-стратегій до збільшення числа продуктивних, соціально-орієнтованих стратегій подолання.

Досягнення оптимального результату щодо забезпечення використання студентами конструктивних, універсальних стратегій поведінки та розвитку творчого потенціалу особистості виявляється можливим за рахунок поєднання спеціальних тренінгових занять, програм і створення розвиваючого навчального середовища.

Список використаних джерел:

1. Безродний В.І. Копінг-стратегії поведінки підлітка у невизначених і травмонебезпечних ситуаціях. *Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* (За ред. С.Д. Максименка, В.Д. Потапової). К. : ГНОЗІС, 2008. Т.15, Ч. 1. С. 62–67.
2. Корнієнко І.О. Проблема формування опанувальної поведінки особистості в ситуації неуспіху. *Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка*. К. : ГНОЗІС, 2007. Т. 9. Ч. 1. С. 207–216.
3. Корнієнко І.О. Шляхи корекції неконструктивних стратегій опанування складними ситуаціями за допомогою тренінгу. *Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Актуальні проблеми психології / За ред. С.Д. Максименка*. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. Т. 5 С. 130–135.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Кострома, 2005. 138 с.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СУЧАСНИХ ЗМІ НА ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Корнілов О.В.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

adjust@ukr.net

Проблема впливу сучасних засобів масової інформації (ЗМІ) на поведінку дітей вважається достатньо актуальною на сьогоднішній день. Даний феномен привертає до себе увагу величезної кількості науковців різних галузей, а саме: медиків, педагогів, соціологів, психологів тощо. Вітчизняні та зарубіжні дослідники дають теоретичний аналіз впливу реклами, телебачення й Internet на пізнавальні процеси, поведінку і свідомість людини та рекомендації для практичних змін ситуації, яка склалася.

Незаперечним є факт, що людська особистість формується під впливом різних інститутів соціалізації, до яких можна віднести освіту, культурні установи, виховання, а також ЗМІ. Останні виступають досить потужним чинником впливу на індивідуальний розвиток, поведінку, духовний світ, цінності та переконання.

ЗМІ, як і будь-який інший соціальний інститут, покликані виконувати такі функції:

- комунікативну (функція спілкування);
- ідеологічну (вплив на світогляд, ціннісні орієнтації, ідеали, мотивацію людини тощо);
- культурно-освітню (трансляція культурних цінностей, виховання на зразках загальнолюдської культури);
- рекламно-довідкову (задоволення людських практично-утилітарних потреб);
- рекреативну (розваги, пов'язані зі зняттям напруги, отриманням задоволення) [1, с. 3].

Спираючись на розглянуті вище функції, можна стверджувати, що сучасні ЗМІ двояко впливають на підлітків. З одного боку преса, радіо, телепродукція, Internet сприяють засвоєнню та утвердженню таких соціальних норм, як демократичні принципи, толерантність, полікультурність, а з іншого підбурюють до наслідування агресивних дій, формують примітивні уявлення, відчуття тривожності, упередженість тощо.

Спостереження зарубіжних психологів за підлітками показало, що діти, які дивляться телевізор не менше 4 годин на добу, більше проймаються агресивними настроями і вважають світ

значно небезпечним, ніж ті, хто проводить біля телевізора 2 години щодня і менше [2, с. 20]. Це пов'язано з тим, що з кожних трьох програм дві містять сюжети насилля, які сприяють поповненню і формуванню дитячих знань та уявлень про скоєні злочини, способи катування, піднесення почуття помсти тощо. Можна зробити висновок, що результатом тривалого перегляду дітьми підліткового віку сцен насильства на телеекрані є не тільки наслідування ними жорстокого стилю поведінки, але й втрата емоційної сприйнятливості до чужого болю, зміна традиційних уявлень про оточуючий світ.

Телебачення й Internet є потужними зворотними зв'язками засобів масової комунікації. Доведено, що для окремої групи людей комп'ютер і телевізор стають головною життєвою цінністю, заради якої вони відмовляються від спілкування з іншими людьми, від участі в суспільному житті, прогулянок, занять спортом і т.п., тобто даний вид комунікації витісняє безпосереднє живе міжособистісне спілкування [4, с. 18]. Таку неусвідомлену відмову підлітка від сприймання реальної дійсності називають віртуалізацією. Подібне захоплення є небезпечним, адже людина поступово перестає адекватно сприймати оточуючий світ, який живе за іншими законами, ніж віртуальні комп'ютерні персонажі.

Сучасні блакитні екрани переповнені еротикою, жахами, покемонами, потойбічними силами, пророками, астрологами та ін. Під постійним впливом таких сцен емоційна сфера підлітка розгойдується, менш раціональним стає ставлення до об'єктивної дійсності, зростають навіюваність, психічне зараження [4, с. 19]. І все ж таки телевізор і комп'ютер міцно тримають побіля себе юних глядачів. Сугестивний вплив на дітей, передусім старших підлітків, ґрунтується на культивуванні в них тільки суто егоїстичних природних потреб, розпалюванні жадоби насолоди. «Бери від життя все!», «Насолоджуйся – це твій час!», «Розваги понад усе!», «Жити – легко, просто!» – ось неповний перелік рекламних гасел, які сприяють тому, щоб недосвідчена молода людина відчула спокусу і пішла туди, куди її кличуть [3, с. 24]. Фахівці з проблем ЗМІ навмисне насичують сучасне телебачення та Internet такими якостями, як вульгаризація, сенсаційність, схематизм, грубість, диференційованість, упередженість і т.п., так як теле- та комп'ютерна продукція перш за все розрахована на наївних і легковірних молодих глядачів, якими легко маніпулювати з екранів.

На підлітків щодня обрушується злива діаметрально протилежної інформації: корисної й небезпечної, повчальної й

беззмістовної, розважальної й жахливої. Доведено, що діти особливо чутливі до інформації агресивного, цинічного змісту. Таким чином, для того, щоб силу сучасних ЗМІ можна було б використовувати для благородної мети, необхідно докласти свідомим дорослим (батькам, учителям, вихователям) максимальних зусиль, щоб навчити підлітків критично ставитися до телевізійних сюжетів, бачити різницю між реальністю та фантазією на екрані, ознайомити їх з економічним базисом телевізійної та комп'ютерної індустрії, обговорювати в колі сім'ї побачене на телеекрані, висловлювати своє ставлення до подій, які розгортаються у фільмі, а також стежити за тим, щоб телевізор або комп'ютер не перетворилися на головну життєву цінність дитини.

Список використаних джерел:

1. Бондарчук О. Дитина та ЗМІ: ефекти і впливи. *Шкільний світ*. 2003. № 21. С. 1–3.
2. Старова О. Средства массовой информации как источник агрессии. *Прикладная психология и психоанализ*. 2000. № 2. С. 15–21.
3. Тищенко С.П. Діти і телебачення: в тенетах віртуальної дійсності. *Журнал для батьків*. 2001. № 2. С. 22–25.
4. Чорна Л. Сучасне телебачення та його вплив на внутрішній світ і поведінку людини. *Психолог*. 2003. № 46. С. 18–22.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧА

Корніяка О.М.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
olga.korniyaka@gmail.com*

Нинішні виклики сучасного суспільства – «середовищна невизначеність» та інформаційно-психологічна війна, швидкоплинні економічні та політичні зміни, інтенсивний інформаційний вплив, неузгодженість чи спотвореність соціальної взаємодії, екологічні та епідеміологічні катастрофи тощо, які породжують стресогенні умови життєдіяльності людини, безумовно, завдають шкоди її фізичному та психічному здоров'ю, що згубно позначається на працездатності та ефективності її професійної діяльності. В цих умовах актуальною, навіть життєво важливою, властивістю фахівця стає *життєстійкість* як здатність протистояти стресогенним впливам і як важливий особистісний ресурс для відновлення психічної рівноваги і збереження професійного здоров'я.

Професія викладача вищої школи, як відомо, є однією з найбільш інтелектуально, комунікативно та емоційно виснажливих професій через численність аудиторії для фахового спілкування і необхідність розв'язання багатьох різнопланових професійних завдань – когнітивного, науково-педагогічного, соціально-комунікативного, інформаційного, методичного та іншого спрямування. Тому життєстійкість, яка розглядається нами як здатність особистості до активної участі в ситуаціях підвищеної складності, вміння сприймати негативні події як досвід і успішно засвоювати «знання з досвіду» з використанням їх передусім у просторі професії, створює можливості для «виживання» у складних умовах життєдіяльності й для повноцінного розвитку навіть у проблемному соціально-професійному оточенні.

Метою дослідження є встановлення характеру взаємовідношень професійної життєстійкості викладача (її психологічних характеристик) з психофізіологічним станом, показниками «професійного вигорання» і з комунікативною складовою педагогічної взаємодії, що позначається на його професійному здоров'ї та ефективності фахової діяльності.

Емпіричне дослідження здійснювалося на базі ряду суб'єктів освітнього процесу. У дослідженні взяли участь 55 викладачів вищої школи віком від 25 до 77 років різної статі, що перебувають на різних етапах професійної зрілості – від ранньої до пізньої. Дослідження тривало протягом 2019–2021 років.

В емпіричному дослідженні використано «Опитувальник професійної життєстійкості», розроблений О.М. Кокуном (2019) на змістовій основі трьох взаємопов'язаних складових професійної життєстійкості: *включеність у діяльність, прийняття ризику та контроль*, що були визначені в роботах S. Maddi та ін. Крім того, враховувався ступінь вираження цих складових через врахування особливостей прояву *емоційного, мотиваційного, соціального і професійного* компонентів (див. детальніше: Корніяка, 2021).

Кореляційний аналіз показав існування статистично значущого (помірного) позитивного взаємозв'язку між професійною життєстійкістю (загальний рівень) викладача і такими показниками ставлення до психофізіологічних показників свого здоров'я/нездоров'я, як «активність» (0,345), «настрій» (0,346), «задоволення життям» (0,385), «інтерес до роботи» (0,383), «бажання працювати» (0,379) при $p \leq 0,01$, а також «працевдатність» (0,307) і «задоволення від роботи» (0,342) при $p \leq 0,05$. Встановлено і наявність тенденції до такого взаємозв'язку з «самопочуттям» та «станом здоров'я» – останній показник значуще корелює з її «рівнем професійного включення» при $p \leq 0,05$.

Наразі охарактеризуємо кореляційні зв'язки між *складовими* професійної стійкості викладача і показниками його психофізіологічного стану (ПФС). Так, «*рівень професійного включення*» цього фахівця помірно пов'язаний з такими показниками ПФС: «настрій», «задоволення життям» і «задоволення від роботи» на рівні достовірності $p \leq 0,01$; з «самопочуттям», «станом здоров'я», «інтересом до роботи» й «бажанням працювати» при $p \leq 0,05$. Натомість «*рівень професійного контролю*» не має вираженого зв'язку з жодним з показників ПФС цього фахівця. Водночас «*рівень професійного прийняття ризику*» позитивно (помірно) корелює з показником «бажання працювати» (0,353 при $p \leq 0,01$) і такими показниками ПФС, як «активність», «настрій», «працездатність», «задоволення життям», «інтерес до роботи», «задоволення від роботи» на рівні достовірності $p \leq 0,05$. Як бачимо, ознаки психофізіологічного стану не мають тісної залежності від такої складової професійної життєстійкості, як *рівень професійного контролю*, і навпаки.

Тим часом проаналізуємо взаємозв'язки між *компонентами* професійної життєстійкості і показниками психофізіологічного стану викладача. Встановлені у дослідженні взаємозв'язки між *емоційним компонентом* (що є провідним у сфері професійної взаємодії викладача зі студентами, виражаючись в їх афективних переживаннях) життєдіяльності і такими ознаками ПФС, як *настрій, задоволення (життям, роботою, партнером й ін.), бажання працювати*, свідчать в цілому про позитивне настановлення цих фахівців на роботу, спонукою до чого може бути їхня стійкість, емоційна чутливість та гнучкість.

У свою чергу, *мотиваційний* компонент професійної життєстійкості має значущий коефіцієнт кореляції з «активністю», «задоволенням життям» й «інтересом до роботи» ($p \leq 0,05$). *Соціальний* її компонент позитивно корелює лише з показником «задоволення життям» (0,270 при $p \leq 0,05$), а з рештою ознак ПФС викладача його пов'язує тільки тенденція до такого зв'язку, що не надто сприяє розвитку соціальної спрямованості його життєстійкості.

Водночас *рівень професійного* компонента життєстійкості досить виразно корелює з «активністю», «інтересом до роботи», «задоволенням від роботи», «бажанням працювати» ($p \leq 0,01$) і «працездатністю» ($p \leq 0,05$), що є природним. Адже підставою для оцінки діяльності конкретного викладача слугує почуття (рівень) внутрішнього задоволення досягнутими результатами.

Дослідження показало, що задоволення роботою (і професією) як ознака благополуччя та стабільності психофізіологічного стану викладача зумовлюється передусім *можливістю включення його у діяльність і прийняттям професійного ризику* – хай навіть ці важливі аспекти професійної життєстійкості не контролюються належно суб'єктом педагогічної взаємодії.

При цьому варто пам'ятати, що діяльність викладача – через свою багатовекторність – більшою мірою вимагає від свого суб'єкта стійкості у складних ситуаціях науково-педагогічної взаємодії: і це не тільки проведення занять та здійснення наукової діяльності, а й внесок у розвиток методики викладання та розробка навчально-методичної літератури, організаційно-виховна діяльність й ін. Отримані дані про взаємозв'язок між професійною життєстійкістю викладача і ступенем його задоволення своєю професією та роботою співвідносяться зі ставленням до праці, позитивним настановленням цих фахівців на свою діяльність. Задоволення ж працею є свідченням збереження балансу між психофізіологічним станом викладача і досягненням ним якісних результатів у професійній діяльності. Воно може виконувати тут і спонукальну функцію у формуванні особистісного компонента професійної діяльності, що виявляється в самовираженні, самореалізації і самоактуалізації – найважливіших атрибутах професійно-педагогічної діяльності викладача.

Тим часом активне професійне включення у діяльність, прийняття ризику як можливості отримати нові знання з досвіду та емоційна насиченість пізнавальної, операційної (науково-педагогічна взаємодія) та регулювальної сфер діяльності викладача зумовлюють високу ймовірність його *«психічного вигорання»*, емоційної нестійкості та виснаження, професійних зривів, виникнення депресивного стану – зрештою, фізичної втоми, внутрішнього дискомфорту, психічного нездоров'я. Ці негативні психічні явища є свідченням зниження життєздатності особистості фахівця.

Згідно з отриманими у дослідженні даними щодо впливу ситуації *«психічного вигорання»*, стан професійної життєстійкості як системи стійких переконань щодо фахових аспектів діяльності виражається у недостатній здатності викладача конструктивно змінити (відповідно до вимог об'єктивної ситуації) свою професійно-змістову поведінку. Особливо це стосується емоційного компонента професійної життєстійкості, нормальне функціонування якого блокується (чи спотворюється) під дією основної складової *«психічного вигорання»* – *«емоційного перенасичення»*. В результаті зменшується ступінь *гнуцкості*

емоційного реагування викладача в проблемних ситуаціях і рівень урахування ним вимог актуальної професійної діяльності – її предметної, змістової сторони, що може бути призупинена (загальмована) внаслідок інтенсивності емоцій. Крім того, ригідний тип емоційного реагування може негативно позначитися і на технологічній складовій професійної діяльності, пов'язаній з педагогічною майстерністю викладача.

До того емпіричні дані щодо показника «*редукція особистих досягнень*» (негативна самооцінка самого себе і своїх фахових досягнень) у його зв'язку з життестійкістю показали, що він не стимулює стійкість мотиваційного й емоційного компонентів професійної життестійкості викладача, нерідко перешкоджаючи відновленню або виконанню функцій вмотивованої діяльності цього фахівця, і не свідчить про його цілковиту професійну зрілість.

Натомість така складова «психічного вигорання», як *деперсоналізація* (деформація стосунків з іншими людьми), не справляє відчутного негативного впливу на професійну життестійкість викладачів через обов'язкове володіння цими представниками комунікативного типу професій високим рівнем розвитку комунікативної компетентності. Це підтвердили і статистичні дані щодо зв'язку життестійкості з комунікативною здатністю викладача у сфері ділового та міжособистісного спілкування (Корніяка, 2021).

Тому до однієї з найважливіших складових професійного здоров'я цього фахівця відносимо саме комунікативну (соціальну) складову, що визначається здатністю людини налагоджувати продуктивні ділові та міжособистісні взаємини з оточенням, забезпечувати комфортність свого самопочуття у взаємодії з оточенням. А це особливо важливо в умовах роботи цих фахівців з внутрішнім світом іншої людини, що передбачає високий рівень їх професійної, в тому числі комунікативної, компетентності.

У результаті дослідження доходимо таких висновків:

1. У складних умовах життя і професійної діяльності такий важливий особистісний ресурс фахівця, як життестійкість, створює можливості для «адекватної взаємодії» із зовнішнім середовищем (соціальними об'єктами праці) і власним внутрішнім світом, для повноцінного функціонування у просторі професії і збереження професійного здоров'я.

2. Свідченням збереження психічного здоров'я викладача, а відтак, забезпечення ефективності професійної діяльності – її теоретичного, методичного та організаційного аспектів, є

збалансований і стабільний характер взаємовідношень між його професійною життєстійкістю (її психологічними характеристиками) і показниками психофізіологічного стану.

3. На кожному з етапів професійного розвитку можливі непередбачувані та емоційно напружені ситуації, які можуть призвести до підвищення тривожності, «психічного вигорання», порушення психологічної стійкості та ін., що може позначитися на якості педагогічної взаємодії фахівця з оточенням. Все це вимагає стабільності у реалізації заходів сприяння розвитку професійної життєстійкості викладача.

Список використаних джерел:

1. Анцыферова, Л.И. (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. № 1. 3–16.
2. Корніяка, О.М. (2021). Психофізіологічні закономірності професійної життєстійкості викладачів закладів вищої освіти (С. 122–147). *Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій*: монографія. 236 с. / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка [та ін.] ; за ред. О.М. Кокуна. Київ-Львів: Видавець Вікторія Кундельська. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/>
3. Maddi S. (1994). Hardiness and Mental Health . *Journal of Personality Assessment*. Vol. 63. № 2. 265–274.
4. Maddi, S. (1998). Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness / *Encyclopedia of Mental Health* / H.S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press. 323–335.
5. Maddi, S.R. & Koshaba, D.M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*. New York: AMACOM. 213 p.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОГО ДИСТАНЦЮВАННЯ

Костіна В.В., Гогіна Т.І.

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

vkostina2014@gmail.com, gogina071147@gmail.com

За даними соціологічного дослідження «Молодь України-2015», що проведене компанією GFK значна частка української молоді віком 14-34 роки вважала свій спосіб життя здоровим: 51% респондентів зазначили, що ведуть скоріше здоровий, ніж

нездоровий спосіб життя, 26% – повністю здоровий спосіб життя, 20% – позначили свій спосіб життя як нездоровий («скоріше ні, ніж так» і «ні»), а 3% – не визначилися з відповіддю щодо стану свого здоров'я [1]. Враховуючи вищезазначене, формування здорового способу життя дітей та молоді є одним із важливих напрямів діяльності фахівців закладів системи освіти, який сприятиме створенню умов для збереження та зміцнення здоров'я в майбутньому та потребує підготовки до її виконання майбутніх фахівців соціальної сфери.

Аналіз наукової літератури та практики з проблеми збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді засвідчив, що дослідниками вивчено такі її аспекти: формування культури здоров'я та здоров'язбереження дітей та молоді (Ю. Бойчук, С. Омельченко, Л. Толмачева та ін.); здоров'язбереження та розвиток молодих спортсменів в умовах соціального дистанціювання (Yu. Melnyk, A. Stadnik, I. Pypenko, D. Yevtushenko та ін.); досвід діяльності зі збереження та зміцнення здоров'я молоді (О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова, І. Пеша, О. Селезньова, О. Яременко та ін.); підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до здоров'язбережувальної діяльності з дітьми та молоддю (О. Василенко, О. Ворохаєв, Л. Клос, Т. Костюченко, М. Лехолетова, та ін.). Проте, питання впливу здоров'язбережувальних практик, що можна використовувати у самостійній роботі здобувачів освіти, яка забезпечує можливості для розвитку їхньої здоров'язбережувальної компетентності в умовах соціального дистанціювання ще не є вивченим у повному обсязі та потребує дослідження, тому метою роботи є визначення можливостей використання здоров'язбережувальних практик у самостійній роботі здобувачів освіти для формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до збереження та зміцнення здоров'я в умовах соціального дистанціювання.

Опитування здобувачів вищої освіти факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди щодо особливостей їхнього способу життя показало, що: більшість респондентів 91,4% вважають необхідними наявність знань про здоровий спосіб життя; важливими складниками здорового способу життя сучасної молоді (більше ніж 80%) визначають такі – загартування організму; правильне і повноцінне харчування; режим дня; дотримання правил особистої гігієни; заняття фізичною культурою та спортом; проте організація культурного дозвілля та відпочинку важливим чинником визнають тільки – 39,7%, що є свідченням недостатньо

високого рівня їхньої обізнаності з цього питання та потребує організації додаткової просвіти та надання порад стосовно його можливостей впливу на формування навичок здоров'язбереження.

Згідно з Законом України «Про вищу освіту»[2]: компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (стаття 1); формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах (стаття 26); дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (стаття 49); однією з провідних форм організації освітнього процесу та видів навчальних занять є самостійна робота (стаття 50); серед основних завдань інноваційної діяльності закладів вищої освіти визначено формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного забезпечити розробку та впровадження інноваційних наукових розробок (стаття 65).

Спираючись на вищезазначене, з метою забезпечення формування у майбутніх фахівців соціальної сфери компетентності до збереження та зміцнення здоров'я нами створено інноваційні засоби та розроблено відповідні форми та методи просвітницької здоров'язбережувальної діяльності, які апробовано під час організації онлайн занять в умовах дистанційної освіти (посібник для самостійної роботи здобувачів вищої освіти, що містить матеріали для організації занять, які забезпечують підвищення фізичної активності та розвиток витривалості організму молодої людини; відео-матеріали з різних аспектів формування здорового способу життя молоді, що дозволяють опанувати певні оздоровчі практики та ресурси).

Використання розроблених засобів в умовах організації навчання під час вимушеного соціального дистанціювання дозволило визначити певні позитивні зрушення в динаміці розвитку потреби здобувачів освіти щодо ведення більш активного способу життя, а також розвитку їхньої

здоров'язбережувальної компетентності. Опитування здобувачів вищої освіти в межах організації дистанційних занять показало, що: 72,4% респондентів під час занять підвищили власний рівень професійної здоров'язбережувальної компетентності; майже 63% респондентів зазначили про підвищення мотивації до збереження та зміцнення власного здоров'я та 69% – про підвищення інтересу до роботи з формування здорового способу життя дітей та молоді у майбутній професійній діяльності. Отже, аналіз відповідей респондентів дозволив засвідчити ефективність розроблених засобів у діяльності з формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери до збереження та зміцнення здоров'я в умовах соціального дистанціювання.

Список використаних джерел:

1. Молодь України 2015. Результати репрезентативного соціологічного дослідження. *ДУ Державний інститут сімейної та молодіжної політики*. URL: <https://dismp.gov.ua/molod-ukraini-2015-rezultati-reprezentativnogo-sociologichnogo-doslidzhennya/> (дата звернення: 16.04.2022).
2. Про вищу освіту: Закон України. (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.04.2022).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Кравченко М.В.

*ТОВ Медичний центр «Клініка Скалянського»,
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
dota2defevnder101@gmail.com*

У формуванні світоглядної позиції молоді людини основне місце належить викладачеві-педагогу. Лише тоді він буде благотворно впливати на професійну і громадянську самосвідомість студентів, коли він щиро захоплений своєю справою. Так, у процесі 5-річного дослідження проблем вдосконалення виховних функцій вузу і ролі викладача в них, учені встановили, що рівень впливу викладача на формування молоді навчального закладу в значній мірі обумовлений тим, як він сам ставиться до того, чому навчає інших.

Мета дослідження полягає у тому, щоб розглянути психолого-педагогічну модель викладача вищої школи та шляхи її реалізації.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному викладачу-педагогу важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії та професійно важливі уміння і психологічні якості, необхідні для її реалізації. Основний зміст діяльності вузівського викладача включає виконання таких функцій – навчальної, організаційної, виховної та дослідницької. Ці функції проявляються в єдності, хоча в багатьох викладачів одна з них домінує над іншими. Найбільш специфічним для викладача вузу є поєднання педагогічної та наукової роботи. Дослідницька робота збагачує внутрішній світ викладача, розвиває його творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань. В той же час педагогічні цілі часто спонукають до глибокого узагальнення і систематизації матеріалу, до більш ретельного формулювання основних ідей і висновків. Професіоналізм викладача вузу в педагогічній діяльності виявляється у вмінні бачити і формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Заздалегідь описати всі ситуації, які вирішує викладач під час роботи зі студентами, неможливо. Приймати рішення доводиться кожний раз в новій своєрідній ситуації. Тому однією з важливих характеристик педагогічної діяльності є її творчий характер. Творча індивідуальність викладача-педагога – це вища характеристика його діяльності, і, як усяка творчість, вона тісно пов'язана з його особистістю.

Мовленнєва діяльність в процесі вузівського навчання та науково-дослідницької роботи відіграє одну з провідних ролей. Від її якості залежить здебільшого успішність процесу навчання студентів. Тому, починаючи від часів Я.А. Коменського до наших днів, у дидактиці вищої школи приділяється така велика увага лекторській майстерності кожного, хто виходить на вузівську кафедру. В науці про ораторське мистецтво, початки якої йдуть від стародавніх Афін та Риму, – риториці, показано, наскільки відповідально ставились філософи, політики, адвокати, письменники до всіх тонких деталей мовленнєвої діяльності. Першою працею, яка увійшла у золотий фонд педагогічної літератури, була відома 12-томна книга Марка Фабія Квінтіліана (біля 35 – біля 96 рр. н.е.) – першого штатного педагога «Виховання оратора». Оволодіння функціями мовленнєвої діяльності, засвоєння всіма громадянами, у тому числі – й студентами української мови є однією з важливих цілей сучасного викладача вищої школи, якому раніше не було нагальної потреби – читати лекції, вести семінарські

та практичні заняття зі студентами державною мовою, вчити їх оволодіти нею.

Протягом всієї викладацької діяльності, у міру набуття досвіду, кожен викладач проходить шлях самовдосконалення. Одним з істотних елементів його є формування мовленнєвої культури – вивільнення від усього того, що притаманне неправильній мові. Ознаками поступового розвитку культури мови є поглиблення мислительної діяльності. В численних працях із загальної психології та риторики підкреслюється, що закономірність – культура мовлення прямо залежить від культури мислення, а культура мислення має пряму залежність від культури мовлення. Однак, кожна з гілок має гнучке, функціональне спрямування: одна культура мовлення в письменника, інша – у вченого-теоретика, третя – в журналіста, четверта – в педагога та ін. В культурі педагогічного мовлення виділяються такі сторони мовленнєвої діяльності: змістовне збагачення мови та володіння артикуляційним апаратом як сукупністю форм виразу змісту. Причому тут умовно можна поділити цей підпроцес на суто позитивний (вдосконалення) і на усунення недоліків в мовленні («мінус на мінус дає плюс»).

Педагогічна психологія вищої освіти розглядає процес викладання в комплексі інформативно-навчальної, виховної та розвиваючої функцій дій педагогів. Якщо перша з цих функцій відноситься до педагогіки з елементами психології, то друга та третя функції здебільшого мають психолого-педагогічні основи, і здійснення їх залежить, в основному, від психологічної підготовки викладача.

Список використаних джерел:

1. Аванесова А., Вербицкий А.А. Основы педагогики и психологии высшей школы. М. : МГУ, 1986.
2. Бойко А.Н. Теория и методика. Формирование воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. К. : Высшая школа, 1991.
3. Галузинський В.М., Євтух М.В. Основы педагогіки та психології вищої школи в Україні. К. : Інтел, 1995.
4. Дьяченко М.И., Кандыбовыч Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие. 3-е изд., перераб. доп. М., 1993.
5. Кудіна В.В., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Курс лекцій. К. : КСУ, 2004.
6. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.,1970.
7. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. акад. Мороза О.Г. К. : НПУ, 2000. С. 185–191.

ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Кравченко О.Д.

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка
steps58@ukr.net*

Реалії сьогоденної суспільної практики з особливою гостротою порушують проблему підвищення ролі моральних цінностей у системі регуляції людської поведінки і актуалізують пошук психологічних умов і механізмів морального розвитку підростаючої особистості.

У найбільш загальному вигляді моральний розвиток особистості традиційно визначається у психологічній літературі (Виготський Л.С., Бех І.Д., Божович Л.І., Боришевський М.Й., Коваль Л.Г., Котирло В.К., Максименко С.Д., Проколієнко Л.М., Фролов П.Д. та ін.), як процес інтеріоризації індивідом основних культурних правил соціальної дії; перетворення соціальних норм на внутрішні суб'єктивні норми. У ході цього складного процесу механізми зовнішнього соціального контролю перетворюються на внутрішні регулятори індивідуальної свідомості, поведінки і діяльності. Це дозволяє розглядати моральну вихованість підростаючої особистості як вияв того стану, який існує між проявами у різних сферах її поведінки, спілкування і діяльності та нормами моралі, які пред'являються.

Молодший шкільний вік є важливим етапом у становленні морального досвіду особистості, першою стадією переходу від властивої дошкільнику «об'єктивної відповідальності» до властивої підлітку «суб'єктивної відповідальності» [3]. Це зумовлюється якісною специфікою соціальних умов розвитку дитини, новою за спрямованістю і соціальною значимістю провідною діяльністю, що об'єктивно зумовлює появу нових значимих потреб, зокрема морального змісту.

Психічні новоутворення, які розвиваються у процесі освоєння навчальної діяльності, зокрема: змістовна рефлексія, аналіз і планування визначальною мірою впливають на якісні зміни (розвиток), як пізнавальних процесів дитини, так і всієї її потребово-емоційної і особистісної сфери. Зокрема, мова йде про поступовий перехід від формальної рефлексії, як зовнішньої підстави для дії (вчинку) до змістовної, як внутрішньо-суб'єктного спонукання, що виступає особливою формою само активності

підростаючої особистості. Морально спрямовані соціальні мотиви поведінки молодших школярів виникають не внаслідок пасивної адаптації дитини до умов шкільного життя, а формуються активно [2; 4; 5].

Знання учнями початкової школи моральних вимог (етичні знання) є однією з необхідних умов формування їх моральних потреб і переконань більш високого рівня усвідомленості. Мотиваційного значення вони набувають лише тоді, коли стають для дітей, з одного боку, критеріями оцінювання поведінки (власної чи інших людей), а, з іншого – спонуканнями до моральних дій, «моральною волею», тобто проходять через емоційно-вольові переживання. Формування вольових механізмів моральної поведінки передбачає вміння дитини до самоорганізації свого життя і діяльності, здатність до самообмеження деяких безпосередніх прагнень і потреб.

Процес свідомого сприйняття моральної вимоги передбачає, по-перше, оволодіння зовнішньою ситуацією, результатом чого є формування у суб'єкта емоційного переживання поставленої вимоги. По-друге, в результаті внутрішньої (рефлексивно-вольової) діяльності, виникає доволіне позитивне ставлення суб'єкта до моральної вимоги і готовність втілення її в реальну поведінку [1]. Отже дієвість моральної мотивації молодших школярів забезпечується «переходом» від усвідомлення і емоційного переживання поставленої моральної вимоги до готовності втілення її в реальну поведінку.

З метою дослідження особливостей усвідомлення молодшими школярами моральних цінностей та їх регулятивної ролі в організації поведінки і діяльності, розвитку окремих моральних якостей, ми використали комплексну методика, до складу якої ввійшли: індивідуальні бесіди, методики «Наша дитина», «Що таке добре», методика діагностики моральної саморегуляції молодшого школяра, проективна методика «включеного конфлікту».

Вивчення особливостей сформованості моральних якостей молодших школярів виявило, що найбільш розвинутими, за експертними оцінками, виявилися ті, що характеризують їх ставлення до діяльності і до інших людей. Деяко менші оцінки отримані в оцінюванні якостей, що характеризують ставлення учнів до самих себе. Це може пояснюватися нерівномірністю розвитку предметної і самооціночної рефлексії, що відповідає віковим особливостям розвитку молодших школярів. При цьому батьки виявили більшу критичність при оцінюванні якостей своїх дітей, ніж вчителі (загальна розбіжність середніх оцінок складає

1,8 бали), що може пояснюватися різним змістом і обсягом зайнятості дитини, яка бралася до уваги при оцінюванні її дорослими. Порівняння даних само оцінювання виявило, що практично по всіх якостях дівчатка дають собі більшу оцінку, порівняно з хлопчиками. Так якщо загальна середня оцінка у хлопців складає 2,9 бали, то у дівчат цей показник зростає до значень 3,7.

Чітке розуміння змісту моральних якостей і норм виявили 23,6% школярів, частково-правильні уявлення – 36,2%. Решта учнів, що склали 40,2% опитаних не змогли адекватно розкрити зміст моральних понять і дій. Найбільш точними молодші школярі були у визначенні змісту таких характеристик як «чесність» (65,4%), «справедливість» та «дисциплінованість» (по 44,2% відповідно). Найбільшу складність в осмисленні молодшими школярами мали такі якості як «чуйність», «відповідальність» і «справедливість».

За даними вивчення сформованості моральної саморегуляції поведінки можна виділити три групи дітей: перша характеризується досить високими показниками просоціальної спрямованості поведінки і відсутністю агресивних тенденцій у взаємодії і складає 56,5% від загальної вибірки. 39,2% дітей віднесено нами до групи із залежним типом регуляції поведінки, яка ґрунтується, переважно, на домінуванні переживань страху і сорому. Лише 4,3% серед досліджуваних школярів мають низький рівень моральної саморегуляції, що проявляється у моральній байдужості, відстороненості, а часто і у агресивних способах поведінки. При цьому виявленні суттєві міжстатеві особливості моральної саморегуляції молодших школярів. Так серед дівчат більше чим у два рази збільшується процент тих, хто має високий її рівень (він складає 80%, тоді як у хлопців – лише 38,5%). Відповідно, залежний тип саморегуляції у дівчат характерний для 20%, тоді як у хлопців він зростає до 53,8%. Якщо серед хлопців 7,7% мають низький рівень моральної саморегуляції, то у дівчат він взагалі не виявлений.

Одержані дані дозволяють говорити про значимість і взаємообумовленість розвитку когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового і рефлексивно-оцінного компонентів цілісної системи моральної регуляції поведінки молодших школярів. Очевидно, що ситуативні мотиви, пов'язані із заохоченням, установленням певних форм контролю та іншими зовнішніми стимулами, не гарантують моральної поведінки дитини. Головною умовою розвитку моральної мотивації школярів виступає

цілеспрямовано організований процес їх реальної діяльності, детермінований морально-ціннісними позиціями інших людей, серед яких особливе місце належить педагогу. Дієва, наповнена моральним змістом педагогічна взаємодія, повинна сприяти розвитку якісних складників моральної свідомості і самосвідомості молодших школярів: здатності до самоаналізу, спроможності до саморегуляції та самоконтролю поведінки, рефлексивної здатності в контексті їх морально-ціннісного зростання.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання. Інноватика у вихованні. 2015. Вип. 1. С. 7–13.
2. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Чернівці : Букрек, 2018. 294 с.
3. Крайг Грэйс Психология развития. СПб. : Питер, 2000. 992 с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості: навчальний посіб. для вищ. навч. закладів. К. : Освіта, 1998. 255с.
5. Федорова М.А. Змістова характеристика моральних цінностей молодших школярів. Молодь і ринок. Дрогобич, 2016. С. 56–62.

ПСИХОКОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОСТІ УЧНІВ ІЗ ПОЗИЦІЇ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

Красильников І.О., Драч Н.В., Городчаніна О.О., Літвінова А.А.

*Щербанівський ліцей Щербанівської сільської ради
Полтавського району Полтавської області,
Тростянецька філія I-II ступенів Щербанівського ліцею
Щербанівської сільської ради Полтавського району
Полтавської області
igor.krasilnikov@ukr.net, shcherbanilitsei@gmail.com,
trostjaneynk@ukr.net*

Агресія та насильство в сучасному світі набувають масштабів загрозливих розмірів, і мова вже йде не лише про виживання окремої людини, а й про збереження людства в цілому. Через розвиток та ускладнення соціального світу життєдіяльність людини зустрічається з новими викликами, які не так легко подолати, де агресивність стає майже головним психологічним інструментом для досягнення власних цілей. Агресія є індикатором суб'єктивного неблагополуччя як окремої людини, так і всього суспільства. Психологічне насильство все частіше стало домінувати над фізичним і призводити до емоційно-стресових станів та

суб'єктивного неблагополуччя людини. Усі складні тенденції соціального світу дорослих безумовно позначаються на поведінкових особливостях дітей. Так криміналісти, психологи, педагоги відзначають суттєвий сплеск підліткової агресивності.

І.В. Ващенко, А.А. Реан, І.А. Фурманов, розглядаючи соціальне, економічне, сімейне насильство, вважають, що розуміння агресивності, як нанесення шкоди іншій людині, є неповним [2, 7]. Поведінка зовні може виглядати, як агресивна, а по суті, такою не є. На думку дослідників, мова має йти саме про мотивацію агресивної поведінки: наміри, планування, усвідомлена мета заподіяти шкоду та емоційне страждання іншій особі. Тому вводиться більш точне поняття «ворожо-агресивна поведінка», яке відображає вже внутрішню мотивацію. Проте ці автори відзначають, що з культурно-етичної позиції соціального світу відкриті і явні форми агресивно-ворожої поведінки людини у суспільстві засуджуються, а насильство серед людей починає набувати дедалі частіше прихований характер. Якщо явні агресивно-ворожі дії зменшуються, то латентні (непрямі) починають набувати настільки витонченої форми, що досить важко виявити, оскільки мають характер високотехнологічних маніпуляцій як на міжособистісному, так і на соціально-груповому рівні.

Американський психолог Л. Берковиц вважає, що у генезі агресивності особливу роль відіграє незадоволеність таких соціальних потреб, як престиж, статус, самоствердження, творча самореалізація, домінування групи, влада, позитивність образу «Я». Він запропонував розрізняти агресивність як рису особистості та агресивність як імпульсивно-емоційну реакцію на конфліктну ситуацію [1]. Ворожа агресивність, як стратегія вирішити внутрішній та зовнішній конфлікт, значно звужує свідомість особистості і не дозволяє адекватно усвідомити неконструктивність обраної лінії поведінки у складних суперечливих міжособистісних стосунках. На підставі своїх досліджень автор вважає, що агресивним особам не властиве почуття провини і сорому, вони холоднокривні, що дозволяє їм тривалий час витримувати стан гніву.

Слід зазначити, що проблема агресивності концептуально пов'язана з проблемою самоконтролю емоційної сфери у конфліктних міжособистісних стосунках. Самоконтроль як механізм саморегуляції представляє здатність приймати рішення і діяти на основі рефлексії великої кількості емоційних факторів (страх, образа, вина, сором і т.д.). Зауважимо, що зниження агресивності пов'язане з розвитком альтруїстичної мотивації особистості, яка покликана бути обмежувальним психологічним механізмом.

Підкреслимо, що формування в учнів етичних цінностей, заснованих на українській культурі толерантності та ненасильства, є найважливішим прикладним завданням психолого-педагогічних технологій у рамках освітнього процесу. Профілактика міжособистісної дитячої агресивності багато в чому пов'язана з розвитком таких просоціальних переживань, як співчуття, взаємодопомога, людяність. На наш погляд, ці почуття можуть суттєво блокувати деякі прояви агресивності та психологічного насильства. Ми розглядаємо розвиток альтруїстичних цінностей в учнів як психологічний механізм профілактики міжособистісної агресивності, а науковим підходом у реалізації цієї ідеї може бути методологія музейно-педагогічної психокорекції у межах шкільного освітнього середовища.

Для обговорення прикладного вирішення поставленої проблеми зупинимося на деяких важливих результатах теоретичних досліджень вітчизняних учених, які працюють у галузі педагогічної психології. Так автори Т.В. Мотуз, Т.Ю. Мотуз [4] дійшли висновків, що активне застосування інформаційно-образних технологій у роботі сучасного вчителя сприяють розвитку креативних здібностей особистості учнів різного віку. Автор А. Маєр зазначає, що у педагогічному аспекті музичні технології дозволяють підвищити толерантні здібності у дітей на психофізіологічному рівні [3]. У роботах Т.М. Титаренко [6], О. Свиридчук [5] та ін. підкреслюється, що розвиток ціннісних орієнтацій дітей, заснованих на культурних традиціях, дозволяє суттєво підвищити альтруїстичну мотивацію особистості.

На основі викладеного теоретичного матеріалу нами були розглянуті психокорекційні можливості музейної педагогіки. Прикладною реалізацією запропонованого психолого-педагогічного підходу в психокорекції міжособистісної агресивності стало втілення в Тростянецькій філії I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області шкільного музею, в якому представлені експозиції української історико-культурної спадщини. У музеї дві тематичні лінії: «З історії хліборобства» та «Наш край у роки війни», зібрано 109 експонатів, записано спогади односельців. З початку створення музею у ньому побувало близько 4 тис. відвідувачів. У 2008 році музею присвоєно звання «Зразковий».

Розділ «У житті завжди є місце подвигу» представлений трьома стендами: «Афганістан болить в моїй душі», що розповідає про жителів сіл нашої сільської ради, яким довелося взяти участь у Афганській війні 1979–1989 років, «Гірчить Чорнобиль крізь роки гірчить...», «Учасники АТО і ООС», що знайомить нас з односельцями, які брали участь в антитерористичній операції.

Усі 22 роки музею є центром національно-патріотичного виховання: скільки цікавих екскурсій переглянуто учнями, проведені цікаві уроки, виховні заходи, зустрічі з цікавими людьми, чотири науково-практичні конференції учнівської молоді. Модернізація сучасної української освіти передусім має передбачати утвердження певних пріоритетів щодо розвитку громадянина як високоморальної і патріотичної особистості, що є носієм української культури, духовної традиції, національної пам'яті.

Демонстрація учням музейно-експозиційного матеріалу рідного краю супроводжувалась музичними композиціями (за народними українськими мотивами). Емоційно-життєва «близькість» культурного й історичного матеріалів, представлених у музеї, дозволяє суттєво підвищити альтруїстичну мотивацію особистості учня. За нашими спостереженнями, підвищено такі якості особистості: взаємодопомога, дружелюбність, толерантність, пізнавальна активність до українських традицій, любов до рідного краю, повага до старших та ін. Також зріс емоційний самоконтроль поведінки учнів в ситуаціях міжособистісних конфліктів.

Вище викладене дозволяє сформулювати наступний висновок: музейно-педагогічна методологія в рамках шкільного освітнього середовища може бути достатньо ефективним підходом для розвитку альтруїстичної мотивації у учнів, що відповідно сприяє психопрофілактиці (психокорекції) дитячої агресивності.

Список використаних джерел:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 510 с.
2. Ващенко І.В., Кондрацька Л.В. Вплив сімейних конфліктів на формування феномена «Емоційне вигорання» у підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 14. С. 61–73.
3. Маер А. Влияние музыки на развитие психофизиологии мозга детей. *Психология сознания: теория и практика научных исследований – 2019: Тези III міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2019 року, м. Київ) / Відп. ред. О.В. Дробот ; Національний авіаційний університет, факультет лінгвістики та соціальних комунікацій. м. Київ, 2019. С. 146–150.*
4. Мотуз Т.В., Мотуз Т.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у практиці роботи сучасного вчителя початкових класів. *International scientific and practical conference «Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries»*. Maria Curie-Skłodowska University: conference proceedings, September 25-26, 2020. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. С. 221–225.
5. Свиридюк О. Інтерактивні технології у навчально-виховному процесі. *Директор школи*. К., 2006 р. № 46 (430). С. 12–15.

6. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. К. : Каравела, 2013. 372 с.
7. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск : Ильин В.П., 1996. 192 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАЦІЇ У ПЕРСОНАЛУ САЛОНІВ КРАСИ

Краснова Т.С.

*Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
tanctana40@gmail.com*

Зростання інтересу в останні роки до питань, пов'язаних із міжособистісними взаємовідносинами, виявленням психологічних особливостей у професійній діяльності фахівців індустрії краси, чия робота тісно пов'язана з інтенсивною та емоційно напруженою взаємодією з людьми, спілкуванням із різними за темпераментом людьми, тому і аспекти взаємодії також є різними і потребують дослідження.

Загальнотеоретичні проблеми міжособистісних стосунків та психологічних особливостей персоналу досліджували І. Кочеровська, У. Клімова, В. Ядов; вивчення професійних якостей серед персоналу салонів краси здійснювали А. Грецова, Є. Романова.

Основною метою дослідження стало виявлення особливостей комунікації персоналу салону краси.

Останнім часом серед українців стало популярним атрибутом спроможності стежити за своєю зовнішністю, молодістю шкіри обличчя та тіла, естетичними параметрами фігури. У світі індустрія краси користується великим попитом населення і забезпечує 20% сегменту зайнятості трудових ресурсів. Конкуренція серед приватних майстрів-надомників та салонів, які пропонують свої послуги щодо покращення фізичного та зовнішнього вигляду населенню, велика. Керівники цих підприємств стикаються з труднощами щодо підбору гідних майстрів серед претендентів на вакантні посади, адже до сьогодення маловивченим є питання за якими критеріями роботодавець забирає претендентів, якими особистісними психологічними якостями повинен мати майстер, котрий приваблює клієнтів, позитивні відгуки та прибуток.

Так косметологи виявляють більшу обережність та стриманість у спілкуванні із клієнтом. Вони стурбовані, схильні все

ускладнювати, до всього підходять надто серйозно, розважливі, постійно турбуються про майбутнє та наслідки своїх вчинків, а тому й ретельно все планують.

Масажисти холодні, жорсткі, формальні в контактах, замкнуті, не цікавляться життям оточуючих людей. Намагаються працювати на самоті, уникають колективних заходів, не йдуть на компроміси. Вважають за краще мати справу з речами, предметами, а не людьми. У справах точні, обов'язкові, але недостатньо гнучкі, особливо в оцінках людей, пригнічують свою ворожість до них. У професійній сфері здатні до придушення агресивної поведінки, якщо їх обмежують у свободі поведінки, свободі вибору при прийнятті рішень, і підкоряються всупереч внутрішньому протесту.

Перукарі незалежні у прийнятті рішень, відповідальні за свою професійну діяльність, пригнічують агресію у взаємодії з іншими людьми. Їм характерна яскравість емоційних проявів, природність, чуйність, невимушеність поведінки, готовність до співпраці, чуйне уважне ставлення до людей, доброта і м'яко сердечність. Вважають за краще працювати з людьми, легко включаються до активних груп, щедрі у міжособистісних відносинах, бадьорі, активні, безтурботні, легко сприймають життя. У малих групах часто вибираються лідерами, вони балакучі, схильні до поверхневої комунікабельності.

Будь-хто, хто хоч раз у житті підшукував собі роботу, знає, що основними критеріями, як правило, є престижний диплом та досвід роботи. Тільки некваліфікована праця допускає можливість ігнорування цих чинників при працевлаштуванні. Інша справа, коли йдеться про додаткові вимоги до конкретної посадової особи. У цій ситуації претендент на робоче місце стикається з широким розмаїттям більш менш категоричних вимог і побажань. Серед інших зустрічаються побажання щодо віку та статі, сімейного стану та прописки, додаткових знань та вмінь (володіння іноземними мовами, комп'ютером, наявність прав водія), особистісних та ділових якостей. Це те, що у ідеалі хотів би бачити роботодавець [3].

Якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності персоналу салонів краси (косметолога, масажиста, перукаря), на думку А. Грецової є: терплячість; охайність; товариськість; ввічливість; уважність; спокій; тактовність; дружелюбність; впевненість у собі та правильності своїх дій; винахідливість; естетичний смак; акуратність, ґрунтовність (уміння

ретельно виконувати роботу); доброзичливість до людей; енергійність; легкість у спілкуванні з людьми; спостережливість [1].

Якості, що перешкоджають професійній діяльності косметолога, масажиста, перукаря, за Є. Романовою: невміння спілкуватися з людьми; гидливість; розсіяність; рвучкість і різкість рухів; неакуратність; нездатність до інтенсивної фізичної праці, ослаблені увага та пам'ять; нерозвинена уява; нерозвинена ручна моторика; відсутність естетичного смаку; неохайність, невміння дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог; дратівливість та швидка стомлюваність; нетерпиме ставлення до манер, смаку, особливостей зовнішності інших людей; почуття гидливості до інших людей; алергічні реакції на хімічні речовини (пахкі та барвники) та волосся [2].

Методика та організація дослідження відбувалася у два етапи: на першому були підбрані методи та методики задля дослідження міжособистісних стосунків та особистісних характеристик. Для проведення експерименту були обрані: «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі із використання чотирьох ступенів прояву відносин (низька ступінь вираженості, помірний ступінь вираженості, високий ступінь вираженості, екстремальний ступінь вираженості) та «Особистісний опитувальник» Р. Кеттела із залученням субшкал: «Замкнутість-товариськість», «Емоційна нестійкість-емоційна стійкість», «Підпорядкованість-домінантність», «Прямолінійність-дипломатичність».

На другому етапі відбувався підбір салону краси, який відповідав необхідним вимогам і мав більше 30 і більше у складі персоналу для більшої точності результатів, тому був обраний «Імперія краси» – 34 особистості (29 жінок та 5 чоловіків), віком 24-46 років, у м. Кременчук, Полтавської області.

Згідно проведеному дослідженню були виявлені наступні результати дослідження: низький ступінь вираженості поведінки було виявлено серед 17% респондентів, тобто про цих людей можна сказати, що вони уникають конфліктів, суперечок, легко визнають свою провину, покірні, зі слабкою волею та схильністю до самобичування; 49% опитаних із помірною вираженістю поведінки, тому вони енергійні, сильні, легкі на підйом, конфліктів не люблять, проте вміють вирішувати проблеми без зайвого галасу; 26 % із схильністю до екстремальної поведінки у міжособистісних відносинах, таким чином цих людей можна назвати природженими лідерами, упорними, впевненими в собі та своїх силах, вимогливими як до інших так і до себе; 8 % із

схильністю до патологічної екстремальної поведінки, тобто серед них можуть спостерігатися проблеми із агресією, висловленням емоцій, також вони дуже іронічні, часом надто роздратовані, проте колеги охарактеризували їх як дуже працьовитих особистостей.

За методикою «Особистісний опитувальний Р. Кеттела було виявлено за субшкалою «Замкнутість-відкритість» 38% із схильністю до замкнутості в собі особистостей, також вони інтровертовані, заглиблені в себе та свої думки. Втім це не заважає їм бути працелюбними та дбайливо ставитися до своїх колег та клієнтів; 62% із переважанням відкритості, таким чином їх можна охарактеризувати як товариських, кмітливих та веселих. За субшкалою «Емоційна нестійкість – стійкість» виявлено 20% із переважанням емоційної нестійкості, тобто в житті у цих людей іноді можуть бути спалахи агресії, припливи сльозливості, але це також може спостерігатися і після певних травматичних подій. 80% персоналу проявили себе як емоційно стійкі особистості, отже вони завжди тримають себе в руках, контролюють себе та навколишні події, вони можуть любити планувати все наперед, а також виробили для себе засоби саморегуляції. За субшкалою «Підпорядкованість-домінантність» було виявлено серед 34% схильність до підпорядкування більш сильнішим, також вони є сором'язливими, стурбованими своїми майбутніми помилками, а тому часом і нерішучі, їм властиві тактовність, мовчазливість та шанобливість; 66% респондентів із переважанням домінантної поведінки, владності, незалежності, самовпевненості, впертості. Відповідно результатам субшкали «Прямолінійність-дипломатичність» 56% респондентів проявили себе як прямолінійні особистості, часом їм притаманна наївність, природність, безпосередність поведінки. 44 % персоналу салону краси із переважанням дипломатичності у поведінці, що характеризується певною розважливістю, проникливістю, розумним і сентиментальним підходом до подій і оточуючих людей.

Згідно із проведеним дослідженням можна зробити такі висновки: персонал індустрії краси повинен бути охайним, обережним, кмітливим, веселим, уважним, ввічливим та бути навченим засобам саморегуляції, мати добре розвинуту моторику рук, гарний смак та уяву. Також, згідно проведеного дослідження було виявлено, що серед персоналу обраного салону переважають здорові особистості, впевнені в собі із задатками лідерства, втім не завжди вони прагнуть претендувати на це місце, також виявлено велику наполегливість, старанність, товариськість, доброзичливість

і люб'язність, орієнтованість на прийняття самого себе такою яко є особистість, прагне до цілей мікрогрупи, що говорить про злагодженість та гарну співпрацю робочого колективу.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб : Питер, 2009. 358 с.
2. Гарбер Е.И. Методика профессиографии / под ред. Е.И. Гарбер, В.В. Козача. Саратов : СГУ, 2006. 187 с.
3. Грецов А. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов / А. Грецов, Т. Бедарева. СПб : Питер, 2009. 272 с.
4. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* : зб. наук. праць. 2002. Вип. 2. Т. 2. С. 3–13.

СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ

Кузнецова Г.П.

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

prorektor15@gmail.com

Час переконує суспільство в тому, що успішна життєва канва будь-якої нації гаптується її мовою. Нині опанування української мови зорієнтовано на консолідацію українського народу, реалізацію її миротвірної функції, формування ключової компетентності суспільства – «спілкування українською мовою».

Ця компетентність стала осердям низки документів державної ваги останніх років, а саме: Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.), Указів Президента України «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України» (2018 р.), «Про Цілі сталого розвитку на період до 2030 року» (2019 р.), розпоряджень КМУ «Про схвалення Стратегії популяризації української мови до 2030 року» (2019 р.), «Про схвалення Концепції Державної цільової національно-культурної програми забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року» (2021 р.)».

Така увага законодавства України до української мови викликана складними політичними та економічними процесами, а

ще – непростим ствердженням мови на національних теренах. Означене спонукає до усвідомлення слів О.Потебні про те, що «єдиною ознакою, за якою пізнається народ – є єдність мови», єдність українськомовно компетентних громадян. Сформувані українськомовну компетентність особистості, її мовні смаки, мовну стійкість, мовні цілі, мовний досвід, мовну творчість та грамотність, опірність до мовного безкультур'я, нігілізму й байдужості покликаний сучасний учитель української мови і літератури як ерудований носій і виразник українськомовної культури, традицій, який володіє ґрунтовними лінгвістичними знаннями, сучасними методами й технологіями навчання, і методичною системою навчання фонетики української мови передусім.

Окрім цього, під час підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до уваги варто брати аспекти взаємозв'язку фонетики з психолінгвістикою, оскільки «дані фонетики важливі для психолінгвістичних досліджень процесів породження та сприйняття мовлення» [1, с. 10].

Проблеми навчання фонетики майбутніх учителів української словесності на засадах лінгвістичних та психолого-педагогічних, психолінгвістичних принципів простежуємо лише в окремих наукових дослідженнях (З. Бакум, Н. Бориско, Т. Донченко, С. Караман, О. Караман, Л. Паламар, М. Пентиліук, К. Плиско, Л. Рускуліс та ін.), тому нині нагальною є потреба розробити методичну систему навчання фонетики з урахуванням особливих принципів її опанування. Актуальність наукової розвідки зумовлена й тим, що «<...> університетська методика викладання мовознавчих дисциплін менш розроблена ніж шкільна, до того ж недостатньо досліджений характер реалізації законів навчання в різних умовах вищої школи, до цього часу актуальною залишається проблема визначення закономірностей, принципів, форм, методів, засобів навчання, а також змісту й структури методики викладання лінгвістичних дисциплін» [2, с. 119].

Мета публікації – з огляду на новітню переорієнтацію досліджень у руслі розвитку субстанціональної та функціональної фонетики визначити специфічні принципи навчання фонетики майбутніх учителів української мови і літератури, спроектувати сутність терміна «методична система навчання фонетики».

Основними методами дослідження визначено: структурний – для з'ясування зв'язків і відношень фонетичних мовних одиниць з іншими мовними знаками в системі та структурі мови; аналізу, синтезу.

На підставі аналізу філософських, педагогічних, дидактичних, психологічних, психолінгвістичних, лінгвістичних джерел (Алексюк А., Безпалько В., Биков В., Волкова Н., Галузинський В., Горошкіна О., Греб М., Голуб Н., Дудник І., Караман С., Караман О., Кочерган М., Крисько В., Падалка О., Кузьмінський А., Кучерук О., Малафіїк І., Цуркан Н. та ін.) дійшли висновку, що в основу визначень понять «система», «система навчання», «методична система навчання» покладено ідею системності як сукупності «<...> визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи. <...> Сьогодні поняття *система* набуло важливого пізнавального значення. Його застосовують в усіх науках, воно становить концептуальну основу вивчення складних явищ чи процесів природи і суспільства» [3, с. 583].

Погляди науковців на термін «методична система навчання» формулюються з опертям на аналіз таких термінних компонентів, як «освітня система», «дидактична система», «педагогічна система». Більшість дослідників схильні ототожнювати дидактичну систему навчання із методичною (Биков В., Кузьміна Н., Кучерук О., Матяш Н. та ін.), оскільки метою їх є опанування особистістю певного освітнього компонента на засадах визначених і пов'язаних між собою цілей навчання, підходів, принципів, змісту, методів, засобів, відповідних форм організації освітнього процесу та пізнавальної взаємодії суб'єктів. З огляду на це під методичною системою навчання фонетики майбутніх учителів української мови і літератури розуміємо сукупність ієрархічно взаємопов'язаних цілей, змісту, підходів, методів, принципів, засобів, організаційних форм освітнього процесу, спрямованих на забезпечення вимог навчальної програми з фонетики, лінгводидактики, вироблення практичних умінь і навичок, інших компетентностей успішної комунікації майбутнього фахівця української словесності в соціумі.

Специфічними принципами методичної системи навчання фонетики вбачаємо такі:

1) *індекс ролі і місця фонетики у фаховій підготовці словесника* (фонетика – основа формування належного мовно-мовленнєвого рівня особистості, оскільки її сегментні (звуки, склади, звукосполучення, фонетичні слова, синтагми, фрази, фонофрази), супрасегментні (наголос, паузи, інтонєми) одиниці у процесі міжсегментної і міжнадсегментної взаємодії та реалізації в

усному чи писемному мовленні створюють складний і багатоплановий механізм функціонування мови загалом);

2) *фонетичний мовноміжрівневий та субрівневий синтез* (фонетика є підмурівком опанування всієї структури і системи мови; фонетичні одиниці фонемного мовного рівня є засобом побудови мовних одиниць вищих мовних рівнів (морфологічного, лексико-семантичного, синтаксичного) та субрівнів (морфонологічного, акцентуаційного, орфоепічного, просодичного, орфографічного, словотвірного, фразеологічного));

3) *фонетична міждисциплінарна порубіжність* (фонетика тісно пов'язана з іншими мовознавчими дисциплінами, зокрема з орфоепією, графікою, орфографією, лексикою, граматиною, стилістикою, психолінгвістикою);

4) *фонетична субстанційність та функціональність* (звукове мовлення вивчається з позицій мовця та слухача; «функції звукових засобів мови вивчаються у взаємозв'язку з формуванням значущих мовних одиниць» [4, с. 228]);

5) *взаємодії основних видів мисленнєво-мовленнєвої діяльності* (аудіювання, говоріння, читання, письма);

6) *психологічної апроксимації* (свідоме спрощення ускладненого теоретичного матеріалу з лінгвістики);

7) *практична фонетична вправність* майбутнього словесника як основа професійної та комунікативної компетентності.

Можна стверджувати, що успішне опанування фонетики майбутніми учителями української мови і літератури можливе за умови проєктування методичної системи, основою якої передусім є специфічні принципи навчання. Перспективу наукового пошуку вбачаємо в дослідженні загальнодидактичних принципів вивчення фонетичної системи української мови здобувачами вищої лінгводидактичної освіти.

Список використаних джерел:

1. Куранова С.І. Основи психолінгвістики : навч.посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 208 с.
2. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади викладання курсу «Методика викладання лінгвістичних дисциплін» у магістратурі. *Вісник Луганськ.нац.ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2012. № 24 (2). С. 119–127.
3. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
4. Сучасна українська мова: Лексикологія. Фонетика : підручник / А.К. Мойсієнко, О.В. Бас-Кононенко, В.В. Берковець та ін. Київ : Знання, 2013. 340 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СІНГАПУРІ

Лутфуллін М.В.

Полтавський національний педагогічний університет

імені В.Г. Короленка

M.Lutfullin@i.ua

Сінгапур – невелика острівна держава, майже позбавлена природних ресурсів і навіть прісної води. Ця молода незалежна держава у 60-70-х роках минулого століття була однією з найбільш розвинутих країн третього світу. Проте вже на початку 1990-х рр. Сінгапур увійшов у число найбільш розвинутих економік не лише Азії, але й усього світу. Це сталося завдяки рішучим і жорстким реформам у сфері зовнішньої й внутрішньої політики, законодавчої системи, економічного розвитку і освіти. Уряд, очолюваний Лі Куан Ю, був переконаний, що за умов відсутності природних ресурсів головною рушійною силою розвитку економіки може бути тільки високоефективна система освіти. Наполегливі й планомірні зусилля уряду щодо забезпечення «високого рівня освіти як одного з найважливіших чинників ринкової економіки перетворили республіку Сінгапур на надкраїну у галузі сучасних світових технологій» [7, с. 4]. Тому науковий аналіз особливостей розвитку освіти в Сінгапурі належить до числа найбільш актуальних проблем порівняльної педагогіки, дидактики і психології навчання.

Метою дослідження є висвітлення найсуттєвіших психолого-педагогічних аспектів системи шкільної освіти Сінгапуру.

В основу дослідження покладено метод аналізу психолого-педагогічної літератури і представлених в Інтернет-ресурсі матеріалів, які стосуються сучасного етапу розвитку освіти в Сінгапурі.

У створенні і розвитку системи освіти за 50 років (1965–2015) незалежності Сінгапур подолав величезні труднощі і пройшов шлях, торований провідними країнами світу протягом багатьох століть, а за якістю навчання школярів піднявся на рівень поки що недосяжний для них. Завдяки успіхам школярів у міжнародних тестуваннях з математики і природничих дисциплін «протягом останніх двадцяти років система освіти Сінгапуру була центром постійного міжнародного інтересу» [11].

Високий рівень якості початкової, середньої й вищої освіти в Сінгапурі та передумови його досягнення висвітлюються в працях багатьох українських і зарубіжних авторів Б. Брдічки, А. Гідаспова,

Г. Ковальової, М. Коли, С. Мауліка, М. Полака, Т. Федоренка, І. Грищенко, О. Вітковського, О. Янковича та ін.

Український дослідник О. Янкович відзначає, що Сінгапур має значні досягнення у справі створення системи педагогічної освіти й підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У цьому зв'язку він констатує високий рівень зарплати сінгапурських учителів, ретельний і навіть суворий відбір серед випускників шкіл, які бажають обрати педагогічні професії [8]. Високий рівень професійної підготовки вчителів Сінгапуру підтверджується дослідженнями інших авторів [1, с. 240-241; 9].

Однією з найважливіших умов забезпечення високої якості освіти в Сінгапурі є успіхи в пошуку шляхів нормування навчального процесу з метою усунення навчальних перевантажень учнів. В Україні й багатьох інших країнах сучасного світу проблема нормування навчального процесу в школі відзначається виключною гостротою і з кожним десятиріччям ще більше загострюється. Численні заклики до зниження рівня навчальних перевантажень школярів мають переважно риторичний характер. В Україні через перевантаженість змісту шкільних предметів у сукупності вони недоступні для засвоєння переважною більшістю учнів [6, с. 48-49].

Аномальні перевантаження підручників з математики, фізики і хімії сягають відповідно 20-кратного, 10-кратного і 7-кратного рівнів [5, с. 5]. Це породжує численні згубні наслідки: втрату вчителями можливості реалізувати принцип доступності навчання та інші дидактичні принципи; втрату учнями інтересу до навчання; механічне заучування навчального матеріалу; примусовий характер навчальної діяльності учнів; нульовий рівень засвоєння математики, фізики, хімії та інших навчальних предметів; недисциплінованість, педагогічну занедбаність учнів, що, у свою чергу, стає причиною правопорушень неповнолітніх; катастрофічно високу захворюваність школярів [5, с. 7].

Тому нормування навчальної діяльності школярів слід визнати першочерговою умовою успішного вирішення численних завдань розумового розвитку, морального і правового виховання, а також збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Протягом перших 20 років незалежності Сінгапуру (1965–1985), коли водночас з екстенсивним розвитком мережі загальноосвітніх шкіл, спрямованим на повне охоплення дітей та молоді початковою і середньою освітою, відбувався процес становлення системи педагогічної освіти, цілком закономірними були суттєві недоліки у змісті, методах і організації шкільної

освіти. Це викликало необхідність цілеспрямованого пошуку і реалізації резервів піднесенні якості навчання учнів [1, с. 234-235]. Науково-педагогічна громадськість Сінгапуру усвідомила, що головними з цих резервів є нормування навчального процесу і усунення навчальних перевантажень учнів.

Процес звільнення освіти Сінгапуру від перевантажених програм досить уважно простежив польський педагог М. Полак. Насамперед у 1992 р. програми були звільнені від другорядного теоретичного матеріалу. На наступному етапі (1999 р.) навчальні програми були скорочені на 30%. При цьому увага зосереджувалася на розвитку критичного мислення в навчанні математики та використанні інформаційних технологій на уроках. «У 2001 році відбулася ще одна реформа – зміна методів навчання на більш сучасні, впровадження різних стилів навчання та принципів оцінювання» [10].

Модернізація змісту освіти в Сінгапурі має неперервний характер. Органи влади, не заспокоюючись на досягнутому, вимагають подальшого скорочення навчального матеріалу практично з усіх предметів з метою вивільнення часу на формування загальнонавчальних умінь [2, с. 23]. Розвантаження програм сприяло вдосконаленню методики навчання і активізації методичної творчості вчителів. За таких умов навчання математики в молодшому шкільному віці йде від конкретного сприймання до розуміння абстрактних понять. Під час обговорення математичних понять і задач діти вчаться слухати не тільки вчителя, але й інших учнів, набувають умінь формулювати й висловлювати власні міркування. Діти поступово оволодівають математичною мовою, шукають різні способи розв'язування задач [4]. У середній школі простір методичної творчості вчителів значно розширюється.

Досвід Сінгапуру в реалізації кардинальних освітніх реформ переконує в тому, що розвантаження навчальних програм є найважливішою передумовою піднесення якості навчання з математики і природничих дисциплін. Цілком закономірно, що інші розвинені країни Південно-Східної Азії (КНР, Японія, Південна Корея, Тайвань), адаптуючи розроблені в Сінгапурі програми і підручники, також увійшли у число світових лідерів за якістю шкільної освіти. За останні 15-20 років, як свідчать Міжнародні дослідження якості математичної освіти (TIMSS), пальма світової першості перейшла від скандинавських країн у регіон Південно-Східної Азії. Майже за всіма показниками лідерами стали школярі Сінгапуру, Південної Кореї, Китаю (провінція Шанхай), Гонконгу [3].

Висновки:

1. Важливою передумовою досягнень Сінгапуру в розвитку освіти є створення унікальної системи підготовки педагогічних кадрів й подальшого підвищення їх кваліфікації.

2. Досвід успішних освітніх реформ проведених і продовжуваних у Сінгапурі заслуговує на подальший науково-педагогічний аналіз і практичне запровадження в інших країнах.

3. У цьому контексті для України найбільш цінними і актуальними для поширення у шкільній практиці є досягнення Сінгапуру в кардинальному реформуванні змісту шкільної освіти, спрямованому на усунення навчальних перевантажень учнів.

Список використаних джерел:

1. Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня. *Вопросы образования*. 2010. № 4. С. 227–246.
2. Ковалева Г. Причины падения международного рейтинга российского образования. *Дайджест педагогічних ідей і технологій*. 2003. № 2. С. 23–25.
3. Міжнародні дослідження якості освіти: країни-переможці та чи є серед них Україна. *Слово і Діло*. 2018. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2018/08/16/infografika/suspilstvo/mizhнародni-doslidzhennya-yakosti-osvity-krayiny-peremozhcz-i-ta-chy-ye-sered-nux-ukrayina>
4. Рогожкина И. Сингапурская математика: секрет успеха. 2014. URL: <http://wiseparents.ru/singapurskaya-matematika-sekret-uspeha/>
5. Степаненко М., Лутфуллін В. Норми й аномалії навчальної діяльності школярів. Збірник наукових праць ПНПУ ім. В. Г. Короленка. *Витоки педагогічної майстерності*. Вип. 21. Полтава, 2018. С. 5–9.
6. Тхоржевський Д.О. Державний стандарт загальної середньої освіти і диференціація змісту навчання. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 47–51.
7. Федоренко В. Г., Грищенко І. М., Вітковський О. С. Фактор вищої освіти в інноваційній економіці Сінгапуру. *Економіка та держава*. 2009. № 6. С. 4–7.
8. Янкович О.І. Розвиток професійної майстерності вчителів у Сінгапурі. Тернопіль, 2019. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14976/1/Yankovych.pdf>
9. Brdička V. Singapur jako další příklad úspěšného školství. 2009. URL: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/11731/singapur-jako-dalsi-priklad-uspesnego-skolstvi.html>
10. Polak M. Matematyka prosto z sieci. 2008. URL: <https://edunews.pl/nowoczesna-edukacja/e-learning/551-matematyka-prosto-z-sieci>
11. Tan J. L'enseignement à Singapour: pour quoi? Pour qui? 2014. URL: <https://journals.openedition.org/ries/3852>

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА ОСНОВІ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНІНГОВОЇ СИСТЕМИ КАРУС

Моляко В.О., Третяк Т.М., Латиш Н.М.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

creativity.psylab@gmail.com

Нині, коли йдеться не лише про долю психологічної науки, яка безумовно потребує не тільки коректив, а й принципових новацій у теорії, методах дослідження та ін., а й без перебільшення про долю людини як такої, тобто й людства взагалі, проблематика мислення, розумової діяльності без перебільшення видається доленосною у повному розумінні цього слова.

Інтерес до застосування різних методів, активізуючих творчу діяльність, весь час зростає. І це зрозуміло: в наш час, коли дуже багатьом спеціалістам-професіоналам, студентам, учням доводиться переробляти великі масиви інформації, коли життя вимагає в обмежені терміни розробляти розв'язки нових задач, раніше використовувані прийоми і методи допомагають мало. Тим більше, що в школі спеціально творчості навчають недостатньо. І тому кожному хотілось би оволодіти таким набором мисленневих прийомів, метафорично кажучи, мисленнєве «карате», щоб бути сильним на інтелектуальному «полі битви». Зрозуміло, тут не можна орієнтуватись лише на одні творчі прийоми. Щоб оволодіти вершинами творчості, необхідно здійснити і попередню підготовку – розвивати якості пам'яті, сприйняття, уяви, мислення, тобто треба бути досить підготовленим інтелектуально.

В результаті тривалого вивчення творчої конструкторської діяльності ми розробили систему впливу на творчу діяльність суб'єкта, яка одночасно є навчально-тренінговою в цілому і стимулюючою окремі цикли творчого розв'язування задач.

Всі положення системи базуються на конкретному вивченні процесу конструкторської творчості, всіх його циклів, а також стратегій і тактик, які використовуються в діяльності професійних працівників. Саме за основними стратегіями, які були виявлені в дослідженні, і була названа дана система КАРУС (комбінування – аналогізування – реконструювання – універсальна стратегія – спонтанні, «випадкові» підстановки).

Дана система може застосовуватись як для індивідуальної, так і для колективної діяльності. Вона передбачає різні модифікації в залежності від конкретних умов застосування

(контингент: школярі, студенти, професійні працівники; масштаб навчання: розв'язування однієї задачі, розв'язування серії задач, систематичне розв'язування задач і т.п.) [2].

Як свідчить ряд сучасних досліджень, розв'язування творчих задач на основі системи КАРУС надає учням багато можливостей для творчого самовираження, розвитку образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, художнього сприйняття тощо [1].

Необхідною умовою успішного розвитку творчого мислення учнів старших класів у процесі розв'язування задач є наявність у них прогностично необхідної інформації для вирішення таких задач. Це має обов'язково враховуватись при організації навчально-виховного процесу в різного роду закладах освіти.

Встановлено, що в структурно-функціональному ракурсі творче мислення старшокласників функціонує як взаємодія двох інформаційних потоків: перший пов'язаний із трансформацією образу шуканої конструкції, другий – із трансформацією інструментарію розв'язування творчої задачі. Якщо в результаті структурно-функціонального аналізу стартової інформації задачу неможливо розв'язати шляхом аналогізування, то з метою необхідної трансформації певних інформаційних структур реалізуються комбінаторні і реконструюючі дії.

Розроблено модель процесу трансформації образу при розв'язуванні творчої задачі, що включає такі стадії:

1) структурно-функціональний аналіз задачної ситуації (її початкових умов) та актуалізація відповідних блоків власного інформаційного ресурсу як області визначення функцій прообразу;

2) трансформація початкових умов задачі в шукані і відповідно актуалізація прогностично необхідної інформації як області визначення функцій прообразу;

3) співвіднесення актуалізованої прогностично необхідної інформації із шуканими умовами розв'язування задачі як область визначення функцій образа-орієнтира;

4) побудова задуму вирішення задачі шляхом реалізації відповідної стратегії чи тактики мисленневих дій.

У процесі розробки задумів створюваних старшокласниками конструкцій переважають структурне і структурно-функціональне конструювання. В порівнянні із структурним і функціональним саме структурно-функціональне конструювання є найскладнішим, адже при його реалізації мають бути враховані всі структурні і функціональні характеристики взаємодіючих елементів. Провідними тактиками в процесі розв'язування старшокласниками творчих задач виявились: тактика попарного

з'єднання, тактика множинного з'єднання, тактика перестановки, тактика попарного роз'єднання, а також тактика базової деталі, коли нові варіанти створюються за принципом комбінування нарощуваних структурних і функціональних блоків, тобто, коли базовим елементом конструювання стає попередня конструкція чи її блок.

Образи-орієнтири в процесі розв'язування задач на вільне конструювання утворюються і функціонують при домінуванні особистісно значущих інформаційних структур із сфери досвіду учня і його мотиваційної сфери.

При розробці корекційно-розвивальних програм творчого мислення слід використовувати творчі задачі, що характеризуються оптимальним дефіцитом прогностично необхідної інформації для їх вирішення учнями [3].

Засоби активізації творчого мислення молодших школярів повинні, з одного боку, спиратись на наявну суму знань у певній галузі, а з іншого – формувати зацікавленість та інтерес до творчого пошукового процесу, повинна сформуватись саме психологічна готовність до розв'язування творчих задач, стратегії творчої діяльності.

Для реалізації розвитку творчого мислення молодших школярів можна використати комплекс розвивальних вправ на основі системи КАРУС, який включає теоретичну та практичну частину. Теоретична частина полягає в ознайомленні із сутністю аналогізування, комбінування, реконструювання. Практична частина передбачає розв'язування учнями задач на аналогізування, комбінування, реконструювання. Враховуючи вік учнів, деякі завдання проводяться в ігровій формі, що викликає у них живий інтерес до діяльності, сприяє розвитку уяви та активізації фантазії. Також використовуються підказки, орієнтовні запитання, ілюстрації.

Аналіз результатів розв'язування учнями творчих задач (образотворчих та конструктивних) дозволив нам визначити три рівні прояву творчого мислення молодших школярів: низький середній і високий.

Низький рівень відображає слабку емоційність, яка характеризується побоюванням показувати свій емоційний стан, пасивність у відтворенні художніх і конструктивних образів, спостерігається відсутність бажання експериментувати (кольором, лінією, формою тощо). В мисленні таких учнів домінує проста аналогія.

Середній рівень характеризується зацікавленістю учнями деякими предметами і явищами навколишнього світу,

спостерігається уявно-фантазійні прояви у створенні художнього образу, проявляється детальність у побудові конструкції або створенні конструкції поєднуються в сюжетну композицію. Такі діти у своїх роботах досить правильно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, та його пропорції. Спостерігаються прояви стратегіальних тенденцій аналогізування та комбінування.

Високий рівень творчого мислення молодшого школяра характеризується такими особистісними якостями учня, як захоплення процесом конструювання чи малювання, емоційне реагування на різноманітні вияви навколишнього світу. Для цих школярів властивий стійкий інтерес до творчої діяльності, прагнення до гармонії у відтворенні образів. Ці діти у своїх малюнках добре відображають основні конструктивні особливості форми об'єкта, засобами лінії адекватно відтворюють зовнішні контури та пропорційні відношення цілого і частин, вдало знаходять гармонійні співвідношення кольору створюваного об'єкта, оригінально komponують, творчо реалізують художньо-образне рішення, у роботі самостійні. Спостерігаються прояви стратегіальної тенденції комбінування та аналогізування.

Розвиток стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості. Вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до конструювання та в процесі конструювання і малювання (спостереження, спонукання до фантазування, вигадування ідей, вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів тощо).

Список використаних джерел:

1. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. К. 2015. 144 с.
2. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За заг. ред. В.О. Моляко. К. 2007.
3. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / В.О.Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. Київ. 2021. 165 с.

ТРУДОВА ПЕДАГОГІКА АНТОНА МАКАРЕНКА: АНАХРОНІЗМ ЧИ МОДЕРН?

Моргун В.Ф.

Полтавський національний педагогічний університет

імені В.Г. Короленка

v.f.morgun@gmail.com

Доля народного трудового виховання молоді, яке було взяте на озброєння видатним українським педагогом, соціальним психологом і письменником зі світовим ім'ям Антоном Макаренком, в СРСР була безрадісною. Акмеологічна вершина трудової педагогіки – Харківська дитяча трудова комуна ФЕД, із виробництвом фотоапаратів на експорт, закінчилася перемогою виробництва над вихованням, звільненням Макаренка, а невдовзі позбулися й дітей. Про це свідчить сумний жарт педагога про те, що короткозоре керівництво так і не збагнуло – адже головним у комуні повинно бути не виробництво заради виробництва, а трудове виховання дітей [1; 2].

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати – які види і форми праці слід запропонувати студентам, наприклад, закладу вищої педагогічної освіти, аби наблизити їх підготовку до трудової (народної) педагогіки Макаренка.

2. Здійснити спробу порятунку Курязької виховної колонії імені А.С. Макаренка (під Харковом), однієї з національних святинь української педагогіки, від продажу з аукціону.

Перемогу педагогіки неробства ледь не затвердила остання Конституція СРСР (7.10.1977), проект якої був винесений на всенародне обговорення і містив дві заборони на працю дітей – політичну (не можна експлуатувати дітей) та медичну (бо праця шкідлива для здоров'я дітей). Але публікація в газеті «Правда» відомого педагога, директора Гадяцької середньої школи-інтернату Героя Соціалістичної Праці М.К. Андрієвського (за підтримки тодішніх очільника Полтавської області Ф.Т. Моргуна, ректора ПДПІ І.А. Зязюна і автора), що обґрунтувала працю як потужний чинник виховання молоді, врятувала ситуацію. Стаття 25 про освіту була прийнята Верховною Радою СРСР у трудовій редакції: «В СРСР ...єдина система народної освіти, що забезпечує загальноосвітню та професійну підготовку громадян, ...служить... вихованню, духовному та фізичному розвитку молоді, готує її до праці та громадської діяльності».

У Законі незалежної України «Про освіту» (2016) записано: «Метою повної загальної середньої шкільної освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до *самовдосконалення і навчання впродовж життя*, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності».

Але на фоні таких правильних настанов справа трудового виховання школярів залишає бажати на краще: від занепаду уроків праці (на яких немає праці), відсутності виробничої педагогіки Макаренка в наших школах до деградації системи СПТУ. Нагадаємо, для порівняння, що випускникам Макаренка вручалися 4-ри документи:

- 1) *атестат / свідоцтво про освіту* (зокрема, і професійну);
- 2) *посвідчення про кваліфікацію*;
- 3) *трудова книжка* (про стаж роботи!);
- 4) *ощадна книжка* (зі стартовим капіталом на порозі дорослого життя!) [1; 2].

Результати дослідження:

І. У сучасних СПТУ, коледжах і ЗВО склалася парадоксальна ситуація: менеджмент трудової діяльності віддано на повну самодіяльність здобувачів вищої освіти. Навіть ті, хто працюють, дуже часто працюють де завгодно, тільки не за фахом. До того ж «віртуальна реальність» загрожує дефіцитом фізичної активності [3] та зомбіюванням свідомості [5] молоді. Яким же чином залучити трудову педагогіку Макаренка в системі професійної освіти, звичайно, із залученням кращих кваліфікованих спеціалістів і наставників (як у Макаренка!)?

1. **Обслуговуюча праця.** Абітурієнтів і студентів на канікулах слід залучати до ремонту та догляду (аудиторій, меблів, газонів, дерев тощо) закладу.

2. **Будівельні роботи.** Кудись зникли студентські будівельні (реставраційні, сільськогосподарські тощо) загони, які колись масово працювали при навчальних закладах, на об'єктах області, інших регіонів держави, за обміном в інтерзагонах в Україні та за кордоном. Перший рядок у трудовій книжці автора – 2 місяці будівельного стажу – був записаний ще на студентській лаві. Гумор полягав у тому, що трудові книжки видала не з ініціативи професійної освіти, а на вимогу... прикордонників, які примусили ЗВО видати студентам ці книжки, аби отримати дозвіл працювати на Сахаліні.

3. Репетиторські послуги. Кращих за успішністю студентів слід залучати для надання репетиторських, консультаційних послуг (із дисциплін, де є попит).

4. Професійні трудові послуги, які тісно пов'язані з фахом.

Майбутні *біологи* могли би залучатися до роботи у ботанічному саду (проводити екскурсії, вирощувати квіти, розсаду) та земельних ділянках закладу.

Майбутні *вихователі дошкільних закладів і вчителі початкових класів* – до керівництва дитячими гуртками.

Дизайнери – виконувати замовлення для покращення приміщень, довкілля.

Майбутні *історики і географи* могли би брати участь у археологічних розкопках, проводити екскурсії по закладу, по місту, по області (зокрема, іноземними мовами).

Метематики та інформатики – залучатися до обрахунків кількісних результатів наукових робіт студентів, вести курси комп'ютерної грамотності.

Майбутні *музиканти* – до керівництва музичними колективами, *хореографи* – хореографічними студіями, *художники* – гуртками образотворчого мистецтва тощо.

Майбутні *психологи* – до психодіагностики, просвітницької і корекційної роботи психологічної/соціальної служби університету, ЗВО міста і шкіл.

Соціальні та корекційні педагоги – до інклюзивного супроводу дітей із особливими потребами.

Фізики і техніки – долучатися до виготовленні виробів у столярних і слюсарних майстернях.

Майбутні вчителі *фізичної культури* можуть опанувати програми оздоровлення, керівництва дитячими спортивними секціями тощо.

Майбутні *філологи і журналісти* – залучатися до набору текстів, верстки текстів, редакторської роботи, перекладу текстів, синхронного перекладу тощо.

5. Робота за фахом, у науково-дослідних лабораторіях при кафедрах та інші роботи.

Де тільки можливо, всі ці види робіт повинні фіксуватися в трудових книжках і оплачуватися за конкурентними цінами на послуги. І тоді гасло: «Неробство і безробіття – наш виховний ідеал?!» – залишиться сумнівним жартом домакаренківської ери в педагогіці.

II. Відповідно до наказу Міністерства юстиції України від 13 липня 2020 року № 2398/5 «Про оптимізацію діяльності установ виконання покарань», 17.03.2022 повинен був відбутися аукціон із приватизації ДУ «Курязька виховна колонія імені А.С. Макаренка»?! Зазначимо, що колонія знаходиться в кільці окружної дороги м. Харкова (поруч із перетином із держаною автотрасою Київ – Харків) і є всесвітньо відомим об'єктом і гордістю української педагогіки.

Всесвітня слава цієї колонії зафіксована в бестселері Антона Макаренка «Педагогічна поема», що перекладений 40 іноземними мовами! Книга закінчується порятунком Куряжу завдяки переводу до нього Полтавської дитячої трудової колонії імені М. Горького. До 100-річчя від дня народження видатного педагога (13.03.1988) перед входом у колонію споруджено один із кращих музеїв А.С. Макаренка і меморіальний комплекс-пам'ятник колоністам.

На ту ювілейну дату відгукнулося і ЮНЕСКО (Париж, Франція), яке не тільки оголосило 1988 – Роком Макаренка, а й провело світовий рейтинг найвизначніших педагогів ХХ століття, серед першої четвірки яких було ім'я і нашого земляка (Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер, **А. Макаренко**, М. Монтесорі)! 12 років по тому, на перетині 2-го і 3-го тисячоліть, у рейтингу ЮНЕСКО Макаренко – у першій трійці кращих педагогів світу 2-го тисячоліття (Я. Коменський, Д. Дьюї, **А. Макаренко**)!

9 лютого 1968 року в Марбурзькому університеті імені Філіппа (ФРН) створена лабораторія «Макаренко-реферат» (на чолі з Г. Хіллігом), яка, завдяки дослідженням життя і спадщини видатного українця, стала всесвітньо відомим науково-дослідним центром макаренкознавства. У 1991 р. заснована і діє Міжнародна Макаренківська асоціація, яку очолювали академіки М. Ярмаченко, І. Зязюн, Г. Хілліг, сьогодні – Н. Січіліані де Куміс (Італія), пізніше – Українська асоціація Антона Макаренка на чолі з І. Зязюном, В. Пащенком, М. Степаненком, сьогодні – М. Гриньовою.

Якщо ми не забудькуваті, невдячні, меншоварті «хохли», а справжні патріоти України, яких шанує не тільки світ, а й ми поважаємо самих себе, то, якщо вже й оптимізувати пенітенціарну систему розпродажем за безцінь із молотка, то Курязьку колонію імені Макаренка слід виставляти на торги в останню чергу. Найкраще ж – на її базі до імені Макаренка повернути його демократичну трудову педагогіку і **зробити в Куряжі – педагогічний Ієрусалим / Мекку світової пенітенціарної системи!** **Силами харківських макаренкознавців, представників інших міст України створити Харківську лабораторію Макаренка**, яка б займалася вивченням його

спадщини, науковими психолого-педагогічними дослідженнями з її впровадження з урахуванням сучасних умов та просвітницькою діяльністю.

Педагогічна громадськість України на чолі з президенткою Української асоціації Антона Макаренка М. В. Гриньовою підготувала звернення до Президента, Верховної Ради та Уряду України про зняття Курязької колонії Макаренка з торгів [4]. Віроломний напад армії рашистів на Україну, поки, зняв питання з порядку денного. Враховуючи ризики зростання дитячої безпритульності внаслідок післявоєнної гуманітарної катастрофи, що спричинена звірствами окупантів, **після повернення миру необхідно розглянути також можливість репрофілювання колонії в Курязьку школу-пансіон імені А.С.Макаренка** (для дітей, що постраждали від війни).

Чи вдасться постаті Макаренка врятувати Куряж вдруге – «ось у чому питання»? Адже героїчні Україна, Харків, усі освітяни – заслуговують на це!

Висновки:

1. Блискучий досвід трудової народної педагогіки А. Макаренка не є анахронізмом минулого. Вона заслуговує на втілення не тільки під час освіти школярів, але і для підготовки сучасних здобувачів середньої та вищої професійної освіти.

2. Сподіваємося на те, що спільно – народними силами, владою, міжнародною підтримкою, вдасться врятувати Курязьку виховну колонію / школу-пансіон імені А. Макаренка під Харковом після перемоги над рашизмом.

Список використаних джерел:

1. Макаренко А.С. Зібрання творів у 5-ти томах. К., Вогник, 1971.
2. Моргун В.Ф. Демократія у трудових школах: від М.Неплюєва і А. Макаренка до Ф.Моргуна і О.Захаренка. *Моделі соціокультурного розвитку територій: перспективи та можливості у світлі історичної спадщини, сучасного та майбутнього*. Зб. допов. на Міжн. наук.-практ. конф. (м. Суми, 25-27 вересня 2019 р.). Суми: СНАУ, 2019. Част. 1. С. 227–236.
3. Моргун В.Ф. Дистанционное обучение: роботизация или гуманизация? *Образовательные технологии многоуровневой подготовки специалистов*: Мат-лы науч.-практ. конфер. (Полтава, 14 февраля 2002 г.) / под ред. Н.В. Беседина, В.Ф. Моргуна. Полтава, 2002. С. 44–50.
4. Чи варто торгувати національними святинями?! Лист-звернення педагогічної громадськості України / М. Гриньова, Ю. Бойчук, А. Ткаченко, А. Самодрин, В. Рибалка, В. Моргун, М. Шакотько. *Учитель* (газета). Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. № 3-4 (304-305). 30 квітня 2022 р. С. 2.

5. Morgun V.F. Psychoprophylaxis of the Disinformation Virus. *Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual* / Ed.: V.V. Rybalka, A.P. Samodryn, O.V. Voznyuk, V.F. Morgun and others; a team of authors. Zhytomyr: Publisher O. Yevenok, 2020. P. 81–96.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ОСОБИСТІТЬ

Мурашкіна О.І.

*Щербанівський ліцей Щербанівської сільської ради
Полтавського району Полтавської області
myrashka1973x@gmail.com*

Сьогодні, як ніколи, нам потрібні нові підходи і способи виховання патріотизму. Це пов'язано з процесами, що відбуваються в Україні. Ставлення особистості до своєї держави, її минулого, майбутнього й сьогодення відбивається в патріотичних почуттях. У статті розкрито актуальні проблеми національно-патріотичного виховання. Звернено увагу на сутність патріотизму, визначено особливості національного виховання учнів, спрямоване на культурно-історичний досвід рідного народу, його традиції, звичаї, обряди. Акцентовано на формуванні ціннісного ставлення особистості до Батьківщини, держави, нації, готовності до захисту національних інтересів, незалежності України, висвітлено завдання та принципи національно-патріотичного виховання, зокрема принципи національної спрямованості, самоактивності та самореалізації

Виходячи з усього вищезазначеного, метою нашої статті є висвітлення сутності поняття «національно-патріотичне виховання» та його реалізації в Щербанівському ліцеї.

Серед виховних напрямів сьогодні найбільшої актуальності набуває патріотичне виховання як основоположне, що відповідає нагальним вимогам та викликам сучасності, закладає підвалини для формування свідомих нинішніх і прийдешніх поколінь. Патріотизм – одне з найбільш глибоких людських почуттів [2, с. 546].

Одним з пріоритетних напрямів освітньої діяльності у Щербанівському ліцеї є патріотичне виховання, адже досить важливо, щоб саме навчальний заклад став для кожного учня осередком становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, розбудовувати країну як суверенну, незалежну, правову, соціальну державу, сприяти єдності та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві. Метою патріотичного виховання є становлення громадянина-патріота

України, готового самовіддано будувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу; забезпечувати її національну безпеку; знати свої права та обов'язки, цивілізовано відстоювати їх; сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві [1, с. 5]. Зусилля педагогів Щербанівського ліцею спрямовані на утвердження та формування в учнів національної гідності, готовності до виконання громадянських та конституційних обов'язків, особистісних рис громадянина української держави, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, набуття соціального досвіду, фізичної досконалості, художньо-естетичної, інтелектуальної, правової, трудової, екологічної культури.

Найбільш поширені масові заходи щодо патріотичного виховання учнів – це відзначення державних свят, знаменних подій у житті закладу, села, зустрічей з видатними людьми, участь ліцеїстів в організації загальнодержавних свят – Дня Незалежності, Дня знань, Дня захисника України тощо. Показниками ефективності масових форм позакласної роботи у патріотичному вихованні учнів є активність учасників, емоційний вплив виховних заходів [3, с. 77]. Збагачення учнів патріотичними почуттями здійснюється під час засвоєння ними історичного матеріалу про героїчне минуле нашого народу, його прагнення до зміцнення могутності рідної країни, про його мужність у боротьбі з іноземними загарбниками. Для надання виховній роботі емоційного характеру використовується яскравий фактичний матеріал, позитивні приклади патріотизму відомих історичних діячів, письменників, героїв національно-визвольних війн.

Під час проведення виховних заходів з учнями часто використовуються навчальні дебати, бесіди, семінари, «круглі столи», конференції, уроки пам'яті, екскурсії до музеїв військових частин, установ, підприємств, вищих навчальних закладів тощо.

Великий вплив на патріотичне виховання має козацька педагогіка, адже палкий український патріотизм козаків був могутнім стимулом до державотворчого та незалежного життя. Кожен учитель Щербанівського ліцею ґрунтовно продумує і систематично реалізовує цілісну систему пізнання учнями національних пріоритетів українського козацтва. Козацька педагогіка – це частина народної педагогіки в її вершинному вияві, яка формує у підростаючих поколінь синівську вірність Батьківщині, народу, здатність захищати рідну землю від чужоземних загарбників. З метою вивчення історії козацтва у ліцеї функціонує гурток «Звитяга».

Важливим чинником національно-патріотичного виховання учнів є система роботи зі збереження народних звичаїв та обрядів українського народу [4, с. 12]. Прикладом такої роботи в Щербанівському ліцеї є проведення щорічних українських вечорниць та Свята осені. Під час таких заходів учні долучаються до української культури, згадують та вчать українські пісні, знайомляться з традиціями та звичаями нашого народу, отримують змогу відчувати себе справжніми українцями.

Сьогодні ще більше зміцнило внутрішню позицію ліцеїстів, згуртувало їх у прагненні виявити свої патріотичні почуття, що спонукає до більш активних дій. З початком війни учні закладу разом з учителями вносять свій посильний вклад у наближення Перемоги. Різноманітні патріотичні заходи – День Європи, виставка «Разом до Перемоги», участь у акціях «Привіт, воїне», «Що я зроблю, коли закінчиться війна», «Ми за мир», організація майстер-класів «Ангел охоронець», «Квіти Перемоги». Одним із дієвих засобів національно-патріотичного виховання у Щербанівському ліцеї є проведення дитячих патріотичних ігор у позаурочний час. Члени гуртка «Звитяга» готуються взяти участь у щорічній військово-патріотичній грі «Джура». Протягом року ліцеїсти систематично готували свіжі випуски «Гарячих новин», не припинили їх випуск і під час війни. Така активна громадянська позиція учнів говорить про те, що ліцей виховує дійсно справжніх патріотів, майбутніх захисників України.

Виховання патріотизму сьогодні, як ніколи, актуально. І не тільки для системи освіти, а й для держави в цілому. Саме зараз ми повертаємося до споконвічних цінностей: утвердження первинності любові до Батьківщини і людей, духовності, моральності, бережного ставлення до природних скарбів і національних надбань нашого народу.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Булес. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Кульчицький В. Й. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні: історичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка і соціальна робота*. 2013. № 30. С. 76–78.
4. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : автореф. дис. канд. пед. наук. Луганськ, 2007. 23 с.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

Ніколаєнко Ю.О.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

nikolayenko.y@ukr.net

Соціальні, економічні, політичні та культурні трансформації у XXI столітті впливають на формування нових запитів на ринку праці. На сьогодні роботодавці виявляють велику зацікавленість у фахівцях, які не тільки мають високий рівень професійної компетентності у певній галузі, але й можуть успішно взаємодіяти у команді, критично мислити, ефективно адаптуватися до умов, що змінюються, готові постійно розвиватися. З огляду на це, актуальними є розробка і впровадження у навчальний процес закладів вищої освіти технологій для формування «soft skills» у майбутніх фахівців.

У словнику з управління людськими ресурсами видавництва Oxford University Press термін «soft skills» визначено як компетенції працівника, які пов'язані з такими видами діяльності, як комунікація, вирішення проблем та робота у команді; до цих навичок також іноді включають лояльність, ентузіазм, пунктуальність, професійну етику [5].

Як зазначається у дослідженні К. О. Коваль, «soft skills» – це «соціологічний термін, який відноситься до емоційного інтелекту людини, свого роду перелік особистих характеристик, які так або інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми» [3, с. 163]. Автор виділяє три групи таких навичок: індивідуальні якості (здатність приймати рішення і вирішувати проблеми, позитивне мислення і оптимізм, орієнтація на кінцевий результат), комунікаційні якості (здатність зрозуміло формулювати думки, дружнє спілкування і гарні манери, здатність взаємодіяти з різними людьми, вислуховувати і брати до уваги всі точки зору, аргументовано відповідати, враховувати культурні і національні особливості), управлінські якості (працювати у команді, об'єднувати і мотивувати команду, навчати і розвивати членів команди, запобігати ризикам, чітко планувати час) [3, с. 165].

Згідно з іншою класифікацією «soft skills» поділяються на:

1) комунікативні (міжособистісне спілкування, уміння переконувати, уміння працювати у команді, вміння слухати, уміння виконувати інструкції, уміння вирішувати конфліктні ситуації);

2) особистісні (уміння створювати презентації, уміння креативно та критично мислити, уміння ставити цілі та досягати

їх, уміння управляти часом, емоційний інтелект);

3) професійні (уміння проявляти ініціативу, уміння вчитися, уміння адаптуватися та гнучкість, лідерські навички, уміння спілкуватися з клієнтами) [2, с. 268].

Як зазначають автори статті «Soft skills у сучасних реаліях української освіти», є два підходи до формування «soft skills». Перший – це введення спеціальних курсів як варіативного компоненту навчального плану, а другий – використання потенціалу наявних дисциплін у поєднанні з неформальною освітою [4, с. 110]. Наше дослідження пов'язане саме з другим підходом, згідно з яким ми пропонуємо формувати «soft skills» у здобувачів вищої освіти на заняттях з іноземної мови.

У сучасній методиці навчання іноземної мови є широкий арсенал методів і прийомів, які можуть бути ефективними не лише для формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, що є основною метою, але й для формування навичок ефективної взаємодії в академічному і професійному середовищі. У нашому дослідженні ми розглянемо потенціал ігрових технологій у навчанні іноземної мови для формування «soft skills». Найчастіше на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти використовують рольові ігри, які передбачають розподіл учасників за ролями та організацію іншомовного спілкування студентів у рамках певного сценарію, та ділові ігри, у процесі яких засобами іноземної мови відтворюються особливості майбутньої професійної діяльності студентів.

Важливим аспектом є правильна організація гри, яка включає три етапи:

1) етап підготовки – постановка мети і завдань, чітке планування, розробка сценарію, загальний опис процедури гри та інструктажу, підготовка матеріального забезпечення, постановка проблеми для студентів, повідомлення їм мети і правил гри, розподіл ролей, формування груп, консультації;

2) етап проведення – входження в гру (робота з джерелами, мозковий штурм), групова робота над завданнями, виступ груп;

3) етап аналізу та узагальнення – вихід з гри, аналіз, оцінка та самооцінка, висновки, узагальнення, рекомендації [1, с. 190].

Педагогічний потенціал ігрових технологій у формуванні «soft skills» полягає у тому, що в основі будь-якої гри лежить взаємодія. Більш того, це не традиційна для навчального процесу взаємодія «викладач-студент», а взаємодія на рівні «студент-студент», це командна робота в групах, яку організують самі студенти, а викладач у цьому процесі є більше спостерігачем чи консультантом за необхідності. Завдяки цьому студенти вчаться

співпрацювати, переконувати, адаптуватися, розвивають креативність та емоційний інтелект. А саме ці навички на сьогодні є найбільш затребуваними серед роботодавців [6].

Усе вищезазначене дозволяє стверджувати, що використання ігрових технологій на заняттях з іноземної мови є ефективним засобом формування «soft skills» у майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
2. Діденко Ж. Формування м'яких навичок («soft skills») на заняттях англійської мови у майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 35. Т. 2. 2021. С. 266–271.
3. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з чинників для їх працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vvpi_2015_2_26
4. Муравйова І.О., Мар'яно Я.Г., Осадча А.О. Soft skills у сучасних реаліях української освіти. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 32. Т. 1. 2021. С. 108–112.
5. Soft Skills: Overview. Oxford Reference. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100516309>
6. Bruce M. Anderson. The Most In-Demand Hard and Soft Skills of 2020. URL: <https://www.linkedin.com/business/talent/blog/talent-strategy/linkedin-most-in-demand-hard-and-soft-skills>

НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Омельченко Я.М.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
yaniom587@gmail.com*

Війна – надзвичайна подія, яка спричиняє значні травмівні впливи на дорослих та дітей. Українське суспільство нині опинилося перед значними викликами, які спонукають реформацію низки соціальних сфер та оптимізацію відповідних процесів. Тенденції формування надмірно стресового середовища були відчутні ще до початку повномасштабного вторгнення Росії на територію України, адже війна на Сході країни триває вже 8 років, а з березня 2020 року суспільство шукає шляхи подолання пандемії COVID-19 та виходу з соціально-економічної кризи у зв'язку з нею.

Однією із вразливих категорій населення, яка підпадає під вплив екстремальних ситуацій у суспільстві, є діти. Вони достатньо гостро сприймають події, які змінюють константність, надійність, безпечність оточуючого середовища[1-3]. Військові дії значно порушили звичний для дитячого сприймання плин життя. Нині ми знаходимось у ситуації, коли військові події ще тривають і мають різну ступінь гостроти на різних територіях країни. Відповідно, українські родини відчують різний рівень травмивного та стресового впливів, проте, беззаперечно, усі без винятку знаходяться у зоні впливу кризових обставин. Так, сім'ї можуть перебувати у зоні гострих бойових дій, бути незаконно депортованими до країни-агресора, перебувати у відносній безпеці або ж за кордоном в умовах повної безпеки. Може статися так, що діти втрачають можливість контактувати з кимось із батьків або обома батьками через вимушене переміщення, військову службу когось із них, фізично втрачають близьких споріднених осіб під час військових подій, лишаються сиротами. Діти стають безпосередніми очевидцями тяжких військових подій, можуть знати, що хтось із рідних знаходиться у небезпеці. З огляду на це, питання вивчення стратегій життєстійкості[4] у складних

Мета дослідження – виокремити провідні напрямки розвитку життєстійкості дітей в умовах надзвичайних кризових обставин.

Варто зазначити, що діти знаходяться під подвійним впливом кризових обставин: вони відчують реальну загрозу через надзвичайні події, а також відчують тривогу, страх та розпач, що індукуються батьками, в той час як, вони мають провідне, опорне значення у процесі переживання дитиною психотравмних ситуацій. *Стресові стани у батьків* є одним із центральних чинників стресової реакції у дітей, який поступово може призвести до розвитку психотравми/ПТСР, оскільки саме батьки є для дитини основою та психологічним гарантом почуття базової безпеки, надійності, опорності, константності оточуючого середовища, яке є важливим у збереженні психоемоційного балансу людини. Крім того, спираючись на домінуючі переживання батьків, діти і вчаться долати стрес [3], і використовують їх як опору для виходу із кризових обставин. Оскільки психоемоційний стан батьків впливає на самопочуття дітей, ми звернулися до дослідження особливостей цього впливу та взаємозв'язку.

Емпіричний етап дослідження проводився до повномасштабного вторгнення Росії в Україну протягом 2018-2020-х років на базах Кризового центру медико-психологічної допомоги у м. Києві, Черкаського обласного клінічного госпіталю ветеранів війни серед учасників бойових дій

(УБД) на сході України та їхніх дітей. Всього було охоплено 70 респондентів, серед них: 34 чоловіка та 1 жінка віком від 27 до 45 років, 35 їхніх дітей та підлітків віком від 6 до 15 років. При цьому 10 учасників знаходились на строковій службі, всі інші – демобілізовані.

З метою дослідження наявності і специфіки ПТСР-симптоматики у дітей військовослужбовців та їхніх батьків застосовувався наступні методики: авторська анкета «Симптоми ПТСР у дорослих», авторська анкета «Ознаки ПТСР» (у дітей) – заповнювались батьками-військовослужбовцями; опитувальник по симптомах посттравматичного стресового розладу (після впливу надмірних стресових подій) – заповнювався дітьми. Анкети «Симптоми ПТСР у дорослих», «Ознаки ПТСР» (у дітей) включають в себе перелік типових симптомів ПТСР у дітей та дорослих, які вирізняються на основі аналізу відповідних джерел. Опитувальник по симптомах посттравматичного стресового розладу (після впливу надмірних стресових подій) є однією з версій українського перекладу та адаптації PCL-5.

Відповіді респондентів піддавалися кількісному аналізу даних (альтернативний аналіз, U-критерій Манна-Уїтні), якісному аналізу та інтерпретації, здійснювалися класифікація типової ПТСР-симптоматики у дітей військовослужбовців та їхніх батьків, порівняння ступеню вираженості симптоматики по вибіркам та їхня подібність.

У дітей військовослужбовців виявлено симптоми ПТСР і вони є суттєвими по ступеню розповсюдження. Симптоми у вигляді *гіперреактивності* були найбільш характерними для дітей військовослужбовців. Гіперреактивність у цих дітей проявлялася, перш за все, на рівні стосунків та зв'язку з батьками у вигляді посилення тривоги розлуки, намагання брати на себе відповідальність за стан дорослих, попереджати негативні переживання у них тощо. Крім того, вона виявлялася у порушеннях когнітивної сфери та саморегуляції негативних емоційних станів. Симптоми *уникнення* у дітей військовослужбовців були пов'язані зі зниженням соціальної активності, відстороненням від неї, зникненням інтересу до речей, які раніше були важливими, а також з активацією процесу витіснення. Симптоми *інтрузій* були найменш характерними для дітей військовослужбовців і проявлялися у вигляді нав'язливих спогадів та повторюваних негативних почуттів, відчутті того, що подія відбувається знов, нічних кошмарів, нав'язливих ігор з травмивним сюжетом тощо. У вибірці батьків цих дітей – військовослужбовців виявлено, що симптоми

гіперреактивності були представлені найбільше, найменш типовими були симптоми *уникнення*.

Аналіз вибірок за U-критерієм Манна-Уїтні показав, що частота ПТСР симптомів у військовослужбовців була подібною до частоти проявів цих симптомів у їхніх дітей. Симптоми гіперреактивності, інтрузій та уникнення у батьків провокували складнощі контакту дітей з дорослими, викликали у них відчуття відстороненості, втрати близькості з батьками, що, в свою чергу, впливало на виникнення стану гіперреактивності у самих дітей у вигляді посилення тривоги розлуки, втрати контакту тощо, стаючи додатковим і суттєвим стресовим чинником.

Таким чином, життєстійкість дітей варто розвивати, враховуючи специфіку цієї групи, а отже, працюючи комплексно не лише з самими дітьми, а і долучаючи родину в цілому та, зокрема, тих значущих осіб дитини з найближчого оточення, які також потерпають від ПТСР-симптоматики.

При цьому, *основна стратегія психотехнології* полягає в тому, що працюючи з дітьми, важливо створити умови для наочності прийомам опанування стресовими впливами, зниження інтенсивності та частоти негативної ПТСР-симптоматики у самих дітей, а також у значущих для дітей дорослих, які потерпають від неї, важливо створити умови для відновлення здатності дорослих бути опорними для дітей, їхньої можливості створювати безпечне середовище, уміти конструктивно супроводжувати дитину на шляху подолання стресових реакцій; і зрештою, працюючи з родиною, важливо створити психотерапевтичні умови для відновлення сприятливого психоемоційного контакту, стосунків у родині в цілому, дитини зі значущими дорослими, які, зокрема, є основою для відновлення психоемоційного благополуччя дітей та підлітків.

Таким чином, розвиток життєстійкості дітей доцільно здійснювати за такими напрямками: *робота з самою дитиною* (пропрацювання наслідків впливу надмірних стресових чинників, симптомів ПТСР; подолання відчуження, розвиток надійної прив'язаності до значущих дорослих; розвиток якостей життєстійкості, наочності прийомам опанування наслідків стресових впливів); *робота з батьками* (усвідомлення батьками своєї ролі у формуванні ПТСР симптомів дітей, розвитку їхньої життєстійкості; розвиток збалансованого психоемоційного стану значущих дорослих (батьків), емоційна стійкість; розвиток надійної, безпечної поведінки дорослих; наочності батьків сприятливим реакціям на стресові ситуації дітей); *робота з*

середовищем в цілому (формування безпечності середовища, надійності, константності, передбачуваності, відкритості, поваги; розвиток згуртованості, позитивного контакту дітей з дорослими; розвиток сприятливих стосунків у родині та у більш широкому соціальному середовищі).

Діти можуть потерпати не лише від впливу зовнішніх травмівних обставин, а і від постійного зіткнення зі значним стресовим чинником у вигляді травмівної симптоматики значущих дорослих. У дітей може формуватися хронічна циркуляція симптомів ПТСР, оскільки симптоми гіперреактивності, інтрузій та уникнення провокують складнощі контакту дорослих та дітей, викликають у останніх відчуття відстороненості, втрати близькості з батьками, надійності, сталості зв'язку, що, в свою чергу, може спричиняти стан гіперреактивності у самих дітей у вигляді посилення тривоги розлуки, втрати контакту тощо, стаючи для них додатковим і суттєвим стресовим чинником. Відповідно, значущі дорослі втрачають для дітей функцію опорного, надійного, стійкого, константного та безпечного об'єкту, який здатний на якісний, позитивний та емоційний контакт, що є одним із основних несприятливих факторів подолання негативних наслідків впливу надмірних стресових чинників. Розвиток життєстійкості дітей має враховувати специфіку цієї групи і здійснюватись у напрямках: робота з самою дитиною, робота зі значущими дорослими, робота з середовищем в цілому.

Список використаних джерел:

1. Кудренко О.В., Афанасенко В.С. Вплив стрес-факторів бойової обстановки на психіку військовослужбовців повітряних сил (на основі досвіду АТО). *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України*. 2018. № 2(31). С. 137-144;
2. Міщук С.С. Відчуженість як центральний феномен психотравмівного процесу. *Психологічний часопис*. 2019. №12. С. 137–151. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.12>
3. Омельченко Я.М. Специфіка чинників надмірного стресу у дітей військовослужбовців / *Актуальні проблеми психології. Збірка наукових праць інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. III, Вип. 14. С. 98–124.
4. Титаренко Т.М. Кризове психологічне консультування: програма навчального курсу. Академія педагогічних наук України ; Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2009. 64 с.

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПСИХОКОРЕКЦІЇ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Панов М.С.

*Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
nikita.psyhol@ukr.net*

Аутизм як психічний розлад було визнано більше 100 років тому, однак щодо природи та сутності аутизму і досі існує багато суперечностей. Не зважаючи на те, що на сьогоdnішньому етапі розвитку науки даний феномен є визнаним, все ж таки існує й брак надійного діагностичного інструментарію, критеріїв застосування психокорекційних методик, відсутність системної підтримки сімей із дітьми з аутизмом. І сьогодні є фахівці, які не вважають аутизм діагнозом, оскільки вважають його симптоми супутніми для інших хвороб або варіантом норми.

Метою даної статті є проаналізувати історичний аспект ставлення до аутизму та шляхів психокорекції розладу.

Методами дослідження стали аналіз, систематизація та узагальнення теоретичних даних щодо аутизму та шляхів психокорекції розладу.

Проблеми психічного здоров'я дітей, на відміну психічних розладів дорослих, до XVIII ст. рідко навіть згадувалися як у спеціальній літературі, так і у інших джерелах. Вперше в історії інтерес до дитячої патопсихології стає помітним у кінці XVIII ст. Під сильним впливом церкви незвичайна чи неспокійна поведінка дітей приписувалася, головним чином, їхньому вродженому неприборканому і зухвалому характеру. Фактично, у цей період світським поясненням ненормальної поведінки дітей рідко приділялася серйозна увага, оскільки одержимість дияволом та іншими силами зла влаштовувала всіх як вичерпне пояснення. Ніхто не наважувався суперечити, розуміючи, що бунтар також може бути оголошений одержимим і зазнати відповідного ставлення.

Відомо, що у XVII і XVIII ст. дві треті немовлят помирили, не доживши до 5-річного віку. Часто вони гинули через відсутність антибіотиків чи інших препаратів, здатних перемогти смертельні для тих часів хвороби. До того ж, віталосся суворе чи байдуже ставлення до власних дітей. Будь-які дії батьків, від повної батьківської байдужості та відсутності належної турботи і аж до фізичного та сексуального насильства над дітьми, просто не помічалися або розглядалися як право дорослих на виховання та покарання дитини. Протягом багатьох століть панувала точка зору,

що діти є власністю та об'єктом відповідальності виключно батьків – ніхто не домагався більш гуманного ставлення до дітей, які безперечно страждали від неадекватного виховання. Наприклад, прерогатива батька домагатися покори дитини була узаконена прийнятим у Масачусетсі Актом про впертих дітей від 1654 р., який дозволяв батькові карати «уперту» дитину смертю за непослух (на щастя, ніхто не зазнав цієї крайньої міри покарання) і аж до середини 1800-х років дозволяв тримати у клітках та підвалах дітей із серйозними порушеннями у розвитку.

Здатність суспільства допомогти дітям нормально розвинути та набути необхідні навички вимагає не тільки медичних, педагогічних та психологічних ресурсів, але також наявності соціальної філософії, яка визнає дітей повноправними та повноцінними членами суспільства незалежно від інших соціальних установок [2].

На щастя, упродовж ХІХ ст. становище дітей та підлітків поступово покращувалося, а до кінця ХХ ст. ми спостерігаємо стрімкий прогрес у справі захисту дітей. Зачатки подібних необхідних передумов у суспільній свідомості вперше з'явилися у ХVІІ ст., коли у західному суспільстві почали вкорінюватись гуманістична філософія та інститути соціального захисту. Одним із ініціаторів цих змін був Джон Локк, знаменитий англійський філософ та лікар, який сприяв зародженню нинішніх установок та практики догляду за новонародженими та виховання дітей. Локк був прихильником надання прав особистості і висловив нову на той час думку, що дітей слід виховувати, виявляючи розум і турботу, замість байдужості та суворого поводження. Він бачив у дітях не тиранів, а емоційно сенситивних істот, до яких слід ставитися з добротою і розумінням і яким слід надавати належні освітні можливості [2].

У 18 столітті з'являються перші медичні тексти, у яких описано людей, що, ймовірно, страждали аутизмом (хоча такого терміна ще не застосовували), – такі люди не розмовляли, були надмірно замкнені й мали надзвичайно хорошу пам'ять. Перший відомий опис людини з аутизмом – розповідь про «Дикого Пітера», якого у 1724-му році знайшли в полях на околиці німецького міста Гамелін. Хлопчик поводився як тварина, їв сирі овочі та птахів, а відчуваючи загрозу, ставав на чотири кінцівки. Незабаром унікальну дитину придбав англійський король Георг I, і Пітер жив у його палаці до самої своєї смерті в 1785-му. Він так і не навчився говорити, ніколи не сміявся, а найбільше радів мисці з їжею. Йому подобалася музика, він виконував нескладні завдання і, коли одного дня загубився, сам знайшов дорогу додому [3]. Опис даного випадку дозволяє зробити

припущення про перші інтуїтивні спроби психокорекції дитини за допомогою навчання, проте однозначно це є прикладом вивчення даного феномену.

Відомою першою особою з аутичними розладами, яку досліджували клінічно, був Віктор, так звана «дитина з Аверона». Цього хлопчика (11-12 років) у 1799 р. побачили в лісі поряд з м. Аверон (Франція), де він збирав жолуді й корінці. Віктора (так назвали дитину) помістили в лікарню, де його почав ретельно обстежувати природознавець П.-Ж. Бонатер. Було з'ясовано, що хлопчик дратувався без видимих причин, більшу частину часу проводив, розгойдуючись, як полонена тварина в клітці зоопарку, був не в змозі зрозуміти, що бачить у дзеркалі своє відображення.

Уперше поняття психопатологічний феномен «аутизм» у значенні центрального симптому в разі важких порушень взаємодії з реальністю у хворих на шизофренію дорослих було використано у 1911 р. швейцарським психіатром Ейгеном Блейлером. Це слово він утворив за допомогою грецького кореня «autos» – сам, маючи намір підкреслити т. зв. аутичну втечу пацієнта у світ власних фантазій і нетерпимість до будь-якого втручання із зовнішнього світу [3]. Ця подія знаменує початок нового етапу – системного вивчення аутизму.

На межі ХХ ст. багато дитячих психіатрів та психологів були налаштовані песимістично щодо своєї здатності лікувати дитячі психічні розлади. Методів, крім утримання під наглядом чи тимчасового зняття симптомів, немає. З. Фройд був одним із перших, хто відкинув подібний песимізм і вказав на нові можливості лікування, відкривши джерела психічних розладів у ранньому дитинстві. Можливо, вперше перебіг психічних розладів перестали вважати незворотним; з'явилася можливість допомогти і дітям, і дорослим за допомогою створення відповідного середовища, організації грамотного лікування чи сукупності цих методів [2].

У психоаналізі найбільш повно представлено уявлення про аутизм як первинну фазу дитячого розвитку. Процес розвитку дитини, як відомо, оцінюється З. Фрейдом як послідовна зміна об'єктів задоволення сексуального інстинкту. Немовля, за Фрейдом, аутичне, тому що переживання задоволення не пов'язане з реакціями на зовнішній світ. Аутичне задоволення бажань переривається у період від 1 до 1,5 року, коли інстинкти-табу вступають у конфлікт із уже ізольованим лібідо [1].

В Україні реабілітація дітей з розладами аутичного спектру лише набирає обертів. Створюються спеціалізовані дитячі садки та школи, реабілітаційні заходи проводять у державних та приватних медичних установах. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів

України від 27.03.2019 №309, реабілітаційні послуги дітям з інвалідністю надаються безкоштовно у реабілітаційних установах, що мають ліцензію на провадження господарської діяльності з медичної практики.

Вчені називають 4 головні етапи, які відображають процес становлення науки про аутизм.

Першим є донозологічний період, для якого характерно окремі згадки про дітей, які прагнули до усамітнення й дивно поводити себе. На цьому етапі психокорекції аутизму фактично не існує.

Другий, так званий доканнеровський період, що припадає на 20-ті – 40-ві роки ХХ століття, знаменується формуванням поняття «дитячий аутизм». Значна увага до вивчення феномену аутизму, як і до інших психічних розладів, збільшує актуальність питання лікування цих розладів. Вивчаючи симптоми, лікарі відчували себе безсилими.

Третій період являє собою початок системного підходу до вивчення проявів аутизму у дітей (прийнято відносити до 30-х–40-х років), його ознаменовано виходом у світ кардинальних праць з аутизму Л. Каннера, Г. Аспергера, а пізніше – і досить великої кількості праць інших фахівців. Л. Каннер став першим лікарем у світі.

Нарешті, четвертий: післяканнерівський період (1980-ті – 1990-ті роки) характеризується відходом від позицій самого Л. Каннера у поглядах на аутизм, що його розглядали як неспецифічний синдром різного походження. При цьому слід відзначити дві провідні тенденції: 1) розгляд усіх аутичних синдромів дитинства в межах синдрому й концепції Л. Каннера про ранній інфантильний аутизм (що характерно для більшої частини наукової літератури) і 2) виокремлення різних клінічних форм дитячого аутизму, об'єднаних положенням про аутизм як один із синдромів дитячої психопатології. На цьому етапі розробляються різноманітні психокорекційні методи та технології лікування аутизму.

Список використаних джерел:

1. Мальтинская Н.А. История развития учения об аутизме. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. № 11. С. 124–131.
2. Мэш Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. СПб: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК. 2003. 384 с.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

НЕФОРМАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Полянська В.П., Звягольська І.М.,
Дерев'янка Т.В., Федорченко В.І.**

*Полтавський державний медичний університет
derevyanko602@ukr.net*

У сучасних умовах реформування системи освіти за умов збереження та розвитку досягнень і традицій вищої медичної національної школи домінантного значення набувають інноваційні технології, впровадження яких повинно забезпечити підвищення якості навчального процесу [2]. Модернізація медичної освіти спрямована на формування і розвиток особистості, професійних якостей фахівця, оволодіння загальнокультурними і професійними компетенціями, які забезпечують адаптацію випускника вишу в суспільстві, вміння знаходити рішення складних питань, проявляти гнучкість мислення та творчість, створювати комунікації в соціумі на засадах моральності, оволодіння методологією самоосвіти [4].

Реформування системи вищої медичної освіти спонукає шукати нові, більш ефективні технології, способи і засоби навчання, постійно модернізувати зміст та форми організації навчально-виховного процесу [2].

Мета – провести аналіз впровадження предметної олімпіади в навчальний процес, як однієї із форм активізації творчої діяльності здобувачів вищої медичної освіти.

Професорсько-викладацький колектив кафедри мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету не тільки активно впроваджує новітні форми організації навчального процесу (інтерактивні методики, використання комп'ютерних технологій, залучення здобувачів вищої освіти до дослідницької і творчої діяльності, до участі у науково-практичних конференціях), але й наполегливо працює над модернізацією, адаптацією до сучасних вимог класичних методологій освіти, адже активні методи навчання спонукають студентів до ефективної інтелектуальної і практичної діяльності [3; 5].

Однією із таких продуктивних неформальних форм навчання, яка викликає активну зацікавленість у здобувачів вищої освіти, є предметна олімпіада. Предметна студентська олімпіада – це не тільки інтелектуальне змагання в певній освітній галузі, яке

дозволяє виявити знання фактичного матеріалу і вміння застосовувати ці знання у нових нестандартних ситуаціях, що потребують творчого мислення, але й інноваційний напрямок, що використовується для удосконалення педагогічного процесу у підготовці майбутніх лікарів. В основі олімпіади закладена необхідність зв'язати в єдине ціле теоретичну і практичну складові навчального матеріалу, оцінити інформацію, одержану студентом, знайти самостійне застосування знанням на практиці. Олімпіада дозволяє студентам у ситуації «тут» і «зараз» «проявити» себе, продемонструвати як теоретичні знання, так і практичні навички [1].

Основними задачами олімпіади є підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти, вдосконалення навичок ефективного вирішення професійних завдань, розвиток фахового мислення, здатність до проектування діяльності, стимулювання до подальшого професійного та особистого розвитку, підвищення зацікавленості у вивченні навчального матеріалу з даного предмету, зробити процес навчання більш мотивованим і продуктивним. Вирішення цих задач здійснюється через стимулюючі, контролюючі та представницькі функції олімпіади.

Відповідно до наказів МОН України про проведення Всеукраїнської студентської олімпіади на кафедрі мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету систематично проводиться I-й етап студентської олімпіади з дисципліни. До участі в олімпіаді запрошуються здобувачі вищої освіти III курсу медичного та студенти II курсу стоматологічного факультетів. Підготовка до олімпіади розпочинається з перших днів навчального року із ознайомлення студентів з основними її положеннями:

1. Олімпіада на кафедрі проводиться в один етап і включає за змістом всі розділи дисципліни: загальна мікробіологія, вірусологія та імунологія, спеціальна бактеріологія та спеціальна вірусологія.

2. До участі в олімпіаді допускаються студенти, які мають високий бал з предмету, які показали високу активність під час практичних занять, відсутність пропусків практичних занять і лекцій.

3. Участь в олімпіаді – добровільна.

4. Переможцям I туру олімпіади з предмету надається можливість брати участь у II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади з мікробіології і вірусології та імунології.

5. Механізм проведення олімпіади обговорюється та затверджується на засіданні кафедри.

На підготовчому етапі проведення олімпіади реалізуються такі задачі:

1. Вирішення організаційних питань (накази, протокол олімпіади, список учасників, алгоритм проведення конкурсів, апеляції та нагородження переможців, фото- і відеодокументування).

2. Підготовка тестових завдань та теоретичних питань для учасників олімпіади, які допоможуть розкритися кожному студенту і будуть стимулювати його до подальшої творчої діяльності. Питання і завдання олімпіади складені на основі програми з навчальної дисципліни. При цьому учасникам пропонуються завдання, які вимагають осмисленої, узагальнюючої з різних розділів дисципліни відповіді, а також використання знань, набутих у процесі самостійної позааудиторної роботи студента, яка передбачає пошук джерел інформації, оцінку одержаної інформації, практичне застосування нових знань на практиці.

3. Активізація саморозвитку студентів. Велике значення у цьому процесі набуває співпраця із студентським науковим товариством, проведення консультативних занять на базі Науково-дослідного інституту генетичних та імунологічних основ розвитку патології та фармакогенетики Полтавського державного медичного університету. Знайомство студентів з сучасними методиками визначення імунного статусу людини із використанням моноклональних антитіл для визначення CD-3, CD-4, CD-8 рецепторів на проточному цитофлюориметрі, виявлення та ідентифікації бактерій і вірусів за допомогою молекулярно-генетичних методів (ПЛР), виявлення у сироватці антитіл і характеристики різних класів імуноглобулінів сприяє розвитку більш комплексного аналітичного, науково обґрунтованого підходу до вибору методів у постановці діагнозу.

Проведення олімпіад проводиться на базі кафедри мікробіології, вірусології та імунології. Присутність і виступ перед початком роботи представника адміністрації академії надає події ще більшої значимості та є додатковим зовнішнім стимулом для продуктивної творчої діяльності. Протягом відведеного часу студенти працюють не тільки над теоретичними творчими питаннями, але й показують свій рівень набутих практичних навичок і умінь з дисципліни. Під час роботи олімпіади в аудиторії – присутні викладачі-консультанти.

Після виконання та перевірки завдань обов'язковою умовою є проведення аналізу робіт у присутності учасників олімпіади. Члени журі вказують на найбільш типові помилкові підходи до

вирішення поставлених завдань, вказують можливі раціональні шляхи їх вирішення. Під час такого діалогу студенти мають можливість обґрунтувати свою точку зору, одержати консультацію від авторів завдань. Не менш важливим на даному етапі є збереження психологічної упевненості у своїх можливостях кожного із конкурсантів. Переможцю олімпіади присуджується перше місце, призерам – друге і третє місця. Переможець і призери олімпіади нагороджуються грамотами.

Висновки:

1. Предметна олімпіада є продуктивним методом в системі освіти.

2. Предметна олімпіада є об'єктивним рейтингом знань здобувачів вищої медичної освіти із дисципліни.

3. Предметна олімпіада сприяє виявленню найбільш обдарованих і талановитих здобувачів вищої освіти.

4. Предметна олімпіада сприяє формуванню навчально-наукового престижу кафедри.

Список використаних джерел:

1. Антонова О.Є. Особливості навчання обдарованих студентів у ВНЗ (аналіз досвіду педагогічних університетів України). Нові технології навчання : Зб. наук. праць. *«Шляхи розвитку духовності та професіоналізму в умовах глобалізації»*. Спец. Випуск № 55. Частина 1. Київ – Вінниця, 2008. С. 193–198.
2. Лінчевський О.В., Черненко В.М., П'ятницький Ю.С., Булах І.Є. Шляхи реформування системи вищої медичної освіти в Україні в сучасних умовах. *Медична освіта*. 2017. №3. С. 6–9.
3. Звягольська І.М., Дерев'янка Т.В., Полянська В.П., Федорченко В.І., Боброва Н.О. Необхідність формування базових знань з питань «Природно-осередкові інфекції» у здобувачів вищої медичної освіти в умовах сьогодення. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2021. Том 21, випуск 3 (75). С. 246–251.
4. Полянська В.П., Звягольська І.М., Дерев'янка Т.В. Педагогічно-організаційні аспекти дистанційного навчання в медицині. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2021. Том 21, випуск 1(73). С. 137–141.
5. Федорченко В.І., Полянська В.П., Звягольська І.М., Дерев'янка Т.В., Зачепило С.В. Досвід викладання мікробіології, вірусології та імунології із застосуванням платформи ZOOM. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти* : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю (Полтава, 25 березня 2021 р.). Полтава, 2021. С. 275–276.

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСТВА: ВІД «ЕПОХИ КОВІДУ» ДО СИТУАЦІЇ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІЙНИ

Савелюк Н.М.

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
nsavelyuk@ukr.net*

Настання спочатку так званої «ковідної епохи», а згодом оголошення ще важчого в різних сенсах слова воєнного стану з особливою актуальністю поставили питання збереження, підтримки, а в міру можливостей і поступового відновлення психічного здоров'я населення України. Одна з його вагомих суб'єктних складових – психологічне благополуччя.

Активне наукове вивчення психологічного благополуччя розпочалося, насамперед, у США у 50-х роках ХХ століття. Так, Ф. Брайант і Дж. Верофф дослідили й виокремили три основні його виміри: «щастя», «відсутність напруження» та «особистісна адекватність» [3]. Р. Бар-Он, не погоджуючись зі спрощеними підходами, емпірично обґрунтував значно більшу кількість факторів: «Самоповага», «Міжособистісні стосунки», «Автономія», «Вирішування проблем», «Асертивність», «Випробовування реальністю», «Стресостійкість», «Самоактуалізація» і «Щастя» [2]. Вже в наш час К. Руггері, Е. Гарсія-Гарзон, А. Магуір, С. Метз та Ф. Хупперт описують ще інші виміри психологічного благополуччя: «компетентність», «емоційну стабільність», «задоволеність», «сенс», «оптимізм», «позитивні емоції», «позитивні стосунки», «стійкість», «самоповагу» і «вітальність» [4].

Чи не найвідомішою у всьому світі залишається розроблена ще у 1990-х роках К. Ріфф зі співробітниками шестифакторна модель психологічного благополуччя з наступними вимірами: «Автономія», «Управління навколишнім середовищем», «Особистісне зростання», «Позитивні стосунки з іншими», «Ціль у житті» та «Самоприйняття» [5]. З усім тим, у наш час актуальні дослідження психологічного благополуччя тривають й активно продовжують розроблятися нові його емпіричні моделі.

Мета дослідження – опис результатів теоретичного аналізу та порівняльного емпіричного дослідження переживання українськими студентами психологічного благополуччя в умовах ковідної пандемії та в ситуації війни.

Використано відомий та достатньо, як уже зазначено, апробований у світовій психології питальник «Шкала

психологічного благополуччя» К. Ріфф, в Україні перекладений та адаптований С. Карскановою [1].

Перший констатувальний емпіричний зріз було здійснено упродовж лютого та березня 2021 року, другий – у березні та квітні 2022 року. Загальна чисельність залучених до дослідження студентів – 204 особи, серед яких 118 були продіагностовані на першому хронологічному етапі (1 підгрупа), а 86 – на другому (2 підгрупа). Всі вони – здобувачі вищої освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, котрі натоді навчалися на I, III, IV курсах за освітніми програмами «Українська мова і література», «Журналістика», «Історія», «Біологія». Зауважуємо також, що на різних етапах дослідження участь брали різні студенти.

На основі первинної статистичної обробки кількісних даних, отриманих у двох підгрупах, ми прорангували наступні усереднені показники оцінювання за 6 базовими шкалами:

Таблиця 1 – Усереднені показники міри переживання основних факторів психологічного благополуччя у двох підгрупах студентської молоді

№ з/п	Назва шкали	Усереднений показник/ранг	
		1 підгрупа	2 підгрупа
1.	«Позитивні стосунки з тими, котрі оточують»	$\bar{x}_1 = 4,37/3$	$\bar{x}_2 = 4,29/3$
2.	«Автономія»	$\bar{x}_1 = 4,06/4$	$\bar{x}_2 = 4,22/4$
3.	«Управління середовищем»	$\bar{x}_1 = 4,02/5$	$\bar{x}_2 = 4,10/6$
4.	«Особистісне зростання»	$\bar{x}_1 = 4,69/1$	$\bar{x}_2 = 4,66/1$
5.	«Ціль у житті»	$\bar{x}_1 = 4,51/2$	$\bar{x}_2 = 4,45/2$
6.	«Самоприйняття»	$\bar{x}_1 = 4,00/6$	$\bar{x}_2 = 4,11/5$

Тепер розглянемо детальніше усі зафіксовані статистично значущі відмінності за усередненими оцінками окремих пунктів питальника (згідно з непараметричним критерієм U Манна-Вітні).

I. За шкалою «Позитивні стосунки з тими, котрі оточують»: індикатори зростання психологічного благополуччя – лише за пунктом «Багато людей вважають мене люблячим/ою і дбайливим/ою» (4,38 і 4,85; $p = 0,001$); послаблення – за пунктами «Я відчуваю задоволення від особистого та взаємного спілкування із членами сім'ї або друзями» (5,42 і 4,96; $p = 0,003$) та «У мене були досить теплі та довірливі стосунки з іншими» (5,00 і 4,34; $p = 0,002$).

II. За шкалою «Автономія»: лише позитивні зміни та за такими пунктами, як «Я не змінюю свою поведінку або спосіб думок, щоб відповідати запитам оточуючих» ($\bar{x}_1 = 3,52$ і $\bar{x}_2 = 3,92$; $p = 0,03$), «Я не боюся висловлювати уголос те, що я думаю, навіть якщо це не відповідає думці оточуючих» ($\bar{x}_1 = 4,28$ і $\bar{x}_2 = 4,71$; $p = 0,01$), «Бути задоволеним самим/а собою важливіше, ніж отримувати схвалення оточуючих» ($\bar{x}_1 = 4,48$ і $\bar{x}_2 = 4,95$; $p = 0,04$), «Люди рідко переконують мене робити те, що я не хочу» ($\bar{x}_1 = 4,06$ і $\bar{x}_2 = 4,65$; $p = 0,006$), «Я впевнений/а у своїй думці, навіть якщо вона суперечить загальній» ($\bar{x}_1 = 4,29$ і $\bar{x}_2 = 4,61$; $p = 0,03$), «Я нечасто змінюю свої рішення, якщо мої друзі або члени сім'ї не згодні з ними» ($\bar{x}_1 = 3,68$ і $\bar{x}_2 = 4,14$, $p = 0,01$).

III. За шкалою «Управління середовищем»: позитивні зміни – за пунктами «Потреби повсякденного життя нечасто нервують мене» ($\bar{x}_1 = 3,22$ і $\bar{x}_2 = 3,74$; $p = 0,005$) та «Мої спроби знайти вид діяльності та взаємовідносини, відповідні для мене, були вельми успішними» ($\bar{x}_1 = 4,06$ і $\bar{x}_2 = 4,55$; $p = 0,003$); негативні зміни – за пунктами «Я нечасто відчуваю себе заваленим/ою своїми обов'язками» ($\bar{x}_1 = 3,62$ і $\bar{x}_2 = 3,07$; $p = 0,004$), «Я не переживаю стрес через те, що не можу впоратися з усіма справами, які вимушений/а робити щодня» ($\bar{x}_1 = 3,81$ і $\bar{x}_2 = 3,16$, $p = 0,006$), «Я спромігся/лася створити свій власний устрій та спосіб життя, які найбільше відповідають моїм перевагам» ($\bar{x}_1 = 4,09$ і $\bar{x}_2 = 3,73$; $p = 0,05$).

IV. За шкалою «Особистісне зростання»: лише позитивні зміни та за пунктами «Я вважаю, що важливо пережити новий досвід, який кидає виклик моїй думці про себе та про світ» ($\bar{x}_1 = 4,71$ і $\bar{x}_2 = 4,99$; $p = 0,03$) та «Мені приносить задоволення бачити, як мої погляди змінюються і «дорослішають» з роками» ($\bar{x}_1 = 5,14$ і $\bar{x}_2 = 5,41$; $p = 0,003$).

V. За шкалою «Ціль у житті»: лише позитивні зміни та за єдиним пунктом «Мої цілі в житті є для мене швидше джерелом задоволення, ніж розчарування» ($\bar{x}_1 = 4,64$ і $\bar{x}_2 = 5,01$; $p = 0,008$).

VI. За шкалою «Самоприйняття»: лише позитивні зміни та за пунктами «Мені подобається більша частина моїх якостей» ($\bar{x}_1 = 4,30$ і $\bar{x}_2 = 4,71$; $p = 0,01$), «У минулому були зльоти й падіння, але в цілому я би не став/ла нічого міняти» ($\bar{x}_1 = 4,14$ і $\bar{x}_2 = 4,47$; $p = 0,03$), «У всіх є свої недоліки, але, здається, у мене їх не найбільше» ($\bar{x}_1 = 4,05$ і $\bar{x}_2 = 4,45$; $p = 0,03$).

Отже, в науковій літературі психологічне благополуччя розглядається з різних теоретичних ракурсів і по-різному емпірично вимірюється. В нашому дослідженні за основу взято визнану в різних частинах світу модель К. Ріфф, згідно з якою

психологічне благополуччя має 6 основних факторів (вимірів): «Позитивні стосунки з іншими», «Автономія», «Управління навколишнім середовищем», «Особистісне зростання», «Ціль у житті» та «Самоприйняття».

За результатами двох емпіричних зрізів, проведених на різних вибірках студентської молоді в розпал «епокси ковіду» та на початку війни в Україні, констатуємо окремі статистично значущі зміни – як позитивні, так і негативні – в переживанні психологічного благополуччя респондентами. Узагальнено можна стверджувати, що позитивні трансформації відповідних переживань найбільшою мірою стосуються «Автономії», а негативні – «Управління середовищем».

В цілому ж ієрархія міри позитивної вираженості різних факторів переживання психологічного благополуччя студентами в контексті обох зазначених хронологічних періодів залишається майже незмінною. Зокрема, найбільший ресурс підтримки відповідних переживань у студентської молоді, незалежно від складності зовнішніх обставин її життя, формує «Особистісне зростання» як перманентне прагнення до саморозвитку, відкритість до здобуття нового досвіду, відчуття реалізації власного потенціалу, спостереження за самовдосконаленням із плином часу, самопізнання і самоефективність.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в порівняльному емпіричному студіюванні вікових, гендерних, фахових та інших потенційно значущих аспектів переживання психологічного благополуччя особистістю.

Список використаних джерел:

1. Карсканова С.В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 1–10.
2. Bar-On R. The development of a concept of psychological well-being. A thesis for the degree of Doctor of Philosophy. 1988. URL: http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=GlobalViewhttp://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=GlobalView
3. Bryant F.B., Veroff J. The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. 43(4). P. 653–673. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.4.653>
4. Ruggery K., Garcia-Garzon E., Maguire A., Matz S., Hupert F.A. Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analyses of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*. 2020. 18. P. 192–198. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>

5. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. 69(4). P. 719–727. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

СМІХОТЕРАПІЯ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ

Сайко Н.О.

*Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
natsayko@gmail.com*

Сучасна педагогічна наука знаходиться у пошуці впливових і зручних у використанні методів відновлення внутрішнього балансу, гармонії особистості. Тому варто згадати досить дієвий і простий у використанні метод – метод сміхотерапії.

Мета дослідження – здійснити аналіз методу сміхотерапії та визначити можливості використання у сучасних умовах.

Перш ніж говорити про його дієвість та висвітлювати прийоми сміхотерапії, звернемося до історії її виникнення та дослідження.

Одним із перших офіційних вивчень лікувальних властивостей сміху було дослідження американського невролога Уільяма Фрайя у 60-тих роках ХХ століття. Досліджуючи властивості сміху, він зазначав, що у людини, коли вона сміється, зменшується викид «гормонів стресу» – кортизону та адреналіну – стимулюється виділення ендорфінів, що викликають відчуття задоволеності; змінюється ритм серцебиття, знижується кров'яний тиск. Вченим встановлений ще й зв'язок між активністю м'язів обличчя та кровопостачанням головного мозку. Коли людина посміхається, потік крові до мозку посилюється, мозок отримує більше кисню, що позитивно відбивається й на її емоційному стані [3].

Подальші дослідження сміхотерапії проводив американський журналіст Норман Казінс у 70-х роках, що слугувало виокремленню сміхотерапії у самостійний науковий напрямок. Норман Казінс є автором всесвітнього бестселера «Анатомія хвороби (з точки зору пацієнта)», в якому доводиться думка, що перебіг і результат будь-якого захворювання залежить від емоційного налаштування пацієнта. Норман довів, що саме сміх, який він використовував як лікувальний засіб, дає можливості створити позитивний емоційний настрій, від якого залежить ефективність і результат лікування пацієнта [5]. Пізніше Норман

Казінс організував при університеті у Лос-Анжелосі кафедру вивчення проблем сміху, співробітники якої досліджували механізми «сміхоутворення» та можливості використання сміху при лікуванні людей. Сьогодні в США працює близько тисячі фахівців-сміхотерапевтів. Особливу увагу приділяють зарубіжні науковці керованому формуванню оптимістичного стилю життя людини, засобом формування якого розглядають сміх. Так, сучасний американський психолог М. Селігман у своїх дослідженнях довів, що оптимістичний стиль пояснення світу є істотним фактором успішності особистості. Основними рисами оптимістів автор визначає – стабільність, глобальність та контрольованість. Оптиміст вірить у щасливий хід подій та бачить у перешкодах додатковий стимул для роботи. За песимістичного стилю пояснення світу, навпаки, невдачі сприймаються як сталі, глобальні та неконтрольовані явища, що здійснюють негативний вплив на психоемоційний стан людини [6].

Учені Б. Фредериксон і С. Браніган довели, що на відміну від негативних емоцій, позитивні емоції дають можливість усвідомити перспективні позитивні виходи з будь-якого складного становища. Саме сміх та позитивні емоції, які він утворює, допомагають швидше знаходити ресурси для вирішення проблем, позбавляться негативних стресових станів. В емпіричних дослідженнях за участю студентів з різними рівнями ознак психічного здоров'я вони вивчали зв'язок між співвідношенням позитивних і негативних емоцій у досвіді людини і рівнем її психічного здоров'я [4].

Науковці України розглядають сміх як метод покращення психоемоційного стану, подолання стресів, підкреслюючи його доступність, лікувальні можливості та профілактичний і реабілітаційний потенціал. Активно досліджуються естетико-творчі можливості сміху: сміх активізує лімбічну систему мозку, об'єднує праву та ліву півкулі, підвищує творчі здібності та вміння вирішувати різноманітні проблеми, покращує зовнішній вигляд людини – тонізує м'язи обличчя. Проведеними дослідженнями доведено, що людина, яка сміється, вирізняється щирістю, готовністю прийти на допомогу, а також здатністю любити [3].

Цікавим є досвід українського педагога В. Верховинця, який вивчав особливості української народної педагогіки, зокрема її величезний фольклорний потенціал щодо формування щасливої, повноцінної душею й тілом дитини, зауважував у передмові до збірки «Про рухливі ігри зі співами», що саме щасливий, радісний сміх малечі під час організації й проведення з нею занять є ознакою того, що вихователь зумів правильно й педагогічно бездоганно побудувати виховний процес. Науковець звертає

особливу увагу на важливість правильного розуміння педагогом вікових особливостей дітей під час сміху: «... не треба забувати про різницю між старшими і молодшими дітьми. Старші діти завдяки деякому умінню володіти собою можуть тішитись внутрішньо – в собі, проявляючи радість виразом обличчя або звуком голосу. Цього молодші діти не вміють. У них радість вводить в дію все тіло: вони підскакують, плещуть у долоні, кричать, голосно співають тощо» [1].

Сміхотерапія тісно взаємопов'язана з позитивною психологією, оскільки мають спільну мету – виклик позитивних емоцій, що є основою психологічного благополуччя людини та психічного здоров'я. Зокрема, у відомій монографії С. Максименка «Генезис існування особистості» підкреслюється важливість вивчення ролі любові у становленні здорової особистості, поєднання позитивних відношень, життєрадісного світосприйняття, активної позиції особистості для утворення її стресостійкості. Саме позитивні емоції розглядаються як основа благополуччя особистості, як фізичного, так і морального [2].

В практиці сучасної сміхотерапії використовуються такі її види:

– *класична сміхотерапія* – передбачає психологічний тренінг з застосуванням комедійних програм, фільмів, вистав;

– *йога* – індійська техніка, яка базується на штучному виклику правильного, рівномірного, легкого сміху;

– *терапевтична клоунада* – являє собою імпровізовані комедійні вистави, які проводяться кваліфікованими лікарями перед своїми пацієнтами [3].

Окрім терапевтичного впливу сміх може покращувати і педагогічний процес, сприяти ефективному проведенню уроків та формувати більш позитивне ставлення дітей до школи, дитячих садків, а головне, нейтралізувати негативний психологічний вплив сьогодення. Тому корисним є використання педагогом хвилинок сміху (за аналогією із фізкультхвилинками); запровадження прийомів «розслаблення» аудиторії шляхом цікавих, смішних розповідей; реалізація педагогічного потенціалу літературних гуморесок; запровадження цікавих, жвавих ігор, які швидко викликають бурхливі позитивні емоції у дітей; розповідь шкільних анекдотів та цікавих пригод; співи; організація конкурсу на найсмійнішу вигадку; оволодіння вчителем елементами педагогічного експромту при реагуванні на незвичайну шкільну ситуацію (в стилі «позитивного гумору»); володіння прийомами організації позитивної невимушеної атмосфери навчально-виховного процесу, вміння надавати учням слухного часу для

сміхотерапії; розвиток у вчителя почуття гумору як особистісно-інтелектуальної основи та ознаки професійної майстерності, тощо. Сьогодні, в умовах складних, стресогенних подій, посмішка, добрий настрій дитини, відкритий прояв її позитивного «Я» можуть вважатися найвищою оцінкою педагогічної діяльності дорослого.

Отже, використання сміхотерапії як методу нейтралізації негативних впливів соціуму є необхідною складовою педагогічного процесу та буденного життя кожної людини, оскільки сміх запобігає появі та подоланню стресових станів особистості.

Список використаних джерел:

1. Верховинець Я.В. Про «Весняночку» та її автора. *Верховинець В.М. Весняночка*. 5-е вид. К. : Муз. Україна, 1989. С. 5–20.
2. Максименко С.Д. Генезис существования личности. Киев : КММ, 2006. 240 с.
3. Федій О.А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : монографія. Полтава : ПНПУ, 2009. 404 с.
4. Fredrickson V.L. Positive Emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires: cognition and emotion / V.L. Fredrickson, C. Branigan. 19. P. 313–332.
5. Norman Cousins. Anatomy of an illness as Perceived by the Patient Reflections on Healing and Regeneration. London, Toronto, New York: BANTAM BOOKS, 1976. 45 с.
6. Seligman, M. E. P Learned optimism. New York: Pocket Books, 1998. 98 p.

ФІДБЕК ЯК ЕЛЕМЕНТ ОПТИМІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Самілик В.І., Хлонь Н.В.

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

samilykvalentina@gmail.com, nkhlon@gmail.com

Орієнтація на студентоцентризм в освітньому процесі особливо актуалізує потребу в якісному зворотному зв'язку. Викладач вербалізує зміст оцінки, щоб підсилити її ефективність та дати можливість студенту зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, нюанси, що спровокували наявність помилок або ж підкреслити позитивні моменти.

Вважаємо, що варто звертати увагу й на оцінку студентами навчальної взаємодії. На традиційне звернення викладача до

аудиторії в кінці заняття «Чи є запитання?» у 90% випадків можна почути відповідь «Ні». Причиною такої реакції здобувачів освіти може бути небажання з'ясувати окремі деталі саме зараз, неусвідомлення повною мірою рівня розуміння запитань, що розглядалися (можливо, самостійне додаткове опрацювання рекомендованих джерел допоможе розібратися в проблемних моментах), фізична втома й бажання якомога швидше змінити вид діяльності тощо.

Мета дослідження. Саме тому важливим є пошук ефективних способів отримання інформації щодо якості навчальної взаємодії.

У другій половині ХХ століття популярності набуває таке поняття, як «фідбек» (від англ. *feedback* – зворотний зв'язок, відгук), спочатку у сферах бізнесу та менеджменту для отримання зворотного зв'язку щодо покращення роботи компаній чи виробництва, з подальшим проникненням в психолого-педагогічну та методичну сфери. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія ефективна за умови врахування позицій обох сторін процесу. Оскільки молодь орієнтована на використання гаджетів у повсякденному житті для роботи з різною інформацією, то цілком логічним є залучення цього елемента для отримання зворотного зв'язку, особливо в умовах змішаного навчання. Завдяки програмному забезпеченню для адміністрування опитування – Google Формам – цей процес можна зробити зручним для кожного. Відповіді на запитання студент може давати в будь-який час, коли зручно та є бажання висловити свою думку, а це підвищує рівень об'єктивності результатів. Опитування проводиться анонімно, що також підсилює відвертість респондентів, зникає тривога бути впізнаним за почерком. Викладач отримує результати, що можуть репрезентуватися як зведена інформація з діаграмами та даними, так і окремими бланками. Це полегшує здійснення аналітичного огляду та формулювання висновків. Врахування думок студентів вказує на їхню значущість у забезпеченні якісного освітнього процесу, що мотивує до навчання.

Виокремлюємо такі функції фідбеків:

– визначення рівня ефективності викладання освітнього компонента;

– оптимізація процесу викладання;

– мотивація до професійного саморозвитку викладача;

– підкреслення ролі студента в освітньому процесі.

За результатами таких опитувань доцільно репрезентувати результати аналітичного огляду відповідей студентам, звернувши увагу на всі рекомендації та побажання (рис. 1). Анонімність дозволяє викладачу уникнути упередженого ставлення до конкретної особистості, тоді, як кожен студент у відповідях на запити зможе впізнати свій.



Аналітичний огляд опитування та відповіді на запити

Хочу висловити вдячність за участь в опитуванні. Наразі маю вже декілька опрацьованих анкет. Збір інформації продовжується. Ваші фідбеки – це можливість разом будувати якісний освітній процес з вірою у якнайскорішу перемогу.

Чи зрозуміла вам мета освітнього компоненту «Основи екології»?

Оскільки є відповідь *«частково»*, то нагадаю, що мета освітнього компоненту: формування наукової основи раціонального використання біологічних ресурсів, прогнозування змін природи під впливом діяльності людини, збереження середовища існування людини. Для цього важливо розуміти особливості функціонування природних систем, адаптацій живих організмів до умов навколишнього середовища, набути навичок екоетичної поведінки для задоволення потреб сучасного покоління без шкоди для майбутніх поколінь.

Чи зрозуміла вам система оцінювання курсу (критерії оцінювання завдань, обґрунтування критеріїв тощо)?

Серед відповідей є *«частково, потребує додаткових пояснень»*, тому прокоментую:

навчальні досягнення з дисципліни оцінюються за модульно-

Рис. 1. Приклад аналітичного огляду фідбеків студентів

У своїй педагогічній діяльності практикуємо Е-фідбек (онлайн-опитування) та фідбек-липучку (авторська назва відгуків студентів про роботу викладача на заняттях). Онлайн-опитувальники зручні, оскільки перебувають в кліковій доступності, дозволяють уникнути накопичення паперів. Фідбек-липучка проводиться на заняттях в аудиторії або з використанням віртуальних дошок на онлайн-занятті, де студенти на стікерах зазначають відповіді на запитання викладача щодо своєї діяльності. Запитання стосуються не лише навчального матеріалу, його зрозумілості, а й мотиваційних елементів, емоційної атмосфери, комунікації викладача і студентів, особливостей висловлювань та поведінки, пояснень матеріалу, бар'єрів у конструктивній співпраці. Беруться до уваги усі аспекти, що можна «приклеїти» до особистості викладача під час занять. Педагог збирає фідбеки-липучки та аналізує їх, проєктуючи свій образ очима студентів. Робить висновки про ефективність своєї діяльності та прогнозує подальші дії.

Отже, якість освітнього процесу залежить від низки чинників, де не останнє місце має відводитись зворотному зв'язку. Аналіз

студентських фідбеків сприяє саморозвитку викладача, оптимізує співпрацю, мотивує, дозволяє своєчасно виявити недоліки в роботі. Поділяємо позицію Біла Гейтса, що навіть чудові вчителі можуть стати кращими завдяки розумному зворотному зв'язку [1].

Перспективи подальших досліджень полягають у підборі ефективних форм зворотного зв'язку в педагогічній практиці.

Список використаних джерел:

1. Bill Gates: Teachers need real feedback. URL. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=81Ub0SMxZQo> (Дата звернення: 13.05.2022).

ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Сидоренко А.Г., Луценко Р.В., Коптев М.М.,
Луценко О.А., Чечотіна С.Ю.**

*Полтавський державний медичний університет
sidorenko.med@gmail.com, farmaluru@gmail.com, mn_koptev@ukr.net,
farmaluol@gmail.com, svetlana_ch@ukr.net*

У світі близько 1 мільярда людей страждають психічними розладами, щорічно 3 мільйони вмирає в результаті зловживання алкоголем, і кожні 40 секунд одна людина закінчує життя самогубством. В Україні 1,2 млн. жителів страждає психічними розладами і цей показник з кожним роком зростає. На сьогодні ситуація значно гірша [2].

Психічне здоров'я – це стан людини, при якому забезпечується адекватна емоційна, інтелектуальна, свідомо-вольова взаємодія з зовнішнім середовищем.

Психічне здоров'я включає в себе такі ознаки, як інтелект, цілеспрямованість, гнучкість, логічність мислення, моральні якості, соціальна поведінка, особливості харчування, емоційність, відношення до свого здоров'я, сексуальність. Психічне здоров'я базується на родині, на місці роботи людей, на місцевому співтоваристві та інфраструктурі системи громадської охорони здоров'я в цілому.

До поведінкових факторів, що негативно впливають на психічне здоров'я, належать: тривалі негативні стресові ситуації, невміння підтримувати адекватні відносини з оточуючими, конфлікти, недостатній відпочинок, малорухомий спосіб життя, зовнішні подразники. Зростанню захворюваності сприяють

інформаційне перевантаження, політична і економічна нестабільність, війна в країні [2].

Для збереження та зміцнення психічного здоров'я важливе значення має дотримання принципів здорового способу життя, а саме психогігієни. Психогігієна це культури між особистих стосунків, уміння керувати своїми емоціями, чергувати працю і відпочинок, створювання сприятливого психологічного клімату у колективі, сім'ї; займатись фізичною культурою, дотримуватись раціонального харчування, режиму дня, достатньо спати, позитивно мислити, бути оптимістичним, доброзичливим [1, 2].

Війна в Україні, спричинила психічні травми, посттравматичні стресові розлади, депресії, травматичний досвід переїздів та довготривалих поїздок у чужі міста та країни. Подібні ситуації мають негативні наслідки для психічного та фізичного здоров'я.

Особливо зараз постає питання про збереження чи нормалізацію психічного здоров'я в таких умовах.

Основні домінанти на що треба звернути увагу для збереження психічного здоров'я такі:

- фізична активність, в умовах стресу саме адекватна фізична активність може запобігти або відстрочити початок багатьох захворювань та надати терапевтичну допомогу людям з хронічними захворюваннями. Фізична активність досить покращує самопочуття, підвищує задоволеність життям, дозволяє покращити сон і впоратися зі стресами. Зокрема фізична активність покращують якість сну в дорослих, адже час для засинання зменшується, а збільшується час глибокого сну та знижується денна сонливість;

- достатньо часу рухаємось, у воєнний час зменшилася кількість людей, для яких фізична активність була пов'язана з роботою, і тому зросла кількість тих, хто не приділяє фізичної активності достатньо часу. А це, разом зі стресом, негативно впливає на стан фізичного та психічного здоров'я;

- займайтесь звичними справами: чистимо зуби, миє посуд, прибираємо оселю, працюємо, якщо є робота;

- спілкування з іншими людьми допомагає зменшити стрес. У спілкуванні ви розумієте, що інші поділяють ваші почуття. Поговоріть із кимось, кому довіряєте: із другом, психологом, священником. Не залишаємось в ізоляції;

- обмеження доступ до засобів масової інформації. Уникайте цілодобового зависання у новинах;

- робіть щось позитивне. Посадіть квіти, завітайте на концерт або до художньої галереї, прийміть ванну. Підтримайте

друга чи сусіда, якому важко. Якщо ви допомагаєте як волонтер, намагайтеся не займатися цим більше трьох годин на день;

– поверніть себе «в реальність», потрібно працювати на трьох рівнях – це тіло, психіка та пошук сенсів [1, 2].

Підтримуємо себе в формі заради збереження свого психічного здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Луценко Р.В., Сидоренко А.Г. Здоровий спосіб життя як умова його тривалості, фізичного і духовного розвитку. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 22–23 травня 2019 р. Полтава, 2019. Т. 2. С. 312–316.
2. Марута О.С. Психологічне здоров'я та суб'єктивного сприйняття щастя при психічних розладах. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2021. №17. С. 51–60.

СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «УЯВА», ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ І ВЛАСТИВОСТІ ПОНЯТТЯ «ТВОРЧА УЯВА»

Сікора Л.В.

Навчально-виховний комплекс №9 (м. Хмельницький)

lyudasikora71@gmail.com

Соціально-економічні перетворення в сучасному українському суспільстві диктують і визначають необхідність формування творчо-активної особистості, здатної ефективно і нестандартно вирішувати проблему, знаходячи для цього неординарні та нетрадиційні варіанти. Саме цей аспект ставить перед загальноосвітніми закладами важливе й пріоритетне питання розвитку творчого потенціалу підростаючого покоління. Це вимагає удосконалення навчально-виховного процесу з урахуванням психологічних закономірностей усіх компонентів системи пізнавальних процесів. Вирішення цієї проблематики стає можливим завдяки використанню інтегрованих методів і прийомів, завдяки яким відбувається розвиток особистості, формування його творчих здібностей та активізація процесу подальшої їхньої реалізації в життєдіяльності.

Одним із пріоритетних питань сучасного освітянського простору є забезпечення гармонійного розвитку учня, що в свою чергу обов'язково передбачає формування та розвиток різних видів уяви дитини. Вирішення цього питання стає можливим на

уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в початкових класах. Використання різноманітних інтегрованих методів навчання дозволить сформувати та розвинути творчі здібності, які на сучасному етапі є одним із пріоритетних питань розвитку особистості.

Питання розвитку уяви вважається актуальним і пріоритетним у сучасному освітянському просторі. Цей психічний процес є невід'ємним компонентом будь-якої форми творчої діяльності людини, її поведінки у цілому. Як показали праці відомих дослідників Л.С. Виготського, В.В. Давидова, В.А. Крутецького, Н.С. Лейтеса, Я.О. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна та інших, уява виступає не тільки передумовою ефективного засвоєння учнями нового навчального матеріалу, але розглядається обов'язковою умовою творчої переробки наявних у дітей знань, сприяє саморозвитку особистості, що у значній мірі визначає ефективність навчально-виховної діяльності у загальноосвітніх закладах.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі з обраною проблематики дається уявлення про творчість і уяву, які можна розвивати, відповідно, на цій основі виникає можливість генерувати оригінальні ідеї. Але в педагогічній психології питання, пов'язані з проблемами формування і розвитку творчої уяви у школярів, мало розроблені, недостатньо проведені дослідження з вивчення можливостей навчальних предметів, зокрема, уроків музичного мистецтва у плані розвитку творчої уяви учнів. Висвітлення обраної проблематики обумовило вибір теми статті.

Мета статті – розглянути специфіку та з'ясувати особливості поняття «уява», окреслити характерні ознаки і властивості поняття «творча уява», визначити види, прийоми уяви та специфіку їх використання.

Творча уява представляє величезний потенціал для реалізації резервів комплексного підходу в навчанні та вихованні. Інтерес до проблеми уяви як психічного процесу виник порівняно недавно, на межі XIX–XX ст. До цього часу відносяться розробки експериментального дослідження функцій уяви (С.Д. Владичко, В.М. Вундт, Е.Ф. Мейман, І.А. Міщенко, Т. Рібо). Поступово аспекти вивчення цієї проблематики розширюються, розробляються методики, що дозволяють експериментальним шляхом дослідити функцію уяви, пропонуються варіанти та методи теоретичного осмислення отриманих даних, розглядаються питання взаємовідношення уяви з іншими пізнавальними процесами. Робота в цій області велася переважно в двох напрямках: з одного боку, вивчався розвиток уяви в онтогенезі (Л.С. Виготський,

І.Г. Батоев, А.Я. Дудецкий, О.М. Дьяченко, Г.Д. Киріллова, А.В. Петровський, Д.Б. Ельконін і ін.), з іншою – функціональний розвиток даного процесу (Е.І. Ігнат'єв, Е.В. Ільєнков і ін.).

Особливу актуальність та пріоритетність отримують дослідження по вивченню «природи» творчості (А.В. Брушлінський, А.М. Матюшкин, Я.О. Пономар'єв, В.Н. Пушкін), розробці принципів і способів створення діагностичних методик диференціальної психології з метою раннього виявлення і розвитку творчих здібностей в учнів молодшого шкільного віку (Б.М. Теплов, Д.Б. Богоявленський, О.В. Запорожець, В.А. Крутецький, А.В. Петровський). Таким чином, в психології зростає інтерес до проблем творчості, а через нього і до уяви, як найважливішого компонента будь-якої форми творчої діяльності.

Уява в психології розглядається однією з форм відтворення свідомості. Оскільки всі пізнавальні процеси мають відтворювальний характер, необхідно, передусім, визначити якісну своєрідність, специфіку й властивості уяви. На думку вітчизняних психологів, уява відображає дійсність не як існуючу реальність, а як можливість, ймовірність. За допомогою уяви, людина прагне вийти за рамки досвіду, який вже існує у свідомості та передбачає певну визначеність у часі. Уява спрямована на орієнтацію в ймовірному, передбачуваному середовищі, яке виходить за межі реальності [1, с. 34]. Це дозволяє знаходити не один, а безліч варіантів вирішення будь-якої ситуації, що стає можливим за рахунок багаторазового перепланування й перереконструювання досвіду, який є. Процес комбінування елементів минулого досвіду в принципово нові відповідає ймовірнісному характеру відображення і складає якісну специфіку відтворювальної діяльності уяви на відміну від інших пізнавальних процесів [1, с. 35].

Уява має розглядатися як психічний (інтелектуальний) процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом знаходження й установа нових зв'язків між відомими образами і знаннями. Завдяки уяві відбувається вихід людини за межі реального світу, вона отримує здатність переміщувати речі та події у часі, в майбутнє або минуле, в інші світи та простори. Принциповим для визначення специфіки поняття «уява» є те, що уява пов'язана з образами, уявленнями, хоча продукт уяви оформлюється за допомогою знаків, символів – у вигляді опису, тексту, зображення [5, с. 56]. Вчені вважають, що уява виникла як відповідь на потребу передбачити результат своєї діяльності й одночасно пояснити для себе і з'ясувати сутність подій та явища природи.

Уяву важко відрізнити від процесів мислення, особливо, образного мислення. Саме це ставить велику кількість питань, сутність яких полягає в неможливості розглядати уяву самостійно, без врахування особливостей образного мислення. Уява досить часто визначається як випереджальне відображення дійсності в образах, уявленнях на відміну від мислення, яке відбиває дійсність у формі понять. Але цей погляд призводить до визначення уяви як однієї з форм образного мислення [2, с. 16]. Для того, щоб уникнути суперечностей і визначити відмінності уяви від образного мислення, необхідно зазначити, що уява пов'язана із створенням нових образів та уявлень, отриманих у попередньому досвіді. Уява створює образи результату діяльності, забезпечуючи розробку стратегії діяльності, зокрема, розумової, у ситуаціях невизначених та ймовірних. Усі розглянуті ознаки та особливості поняття «уява» дозволяє розглядати її як психологічну основу багатьох видів творчої діяльності, що характеризується новизною як процесу створення, так і продуктів цієї діяльності [2, с. 17].

Дослідники розрізняють пасивний та активний вид уяви. Пасивна уява має розглядатися як деякий зразок сурогату реальності, її заміни в уяві. Ця уява пов'язана з аутичним видом мислення, що передбачає створення образів, програм та уявлень, які не здійснюються зовсім або взагалі не можуть бути реалізовані в реальності. Пасивна уява може виникати довільно: виникнення образів, створених спеціально, однак ніяк не з метою втілення їх у життя; або мимовільно – в умовах бездіяльності свідомості, під час сну, в стані афекту, галюцинацій [3, с. 26].

В активній уяві можна виділити два типи – відтворюючу та творчу уяву. Відтворююча уява створює образи на основі опису в широкому смислі цього слова, який може проводитися в різних знакових системах, наприклад, словесній, числовій, формульній, графічній, нотній. Коли такий образ відтворюється, людина має розуміти принципи функціонування відповідної знакової системи (мови, формули, ноти); доповнювати процес відтворення своїми знаннями та відомими образами. Від цих факторів залежить основна якість відтворення. Відтворююча уява забезпечує перекодування інформації з однієї репрезентативної системи сприймання в іншу, наприклад, із зорової в слухову і навпаки [3, с. 27].

Відтворююча уява наслідує творчу уяву автора художнього, музичного твору, графіки або креслення, і в цьому сенсі вона має розглядатися як другорядна, не оригінальна. Однак відомо, що чимало діячів мистецтва безумовно розраховують на співтворчість читачів, слухачів, глядачів, і завжди розраховують на їхню активну позицію і допомогу. У багатьох сучасних мистецьких творах автор

пропонує читачу, слухачу, глядачу визначити послідовність подій, які відбуваються у творі, на власний розсуд. Тому відтворююча уява безумовно і безперечно пов'язана з творчістю і відокремити їх один від одного не має сенсу і не є доречним. Досить великий простір для вільного польоту уяви дають твори абстрактного живопису і сучасних музичних творів композиторів-авангардистів. Для розуміння їхніх творів потрібна наявність не тільки сформованого і розвиненого процесу мислення, скільки має бути присутнім творча уява, емоційне розуміння, прогнозування. Плин часу, зміст і розвиток людської діяльності, історичні, соціальні події – усе це змінює розуміння «закодованих» абстрактних творів, або поглиблюючи його, або, знімаючи з нього певний факт таємничості та незрозумілості.

Важливою є роль відтворюючої уяви в навчанні. Саме це пов'язано із поширенням комп'ютерного навчання. Цей сучасний тип навчаючих систем пропонує нові можливості для створення навчальних середовищ – комбінацію текстів, малюнків, анімації, звуків, гіпертекстів, в яких можливим є вільний перехід з одного семантичного рівня знань на інший; встановлення власних уявних зв'язків між подіями, явищами; моделювання явищ та подій з відмінними від реальних якостями та результатами (наприклад, світи з іншою атмосферою або фізичними законами, в яких перемогли не ті учасниками, які досягли би значних результатів в реальності). Все це вимагає наявності розвиненої уяви – не тільки відтворюючої, але й творчої [3, с. 28].

Творча уява здатна створювати нові, оригінальні образи та ідеї. Доповнюючи творче мислення та взаємодіючи з ним, творча уява становить основу людської творчості. Продуктом творчої уяви є художній образ. Синтез в уяві здійснюється у різних формах, які називаються прийомами уяви. Такими прийомами (операціями) творчої уяви є:

- гіперболізація, для якої характерним є збільшення або зменшення предмета, аналогічна заміна окремих частин, змінність у кількості частин;

- схематизація – окремі уявлення зливаються, відмінності стираються, а риси схожості виступають чітко;

- типізація – виділення суттєвого, яке повторюється в однорідних образах (за цим аналогом створюється художній образ);

- загострення – підкреслення і акцентування окремих ознак явища або події [1, с. 56].

Поширеним прийомом уяви є аглютинація – поєднання різних, звичайно не об'єднаних якостей, деталей, частин, які в

традиційному розумінні не передбачають цих особливостей. Поєднання різних нетипових і незвичних функцій виступає одним із пріоритетних прийомів творчої діяльності. Наприклад, знайомі побутові прилади, в яких реалізується більше ніж одна функція. Відомий винахідник Г.Альтшуллер зазначає, що ідеальним є випадок, коли поєднання функцій, ознак, частин, деталей доведено до логічного завершення: деталі або приладу не існує взагалі, але функція його здійснюється. Подальший розвиток цієї ідеї – згортання технічних систем в «ідеальну речовину» [5, с. 57]. Цей процес специфічно поєднує функції: одна з підсистем виконує функцію сусідньої, яка зникає, оскільки стає непотрібною; невдовзі одна з речовин бере на себе функцію підсистеми, і ця підсистема зникає з технічної системи. Нарешті, одна з речовин бере на себе виконання функцій іншої речовини, і друга речовина виключається з системи.

Важливим прийомом створення творчого образу є аналогія, коли будується образ, який схожий на реально існуючу річ, предмет, організм, дію. На цьому принципі ґрунтується спеціальна галузь біології та інженерної справи – біоніка. Цей вид науки виділяє певні якості живих організмів і застосовує їх для створення механізмів. Використання цих якостей надало можливість створити значну кількість сучасних діючих приладів. Аналогію дуже часто використовують у технічній творчості в конструюванні, інженерній справі та винахідництві [1, с. 59].

На відміну від наукового мислення, що обмежує фантазію людини вимогами безумовної достовірності і реальності, розумності, логічності, доцільності існування, доказовості, в мистецтві не існує обмежень відносно уяви, фантазій та уявлень. Прагнучи відобразити життя в образах мистецтва, митці зазвичай вдаються до творчої уяви, яка вважається одним із визначальних ознак творчої діяльності. Сутність художньої уяви полягає в тому, щоб зуміти створити нові образи, які здатні бути носієм ідейного змісту твору. Особлива ознака художньої уяви полягає в тому, щоб створити нову ситуацію не шляхом порушення, а за умови збереження основних вимог життєдіяльності [2, с. 18]. Наприклад, за картинами багатьох художників ботаніки мають можливість вивчати флору і фауну лісів, тому, що зазвичай художники на своїх полотнах виписують дерева, рослини чи тварини з документальною точністю. Але дотримання життєвості і реальності не означає фотографічно точного копіювання сприйнятого, адже у справжнього художника особливий погляд на речі. Саме це визначає основне завдання художнього твору – показати іншим те, що бачить і чує митець, усвідомити різноманіття оточуючого світу. Творча уява

використовує фантастику, відхилення від реальних рис та ознак дійсності, з метою надати образність та наочність тих подій та образів, які передбачають відображення основного задуму чи ідеї твору [3, с. 30].

Найчастіше творчий процес в мистецтві пов'язаний з активним видом уяви: перш ніж відтворити образ на папері, полотні чи нотному аркуші, митець створює його у власній уяві, докладаючи до цього свідомі зусилля. Часто активна уява настільки захоплює митця, що він втрачає зв'язок зі своїм часом, своїм власним «я», тим самим, вживаючись у створений ним новий образ. Переживання і почуття людей у реальному просторі можуть бути зовсім непомітні звичайній людині. Уява художника, відхиляючись від дійсності, перетворюють її, яскраво висвітлюючи і чіткіше показуючи якусь особливу і важливу частину чи її особливість цієї дійсності. Відійти від дійсності, щоб глибше в неї проникнути і краще зрозуміти – це вважається однією з визначальною і специфічною ознакою логіки творчої уяви [4, с. 134].

Особливим при визначенні сутності поняття «творча уява» є з'ясування значення музичного мистецтва в розвитку творчої уяви, тому, що художні образи, які формуються за допомогою музичних звуків, характеризуються активним і безпосереднім впливом на внутрішній світ людини. Жанри музичного мистецтва виступають стимулом для розвитку творчих здібностей, способом впливу на емоційну сферу, фактором виховання людської індивідуальності. Звук, як основа музичної образності та виразності, позбавлений смислової конкретності слова, не відтворює фіксованих і реальних картин оточуючого світу. Однак, асоціативність, яка притаманна і вважається характерною властивістю творчої уяви, здатна викликати у слухача різноманітні прояви уяви, які знаходять відтворення в емоційних, образних, зорових, смислових, рухових асоціаціях [1, с. 124].

Уява є центральним психічним новоутворенням людини, а творча уява – інтенсивність розвитку якої впливає на процеси становлення особистості, виконує організаційну функцію психічних процесів для формування образів. Творча уява має розглядатися як процес створення нових, оригінальних образів, які формуються без опори на готові шаблони та базуються на суб'єктивних образах мислення й досвіді особистості. Характерною і визначальною ознакою творчої уяви є створення певних продуктів, які зазвичай носять індивідуальний характер, що дозволяє особистості отримати власну картину бачення світу та визначити пріоритети майбутнього напрямку власної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Виготський Л.С. Уява і творчість у дитячому віці. Режим доступу:

- <https://www.twirpx.com/file/21852/> (Дата звернення: 11.01.22).
3. Лазаревська О.М., Науменко С.І. Творчість дитини і музичне виховання. *Початкова школа*, 1994, № 11. С. 16–18.
 4. Лужний В.І. Творча діяльність учнів на уроці. *Методика викладання музики в 1 класі*. Київ : Муз. Україна, 1983. С. 25–33.
 5. Ростовський О.Я. *Методика викладання музики в початковій школі : навч.-метод. посібник*. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2000. 216 с.
 6. Рудницька О.П. *Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібник*. Київ: Інтерпроф, 2002. 270 с.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Сільченко Н.М.

*Щербанівський ліцей Щербанівської сільської ради
Полтавського району Полтавської області
natasila1302@gmail.com*

Наша держава буде мати краще майбутнє, якщо на належному рівні будуть розвиватися наука, освіта та культура. І цей розвиток багато в чому залежить від роботи педагогів. На сучасному етапі перед педагогами та психологами стоїть важлива проблема оптимізувати перебіг розвитку учня як творчої індивідуальності. Саме тому відбуваються модернізація та коригування освітнього процесу. Визначаються адекватні методики, які використовуватимуться для діагностики творчого зростання школярів та розвитку їх творчих індивідуальностей.

Феномен творчості завжди привертав увагу дослідників як найважливіший компонент соціальної культури. З моменту зародження шкільного навчання особлива увага завжди приділялася вихованню особистості, що творчо ставиться до праці, самостійно знаходить вирішення проблем. Діти повинні вчитися самостійно мислити, мати власну думку, відчувати відповідальність за справу.

У працях таких видатних психологів, як Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, В. Крутецького, В. Моляко, Я. Пономарьова, М. Холодної та інших, висвітлені психологічні основи творчості, креативності. В дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених – Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, А. Маслоу, С. Медника, К. Роджерса, Е. Торранса та інших – розглядаються важливі психолого-педагогічні аспекти формування творчої особистості. Розробці актуальних проблем сучасної вікової та педагогічної психології присвячені праці Г. Балла, І. Беха,

С. Максименка та інших вчених. Питанням індивідуальності присвятили свої праці Є. Ісаєв, В. Колесников, В. Мерлін, В. Слободчиков, О. Скрипченко та інші науковці. Це завжди актуальна проблема для розгляду.

Загальні здібності дитини ще називають обдарованістю. Вони виявляються у різних видах діяльності і взаємопов'язані між собою. Творчість-діяльність, яка сприяє створенню чи відкриттю раніше невідомого людині. Креативність-це здатність до творчості, можливість її реалізувати. Як же розвивати інтелектуальні та творчі здібності дитини? Потрібно здійснювати освітню діяльність у різних напрямках. На розвиток індивідуальності впливають як навчання, виховання так і сім'я. Участь дитини у гуртках, секціях, клубах за інтересами допомагає творчому самовираженню учнів та учениць.

Отже, розвиток інтелектуальних та творчих здібностей передбачає діяльність у різних напрямках. В науковій літературі встановлений взаємозв'язок між здібностями та інтересами дитини. Розвиток здібностей відбувається у діяльності, яка стимулюється інтересами. Інтерес до діяльності підтримується її успішністю, яка зумовлена відповідними спроможностями. Отже, педагоги мають здійснювати диференційоване та індивідуалізоване навчання з урахуванням інтересів та здібностей своїх учнів. Саме особистісно орієнтовані технології ставлять в центр освітнього процесу особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов її розвитку, реалізації природних потенціалів. У центрі наших зусиль має бути дитина зі своїми інтересами. Вчитель вчасно має почути дитину, залучити до співпраці, побачити в ній щось особливе і неповторне. Необхідно так організувати освітній процес, щоб діти самі відкривали для себе нове, доводячи висунуті гіпотези, активно спілкуючись, радячись між собою. Потрібно будувати уроки-мислення. Адже лише репродуктивне мислення гальмує розвиток учнів, негативно впливає на розкриття їх творчих здібностей, інтелектуального та творчого потенціалу. Інтелект дитини характеризується мисленням. Ступінь розвитку здатності мислення включає систему інтелектуальних здібностей: розум, судження, продуктивну уяву. Продуктивне мислення характеризується високою новизною свого продукту, істотним впливом на розумовий розвиток. Уміння творчо, нестандартно, продуктивно мислити, ефективно використовувати навички мислення є важливою складовою успіхів дитини як у навчанні так і в житті.

Надаючи допомогу учням в розвитку їх як творчих індивідуальностей, психологи та педагоги роблять свій внесок у вирішення завдань розвитку освіти. Необхідною є розробка

спеціальних методик, спрямованих на розвиток дітей із функціональними обмеженнями як творчих індивідуальностей, а також впровадження відповідних програм інклюзивної освіти. Адже кожна людина має свої здібності і їх потрібно розвивати. Школа відкрила широко двері для кожної дитини з особливими потребами. Марія Монтесорі одна з перших у світовій педагогічній практиці проголосила права дитини та необхідність розвивати її потенційні здібності з раннього віку.

Розвивати творчість-означає виховувати у учнів інтерес до знань, самостійність у навчанні. Маленький учень старається лише тоді, коли переживає успіх, хоча б невеликий. Моя методична проблема, над якою я працюю, так і звучить: «Створення ситуації успіху в освітньому процесі». Батьки наших учнів вірять, що їхня дитина особлива і дуже хочуть, щоб вчитель допоміг розкрити у ній те особливе, чого не бачать інші. Мені дуже подобається вислів Бонні Блер «Перемога не завжди означає бути першим, перемога-це коли ти став кращим, ніж був».

Визначено, що між показниками творчого мислення та успішністю навчання дітей шкільного віку немає безпосереднього зв'язку – вони не корелюють між собою. Результати проведеного дослідження підтверджують відсутність у дітей абсолютно однакових психолого-педагогічних профілів.

У своїй роботі намагаюся зробити навчання цікавим для кожної дитини. Використовую такі форми і методи навчання, які приносять радість пізнання кожному. Здійснюю диференційований підхід. На уроках мої учні працюють у трьох групах, щоб кожен міг розкрити свій творчий потенціал. Задаю різнорівневі домашні завдання, проводжу квести та змагання, готуємо різноманітні проєкти. Серед створених проєктів особливо сподобалися дітям: «Що я знаю про смаколики і чи завжди вони корисні?», «Історія мого імені», «Даруємо нове життя пластиковим пляшкам», «Про що нам розповість бджілка?», «Ми можемо бути акторами». Тісно співпрацюю зі шкільним психологом, якого запрошую на зустрічі з учнями.

Отже, роль вчителя сьогодні змінюється. Він не є лише джерелом знань. Зараз знання можна почерпнути в інтернеті чи інших джерелах. Потрібно навчити дітей вчитися, розкривати їх творчий потенціал. Бачити перед собою не просто учня, а особистість, індивідуальність, розвивати їх компетентності та наскрізні вміння. Адже кожна дитина має свій талант. Його лише потрібно побачити і розвивати.

Список використаних джерел:

1. Загальна психологія / [С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, М.В. Папуча, В.О. Соловієнко]; за заг. ред. академіка С.Д. Максименка. [2-ге вид.]. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
2. Загальна психологія: Підручник / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. К. : Либідь, 2005. 464 с.
3. Іващенко Л.М. Розвиток школяра як творчої індивідуальності: Науково-дослідницька робота. Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2008. 121 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2007. 713 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : Уч. пос. для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
6. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. К. : Освіта України, 2008. 702 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ З МАТЕМАТИКИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Сухойваненко Л.Ф.

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
lyuda.sukhoivanenko@gmail.com*

У 2016 році Міністерство освіти і науки України оприлюднило для широкого обговорення першу версію «Концептуальних засад реформування середньої освіти» [4], в якій зазначено, що метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадської активності. Процеси розвитку і виховання в Новій українській школі покликані зробити випускника конкурентноздатним на світовому ринку праці у XXI столітті. Відповідно значних змін зазнають підходи до оцінювання результатів навчання, що підкреслює актуальність обраної теми.

Мета – проаналізувати особливості оцінювання учнів з математики в новій українській школі.

Міністерством розроблено нову модель оцінювання учнів у межах Нової української школи. Тепер замість звичних табелів у кінці року учні перших класів отримують «Свідоцтво досягнень».

Оновлена модель ґрунтується на формувальному оцінюванні, яке дає можливість зробити висновки саме щодо процесу навчання, а не тільки результату (кількості помилок) учня.

Згідно затверджених МОН оновлених методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів ЗЗСО [2], оцінювання відбувається вербально, використовуючи слова і фрази: прекрасно, чудово, оригінально, дивовижно, відмінна робота, відшукай помилку, уважно перевір це завдання тощо. Однак не рекомендується замінювати оцінки іншими зовнішніми атрибутами, такими як зірочки, квіточки, прапорці тощо.

У 1-2 класах підсумкове оцінювання здійснюють вербально: якщо очікуваний результат сформовано, то у відповідній графі ставлять позначення «V»; якщо очікуваний результат ще формується (у графі нічого не позначають). Фрагмент свідоцтва досягнень з математичної освітньої галузі для учнів 1-2 класів НУШ подано в *табл. 1*.

Таблиця 1

Характеристика результатів навчання	Сформовано (V)/формується
читає, записує, утворює, порівнює числа в межах 100, визначає склад числа	
володіє навичками додавання і віднімання чисел	
читає і записує математичні вирази, у тому числі зі змінною, знаходить їх значення	
аналізує текст задачі, створює за потреби модель, обґрунтовує спосіб розв'язування, розв'язує задачу, перевіряє розв'язок	
розпізнає, конструює з підручного матеріалу і зображує геометричні фігури	
використовує для вимірювання величин доцільні одиниці вимірювання, оперує величинами	

У 3-4 класах підсумкове оцінювання здійснюють вербально аналогічно до оцінювання в 1-2 класах або рівнево, за якого результат навчання позначають буквою В (високий рівень), Д (достатній), С (середній) або П (початковий). У свідоцтві досягнень з математичної освітньої галузі для учнів 3-4 класів НУШ з'являються наступні характеристики результатів навчання:

визначає розрядний склад числа, володіє навичками множення і ділення чисел, розв'язує рівняння, добирає розв'язок нерівності зі змінною, прогнозує і перевіряє розв'язок, будує геометричні фігури, конструює з геометричних фігур, користується приладами для вимірювання.

Для забезпечення наступності між підходами до оцінювання результатів навчання здобувачів початкової та базової середньої освіти, рекомендовано у першому семестрі 5-го класу підсумкове та, у разі застосування, проміжне оцінювання результатів навчання учнів здійснювати за рівневою шкалою, а його результати позначати словами або відповідними літерами: «початковий (П)», «середній» (С), «достатній» (Д), «високий (В)», та супроводжувати вербальною характеристикою з орієнтацією на досягнення учня, а не на помилки або невдачі. При переході від підсумкового оцінювання за рівневою шкалою в I семестрі до оцінювання за бальною шкалою в II семестрі рекомендовано при виставленні річної оцінки орієнтуватись на оцінку за II семестр, а можливу різницю між рівнями результатів навчання у I та II семестрах враховувати шляхом виставлення річної оцінки, що відповідає вищому показнику.

У Державному стандарті базової середньої освіти [1], який було затверджено 20.09.2020 року, роз'яснені вимоги до обов'язкових результатів навчання та орієнтири для їхнього оцінювання.

Зазначається, що оцінювання має бути зорієнтованим на визначені Державним стандартом базової середньої освіти ключові компетентності та наскрізні вміння й передбачені навчальною програмою очікувані результати навчання для відповідного періоду освітнього процесу. Враховуючи ці вимоги, для оцінювання навчальних досягнень учнів рекомендовано керуватися такими *категоріями критеріїв*:

– планування та здійснення навчального пошуку, аналіз текстової та графічної інформації;

– комунікація, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

– виконання практичних завдань та розв'язання повсякденних проблем із застосуванням знань, що охоплюються навчальним матеріалом;

– рефлексія власної навчально-пізнавальної діяльності.

Орієнтовані *вимоги до критеріїв і шкал оцінювання* включають критерії: чіткість і зрозумілість критеріїв; чіткість розмежування між рівнями досягнень; надійність шкали

оцінювання; обізнаність учнів про критерії та шкалу оцінювання; підтримка розвитку метакогнітивних навичок учнів; участь учнів у розробленні та застосуванні критеріїв і шкали оцінювання.

Критерії та вимоги до них враховані авторами модельних програм. На сьогодні МОН затверджено 7 модельних програм з математики для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти різних авторських колективів.

Наприклад, авторським колективом програми Скворцової С.О., Тарасенкової Н.А. пропонується для поточного і підсумкового оцінювання кожного учня послуговуватися табличкою, фрагмент якої подано на *рис. 1* [4].

Рис. 1. Фрагмент таблиці для поточного і підсумкового оцінювання учнів 5-х класів

На основі опрацьованих нормативних документів встановлено, що запропоноване оцінювання характеристик результатів навчання широко і різносторонньо відображає оволодіння учнями програмового матеріалу, вмінь застосовувати його до виконання завдань, зокрема творчого характеру, та відсутність можливості фіксувати низькі показники успішності.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти: затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898.

- Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standativ-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 29.04.2022).
2. Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти. Наказ МОН №813 від 13.07.2021. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (Дата звернення: 29.04.2022).
 3. Науково-дослідна лабораторія математичної освіти. Режим доступу: <https://sites.google.com/view/labmo-cdu/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0> (Дата звернення: 29.04.2022).
 4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. МОН, 2016. 40 с.

АНАЛІЗ ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Усенко І.О.

*Університет митної справи та фінансів (м. Дніпро)
usenkoinnausenko@icloud.com*

Війна проходить не лише лінією фронту. Війна вже всередині кожного: на лінії фронту вона фізична, поза ним – вона психологічна. Коли відбувається щось жахливе і неочікуване, люди спочатку відчують шок, діють автоматично за програмою виживання. Розум намагається перебирати варіанти майбутнього, щоб якимось підготуватися до нього – і не може цього зробити. Планування обмежене до декількох годин. Потім повертаються базові емоції, і після шоку можуть прийти, наприклад, відчай, жах, заперечення і т. д..

Психологи мають велике значення у всьому світі. Хороший психолог має можливість допомогти, заспокоїти та наставити на свій шлях, а щоб бути хорошим психологом потрібно добре попрацювати. Актуальність теми обумовлена в потребі психологічної допомоги людям під час війни в Україні. Студенти-психологи наразі мають можливість проявити себе, адже велика кількість дорослих та дітей потребують психологічної підтримки.

Мета дослідження – визначити методики, які допоможуть людям вгамувати свій стрес під час війни. У стресовому стані людина не може контролювати свої вчинки.

24 лютого 2022 року над всією Україною повисла хмара страху, паніки та болю. Частина людей стояли на кордоні годинами, щоб виїхати з міст та сіл, у яких розпочиналися активні бойові дії, деякі залишалися на місці.

Найскладніша робота припадає військовому психологу. Ця робота вимагає спокою, вміння розуміти іншу людину, не ламаючи її, допомогти змінити психологічний стан, але ці фактори є невід'ємними і у інших психологів [2].

Говорячи про студентів-психологів, які розпочинають свій шлях в майбутній професії, вони можуть надавати свою психологічну підтримку людям. Студент без диплому не має можливості проводити психологічних курсів, але має можливість провести співбесіду та надати список підтверджених фахівцями вправ, які можуть допомогти у подоланні стресу. Під час війни кожна людина відчула стан стресу [1]. Стрес – це вироблення адреналіну. Головне завдання в такій ситуації – швидко знизити рівень адреналіну в крові.

Вправи, які допоможуть заспокоїтись:

- виконання дихальних вправ: виправити спину, розслабити плечі, зробити глибокий вдих та повільно видихати, між вдихом та видихом робити невеликі паузи. Виконання такої вправи допоможе стабілізувати серцебиття;

- у стресовому стані краще відкласти всі важливі справи, відволіктись та знайти час для себе (прогулятись на подвір'ї, подивитись улюблений серіал тощо);

- у голові людини знаходиться багато нервових закінчень, тому бажано зробити масаж голови та обличчя;

- прийняти душ. Взагалі вода вважається кращим помічником у подоланні стресу. Ефективніше всього теплий душ з ефірними оліями (лаванди, м'яти тощо);

- потренувати пам'ять. Зараз існують ігри, які розвивають пам'ять людини, або ж в чому допоможе шкільна програма (вірш, таблиця множення тощо);

- прочитати книгу. Це також вважається одним із кращих помічників у подоланні стресу. Просто читаючи книгу і не відволікаючись, людина занурюється в сюжет книги;

- заняття спортом. Фізичні вправи спалюють адреналін;

- головним у боротьбі зі стресом є сон та правильне харчування [3].

Але зрозуміло, що деякі пункти вправ просто неможливі для людей, які знаходяться в окупованих територіях.

Отже, якщо є відчуття страху, занепокоєння в той час, коли навколо бойові дії, а країна в стані війни, – нормально. Звісно

організм не може спокійно спостерігати над тим, що коїться в країні, він дає відповідну реакцію. Відчувати стрес, тривогу – це захисний фактор.

У воєнний час, наявність поряд людини, яка вислухає, дасть пораду та підтримає – є особливо важливою, оскільки з'являються умови загрози життю та здоров'ю, ймовірність втрати рідних та знайомих. Саме в такий час студенти-психологи можуть розкрити свій потенціал в майбутній професії.

Список використаних джерел:

1. Підкасистий П.І. Психологія і педагогіка. Молодь: освіта, наука, духовність: тези доповідей. Частина I. К. : Університет «Україна», 2018. С. 25–28.
2. Психологія поведінки на війні: практичний poradник. Навчальний посібник / колектив авторів ; за заг. ред. В.І. Осьодла. К. : НУОУ, 2014. 125 с.
3. Дроздов О.Ю. Основи психології масової геополітичної свідомості: монографія. Чернігів : Десна-Поліграф, 2016. 564 с.

СТРАТЕГІЇ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ

**Федорченко В.І., Полянська В.П., Звягольська І.М.,
Дерев'янка Т.В., Боброва Н.А.**

*Полтавський державний медичний університет
fedorchenko.vira@gmail.com, imama1956@gmail.com,
zviaholska.iryana@gmail.com, derevyanko602@ukr.net,
nelbobrova52@gmail.com*

Кафедра мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету приділяє значну увагу постійному вдосконаленню методики викладання на медичному та стоматологічному факультетах, де навчання ведеться українською та англійською мовами. Колектив кафедри постійно прагне покращити якість змістової структури предмета [1-3]. Зроблено внесок у вдосконалення організаційного та навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу [4-7]. Неможливо досягти успішного вивчення предмета в сучасному вищому медичному навчальному закладі без використання категорії: «компетентність». Компетенції, пов'язані з міжособистісною взаємодією, є невід'ємною та важливою складовою роботи лікаря. Проте інколи формування цих компетенцій може залишатися непоміченим для викладача, який у процесі навчання може бути більш зосередженим на змісті теми.

Однією із загальних компетенцій, передбачених освітньою програмою за предметом: «Мікробіологія, вірусологія та імунологія», є вибір стратегії взаємодії. Вибір стратегії спілкування викладача та студентів є метою цієї статті.

Людина набуває навичок міжособистісного спілкування протягом життя. Бурхливий розвиток психології, що спостерігається в останні десятиліття, сприяє розширенню інформаційної бази для самоосвіти щодо ефективності взаємин між людьми в сім'ї, у процесі навчання та професійної діяльності. У зв'язку з цим все більшого значення для успішності процесів взаємодії викладача та студентів набуває поінформованість викладача вищої школи про сучасні досягнення психологічної науки. Викладач повинен вміти будувати стосунки зі студентами на основі конструктивізму. Позитивізм необхідний для підтримки та покращення психологічного стану студента, який часто перевантажений навчальними завданнями та емоційними враженнями, і якого необхідно підготувати до важких емоційних випробувань медичної професії. Необхідно розуміти різницю між типами емоційної взаємодії індивідів, зокрема емоційним інтелектом та маніпуляцією. Також важливо враховувати значення деяких інших термінів. **Емоційний інтелект** включає набір розумових знань, умінь і навичок, тобто вміння розуміти й осягати емоції, як власні, так і оточуючих людей. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції та почуття інших. В результаті вони можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, що допомагає їм легше адаптувати свою поведінку в колективі і, отже, успішно вирішувати різноманітні проблеми соціальної взаємодії.

Гуманістичні цілі підготовки майбутнього лікаря. Стратегії спілкування між людьми спрямовані на досягнення певної мети – загальної чи індивідуальної. Поняття: «гуманістичні цілі підготовки майбутнього лікаря» означає такі цілі, які є конструктивними, спрямованими на позитивний вплив на людину, яка є суб'єктом спілкування, та спрямовані на сприяння вирішенню актуальних освітніх проблем. Приклади гуманістичних цілей: вивчення конкретного питання з предмета; оволодіння певною практичною навичкою мікробіологічних досліджень; вивчення цілої теми, або розділу предмета, оволодіння предметом; формування зв'язку теорії з практикою; успішне складання студентом іспиту з предмета; успішне складання тестових іспитів «Крок-1», «Крок-2», «Крок-3»; формування зрілої, відповідальної особистості з усім необхідним переліком знань, умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності лікаря; отримання диплома спеціаліста. Важливою складовою в переліку професійних якостей

лікаря є навички міжособистісного спілкування. Це стосується таких програмних питань, як: вміння застосовувати науково обґрунтовані психологічні методи ефективної практичної роботи з колегами, медичним персоналом, пацієнтами та їхніми родичами, готовність до взаємодії з іншими людьми; вміння вибрати комунікаційну стратегію; вміння працювати в команді. Взаємодія викладача зі студентами під час практичного заняття чи лекції суттєво впливає на результати навчання – успішність та особистісну зрілість у виконанні професійних функцій. Особистий приклад викладача та шляхи вирішення окремих проблем продуктивної міжособистісної взаємодії зі студентами мають стати конструктивним прикладом, який допоможе майбутнім лікарям сформувати свій багаж можливостей у професійному спілкуванні. Значну роль у тому, що прийнято називати педагогічною майстерністю, відіграє рівень обізнаності вчителя про психологічні основи соціальної взаємодії людей. З іншого боку, відсутність цих основ психологічних знань може створити певні проблемні ситуації у взаєминах викладача зі студентами під час навчального процесу. Це також може призвести до психологічного вигорання викладача. Слід усвідомлювати, що соціальна взаємодія завжди передбачає взаємний соціальний вплив. Його можна характеризувати повагою до особи, на яку воно спрямоване, не бути надмірно примусовим. Суб'єкт впливу має право прийняти або відхилити ті запропоновані дії, наслідки яких для нього неприйнятні. Такий характер взаємодії є оптимальним для продуктивної роботи. Прикладом позитивного соціального впливу лікаря на пацієнта може бути спроба переконати пацієнта відмовитися від шкідливих звичок, вести здоровий спосіб життя, збалансовано харчуватися. Емоційний інтелект, спрямований на досягнення гуманістичних цілей, має бути основою взаємодії вчителя з учнями. Залежно від контексту та мотивації соціальний вплив може бути прихованою маніпуляцією.

Маніпуляції та маніпулятивні цілі студентів. Емоційний інтелект людини також може бути спрямований на досягнення егоїстичних цілей людини. Водночас може бути втрачена сама можливість досягнення гуманістичної мети. В даному випадку йдеться про маніпуляцію свідомістю іншої людини. Прикладами маніпулятивних цілей студентів є спроба отримати вищий бал, який не відповідає їхньому фактичному рівню знань, навичок чи здібностей. У таких випадках професіоналізм викладача має бути спрямований на повернення процесу взаємодії в конструктивне русло. Крім того, необхідні емоційний інтелект викладача, такт, витримка та наполегливість, щоб допомогти учневі об'єктивно оцінити ситуацію, щоб визначити, які цілі важливі та варті зусиль.

Повертаючись до ситуації, коли викладач використовує свій емоційний інтелект, щоб допомогти студенту досягти індивідуальних і колективних гуманістичних цілей, слід зазначити, що людина вступає до навчального закладу з безумовною метою досягнення індивідуальних гуманістичних цілей. Мета студента - здобути освіту, тобто здобути професію. Тактика і стратегія викладача повинні полягати у виявленні першопричин і виборі тактики поведінки, спрямованої на самосвідомість учня, впевненість у собі, прогрес у рівні засвоєння навчального матеріалу. Інакше кажучи, маніпулятивно-монологічну мету, спрямовану на досягнення невірної індивідуальної мети студента, слід змінити на конструктивно-діалогічну, спрямовану на досягнення гуманістичної індивідуальної мети студента.

Сьогоднішній день характеризується зростанням значення обізнаності викладача вищої школи про досягнення психології для створення гармонійної атмосфери у взаємодії зі студентами та досягнення конструктивних цілей. Грамотна побудова конструктивної взаємодії між учасниками навчального процесу є важливою складовою формування вміння обирати конструктивні комунікативні стратегії у здобувачів вищої медичної освіти (майбутніх лікарів).

Список використаних джерел:

1. Ганчо О.В., Федорченко В.І., Фаустова М.О., Лобан Г.А., Сліпченко Л.Б. Імунологія: запитання та відповіді. Посібник. Львів : Вид-во Марченко Т.В., 2020. 120 с.
2. Фаустова М.О., Ананьєва М.М., Лобань Г.А., Федорченко В.І. Вірусологія в схемах і таблицях. Навчальний посібник. Львів: Магнолія 2006, 2021. 114 с.
3. Звягольська І.М., Полянська В.П. Мікробіологія, вірусологія та імунологія: Ліцензійний інтегрований іспит «Крок-1». Навчальний посібник. Полтава : Вид-во ПУЕТ, 2019. 180 с.
4. Звягольська І.М. Про безперервність змін освітнього середовища на кафедрі мікробіології, вірусології та імунології в умовах компетентнісного підходу підготовки медичних спеціалістів. *Вісник проблем біології та медицини*. 2017; 3(4). С. 250–254.
5. Федорченко В.І., Ганчо О.В., Боброва Н.О., Кириченко Т.С., Лобан Г.А. Навчально-методичний та організаційний процес навчання англомовних студентів кафедри мікробіології, вірусології та імунології Української медичної стоматологічної академії. *Медична освіта*. 2018; (3). С. 74–77.
6. Федорченко В.І., Поланська В.П., Зачепило С.В., Боброва Н.О., Лобан Г.А. Аналіз онлайн-викладання мікробіології в умовах карантину. *Східноукраїнський медичний журнал*. 2021; 9(1). С. 107–114.

7. Звягольська І.М., Дерев'янка Т.В., Полянська В.П., Федорченко В.І., Боброва Н.О. Передумови поглиблення базових знань з питань «природно-вогнищевих інфекцій» у студентів-медиків у наш час. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2021; 21(3):С. 246–251.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПЕДАГОГІВ У ВЗАЄМОДІЇ З УЧНІВСЬКИМИ ГРУПАМИ

Хоменко Є.Г.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Yevheniia1986@gmail.com

Останніми часами, відбуваються кардинальні зміни в системі освіти, що спричинено низкою об'єктивних причин – пандемія Covid-19, введення військового стану у державі, вимушена міграція населення як по країні, так і за кордон, відкрита агресії та військові конфлікти по різних регіонах держави. Все це зумовлює єдину форму навчання сучасної учнівської молоді – дистанційне навчання. Безперечно, це є вимушеною мірою навчального процесу задля забезпечення безперервної освіти підростаючого покоління. Безумовно, дистанційна освіта має свої переваги і недоліки і потребує адаптації усіх учасників навчально-виховного процесу, виробленню своїх унікальних форм та методів роботи, які були б найоптимальнішими для взаємодії педагогів з конкретними учнівськими групами. Проте, питання взаємодії між учасниками навчального процесу, безперечно, не перестане бути актуальним, хоча й відбувається у новому форматі – онлайн. І ми не можемо заперечувати факту впливу цих підсистем одна на одну, їх індивідуально-психологічних та особистісних характеристик, в рамках освітньої системи.

Модифікуючи твердження М.Й. Боришевського (1991) відносно механізмів взаємодії педагога з учнівськими колективами ми розглядаємо «механізм впливу психологічних характеристик учителя на процес організації взаємодії з учнями» як одну із вихідних теоретичних категорій дослідження.

Механізм впливу психологічних характеристик педагога на процес організації взаємодії з учнями відображає значний вплив характеристик учителя на вибір стратегій взаємодії з учнями. Такий механізм, фактично, виступає відображенням розповсюдженої у психології методологічної позиції впливу інтрапсихічних характеристик суб'єкта на його інтерпсихічну активність

(Абульханова-Славська; Боришевський, 1991; Бочелюк, 2018; Костюк; Калмикова, 2016; Максименко, 2013; Моргун, 2015; Рубінштейн; Титаренко, 2006). Зміст цього механізму пояснює те, що процес різноманітної та різнобічної активності суб'єкта детермінується системою його інтрапсихічних характеристик, які закладають і найбільш загальні тенденції його поведінки, діяльності і взаємодії, та конкретні поведінкові акти, стратегії діяльності. Зміст цього механізму в площині педагогічної взаємодії реалізується, згідно поглядів Т.М. Кириченко (2020), Л.І. Анциферової, С.Д. Максименка (2013), шляхом перетворення дійсності за допомогою таких психологічних утворень як самоконтроль, ціннісні орієнтації, рівень домагань, самооцінка, когнітивний стиль поведінки (Кириченко, Єжова, Даниленко, Тарасова, 2014), тощо. Аналізуючи наявні наукові дослідження, можемо зазначити, що в межах даного механізму для організації взаємодії у педагога важливими виступають ціннісні орієнтації учителів.

Наше психодіагностичне дослідження стосується вивчення ціннісних орієнтації педагогів початкової та середньої школи. Емпіричною базою дослідження виступала вибірка з 30 учителів двох Полтавських ліцеїв (№6 та №37) – 50% з якої становили учителі початкової школи і 50% – середньої школи. Переважна більшість вибірки – жінки, в початковій школі – 100% а у середній – 97% жінок і відповідно 3% чоловіків. Вік педагогів в межах 35-53 роки, з загальним педагогічним стажем від 7 до 30 років. Дослідження тривало протягом січня – березня 2022 року.

Тож за методикою вивчення цінностей за Ш. Шварцом нами визначені наступні тенденції серед учителів досліджуваної вибірки (таблиці 1 та 2).

Таблиця 1 – Показники ціннісних ідеалів вчителів досліджуваної вибірки

групи педагогів	конформність	традиції	доброга	універсалізм	самостійність	стимуляція	гедонізм	досягнення	влада	безпека
1	4,47	3,99	4,91	4,03	4,26	3,45	2,88	4,66	2,95	4,67
2	4,38	4,32	4,95	4,32	4,67	4,17	3,59	4,49	3,63	4,71
<i>t</i>	0,26	0,54	0,15	0,27	0,52	1,21	1,16	0,34	0,84	0,21

Примітка: 1 група – вчителі молодшої школи, а 2 група – середньої школи.

Отже, як свідчать дані *таблиці 1*, вчителі молодшої та середньої школи не мають суттєвих відмінностей у вираженості ціннісних ідеалів. Найбільш вираженими ціннісними ідеалами педагогів досліджуваної вибірки виступають доброта (4,91 серед вчителів молодшої та 4,95 – вчителів середньої школи), безпека (4,67 та 4,71), досягнення (4,66 та 4,49) та конформність (4,47 і 4,38 відповідно). Тобто, найбільш вагомими цінностями-ідеалами для педагогів є міжособистісна взаємодія, прагнення бути в суспільстві, здійснювати міжособистісні стосунки та контакти; бути в психологічно, фізично та соціально безпечному середовищі, не відчувати загрози та мати розмірений спосіб життя; реалізовувати свій потенціал у значимих для них життєвих сферах при дещо вираженій залежності від соціальних норм поведінки та вираженому слідуванні ціннісним нормативами, які нав'язуються суспільством.

Значно меншою мірою педагогам вибірки властиві цінності традицій (3,99 і 4,32), універсалізму (4,03 і 4,32), стимуляції (3,45 і 4,17), влади (2,95 і 3,63) та гедонізму (2,88 і 3,59 відповідно). Тобто, педагоги досліджуваної вибірки меншою мірою послуговуються ціннісними ідеалами слідування традицій у своїй поведінці, орієнтації на гуманістичне бачення особистості, природи людини як універсальної соціо-фізичної істоти. Вони декларують, що не мають вираженого прагнення до отримання задоволення та стимулювання їх психічної діяльності різними засобами, переваги над іншими.

Розглянемо реально діючих ціннісних пріоритетів представників досліджуваної вибірки, що подано у *таблиці 2*.

Таблиця 2 – Показники ціннісних пріоритетів вчителів досліджуваної вибірки

групи педагогів	конформність	традиції	доброта	універсалізм	самостійність	стимуляція	гедонізм	досягнення	влада	безпека
1	4,24	3,61	4,07	3,82	4,87	4,33	4,51	4,21	4,49	4,80
2	4,30	3,99	4,25	3,67	4,66	4,39	4,63	4,31	4,67	4,30
t	0,18	0,27	0,24	0,26	0,31	0,14	0,16	0,16	0,14	0,35

Примітка: 1 група – вчителі молодшої школи, а 2 група – середньої школи.

Як бачимо з *таблиці 2*, ціннісні пріоритети представників досліджуваної вибірки також не мають статистично доведених відмінностей. Зокрема, найбільш вираженими ціннісними пріоритетами у регуляції поведінки вчителів досліджуваної вибірки виступають безпека (4,8 серед вчителів молодшої школи та 4,3 – серед середньої школи), самостійність (4,87 та 4,66), гедонізм (4,51 та 4,63), стимуляція (4,33 та 4,39), влада (4,49 і 4,67), досягнення (4,21 та 4,31) та конформність (4,24 і 4,3). Тобто, вчителі досліджуваної вибірки, переважно, більше орієнтовані у реальній поведінці на досягнення стану психологічної, соціальної та фізичної безпеки, прояви самостійності у діяльності, прагнення діяти таким чином, як вони вирішили і прагнуть, отримання задоволення та різноманітної емоційної винагороди від діяльності чи бездіяльності, реалізації в сфері діяльності, яку вони розцінюють як важливу та слідування думці значимих для них осіб. Вони надають вагу цінності влади у реалізації своїх прагнень та амбіцій у соціальній діяльності.

Менше вираженими ціннісними регуляторами поведінки представників вибірки виступають традиції (3,61 та 3,99), доброта (4,07 та 4,25), універсалізм (3,82 та 3,67). Тобто, вчителі обох досліджуваних груп не мають вираженої спрямованості на реалізацію традицій у життєвій активності, міжособистісної взаємодії та не схильні орієнтуватися на сприйняття особистості як універсальної цінності у житті та діяльності.

У процесі аналізу вираженості ціннісних ідеалів та пріоритетів вчителів обох груп нами помічені деякі відмінності і перевірена їх статистична значимість, що подано в *таблиці 3*.

Таблиця 3 – Показники ціннісних пріоритетів та реально діючих цінностей вчителів досліджуваної вибірки

групи педагогів	конформність	традиції	доброта	універсалізм	самостійність	стимуляція	гедонізм	досягнення	влада	безпека
1	4,4	4,2	4,9	4,2	4,5	3,8	3,2	4,6	3,3	4,7
2	4,3	3,8	4,2	3,7	4,8	4,4	4,6	4,3	4,6	4,6
t	0,12	0,41	0,57	0,62	0,32	0,66	1,95*	0,33	2,03*	0,26

Примітка: 1 група – вчителі молодшої школи, а 2 група – середньої школи.

Як свідчать дані *таблиці 3*, нами зафіксовані невідповідності між ціннісними ідеалами та ціннісними пріоритетами у реальній поведінці серед вчителів досліджуваної вибірки. Зокрема, статистично доведено, що вчителі вибірки на рівні ідеалів меншою мірою оцінюють роль цінностей гедонізму та влади у своєму житті, надаючи їм, переважно, останні рангові позиції. Натомість, дані цінності займають високі рангові позиції, що доводиться співвідношенням середніх значень, у якості реально діючих ціннісних пріоритетів. Тобто, вчителі досліджуваної вибірки, слідуєчи соціально прийнятним формам осмислення ціннісної сфери особистості у якості ідеалів не відмічають прагнення до отримання задоволення та реалізації влади у стосунках з оточуючими людьми, що, імовірно, розцінюється ними як цінності, що не бажані педагогам. Натомість, реальна їх поведінка достатньо високою мірою направлена на отримання задоволення та реалізацію своїх владних домагань. Імовірно, такі невідповідності у ціннісних ідеалах та пріоритетах мають своє вираження в організації взаємодії в освітньому середовищі, де цінності влади та гедонізму мають велике значення.

За порівнянням вираженості інших ціннісних ідеалів та пріоритетів статистично доведених відмінностей нами не зафіксовано, що говорить про відсутність ціннісної невідповідності у інших сферах ціннісного осмислення життя та соціальних процесів.

Нами порівняні показники вираженості ціннісних орієнтацій класних керівників досліджуваної вибірки. Роль ціннісного компоненту в організації взаємодії в освітній системі, згідно нашої точки зору, достатньо значна, адже цінності, властиві педагогам стоять на «вершині» їх розуміння освітніх процесів і активізують певні стратегії поведінки, взаємодії, організації освітнього середовища. Залежно від притаманних педагогам цінностей вибудовується система їх стосунків з учнями, батьками та іншими представниками освітнього процесу.

Найбільш вираженими ціннісними ідеалами педагогів досліджуваної вибірки виступають доброта, безпека, досягнення та конформність. Значно меншою мірою у якості ідеалів педагогам властиві цінності традицій, універсалізму, стимуляції, влади та гедонізму. Найбільш вираженими ціннісними пріоритетами у регуляції поведінки вчителів виступають безпека, самостійність, гедонізм, стимуляція, влада, досягнення та конформність. Реальна поведінка класних керівників майже не підпорядковується цінностям традицій, доброти і універсалізму.

Отже, в результаті дослідження, зафіксована невідповідність ціннісних ідеалів та пріоритетів досліджуваних. Вчителі на рівні ідеалів меншою мірою оцінюють роль цінностей гедонізму та влади у своєму житті, натомість, надаючи їм, вираженого значення у якості регуляторів реальної поведінки. Вчителі досліджуваної вибірки, слідуючи соціально прийнятним формам осмислення ціннісної сфери особистості у якості ідеалів не відмічають прагнення до отримання задоволення та реалізації влади у стосунках з оточуючими людьми, що, імовірно, розцінюється ними як цінності, що не бажані педагогам. Натомість, їх реальна поведінка підкорена даним цінностям.

Список використаних джерел:

1. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. *Психологія особистості*. 2013. №. 1. С. 39–47.
2. Калмикова Л.О., Хомич Г.О. Розвиток особистості у різних умовах соціалізації. Колективна монографія. 2016. С. 259–281.
3. Кириченко Т.В. Аналіз проблеми розвитку механізмів саморегуляції поведінки підлітків. *ScienceRise*. 2018. Т. 9.
4. Максименко С.Д. Психологічні механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод. *Наукові записки інституту психології ім. ГС Костюка АПН України* / За ред. С.Д. Максименка. К. : Ніка-Центр. 2010. С. 18–34.
5. Хоменко Є.Г. Психологічні механізми взаємодії учнівських груп з класним керівником : дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії : 053 Психологія / Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава, 2021. 257 с.

ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Хроленко М.В.

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
marina.khrolenko@gmail.com*

Варто наголосити, що сьогодні, як ніколи, в умовах всесвітньої пандемії, воєнних дій на території України, постає проблема збереження та відновлення навколишнього природного середовища. Екологічна грамотність, освіченість, компетентність, культура молоді – запорука успішного

розв'язання екологічних проблем сьогодення. З огляду на це зростає суспільна затребуваність в екокомпетентних педагогах, зокрема вчителях біології, здатних сформулювати та розвинути зазначені вище якості особистості.

Свідомому виконанню будь-якої діяльності, і професійної зокрема, сприяє рефлексія, як один із механізмів саморегуляції педагога. Значення рефлексивного складника у структурі екологічної компетентності майбутніх учителів біології актуалізується на тлі необхідності усвідомлення себе агентами змін в екологічній освіті учнів, критичного осмислення мети і змісту власної еколого-професійної діяльності, свідомого контролю результативності роботи з формування екологічної суб'єктної позиції здобувачів базової середньої освіти.

Аналіз досліджень із означеної проблеми (Н. Баюрко, М. Білянська, Ю. Бойчук, І. Коренева, Я. Логвінова, Л. Нікітченко, С. Рудишин, В. Самілик, І. Сяська, Л. Титаренко, Ю. Шапран та ін.), свідчить про те, що нині немає єдиного підходу до визначення структури екологічної компетентності, вона є динамічною. Найчастіше науковці виокремлюють когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісний компоненти у різних формулюваннях. Решта складників, зокрема і рефлексивний, варіюється в залежності від контексту розгляду науковцем проблеми, авторського бачення концепції дослідження тощо. Недооцінка рефлексії у процесі формування екокомпетентності майбутніх педагогів призведе до зниження ефективності формувальної дії.

Мета – окреслити місце і значення рефлексивного складника у процесі формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології.

Формування екологічної компетентності майбутніх учителів ми розглядаємо з позицій компетентнісного підходу в синергетичному поєднанні з системним, особистісно орієнтованим, діяльнісним, аксіологічним, технологічним, контекстним, рефлексивним та коеволюційно-ноосферним методологічними підходами. Пошуковими матеріалами для написання тез слугували наукові статті, нормативні документи, науково-педагогічні посібники та підручники з досліджуваної проблематики. В процесі дослідження нами були використані пошуково-бібліографічний метод, а також загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння, індукції, дедукції, класифікації, систематизації та узагальнення отриманих результатів дослідження.

Екологічну компетентність майбутніх учителів біології ми визначаємо як здатність активно і відповідально реалізовувати свій потенціал (екологічні знання, уміння, досвід) для успішної професійної діяльності в екологічній освіті та вихованні учнів; усвідомлювати власну причетність і відповідальність за збереження й відновлення природного середовища, екологізації свідомості школярів; здійснювати екологічно доцільну діяльність, практично розв'язувати екологічні завдання у професійній і побутовій сферах відповідно до принципів сталого розвитку, набутих екологічних цінностей, мотивів взаємодії з природою, переконань, ідеалів тощо [5].

На основі здійсненого аналізу науково-педагогічної літератури та з опертям на власний викладацький досвід, змістове наповнення, функціональні значення екологічної компетентності майбутніх учителів біології у структурі досліджуваної здатності поряд зі знаннево-змістовим, мотиваційно-ціннісним і діяльнісно-технологічним компонентами ми виокремлюємо і професійно-рефлексивний.

Сучасний психолого-педагогічний словник потрактовує рефлексію (від лат. *reflexio* – відображення) як психічну властивість, спрямовану на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості [3, с. 353]. Рефлексія у педагогічному словнику тлумачиться не просто як знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлектуючого», його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні (пізнавальні) уявлення [2, с. 398].

Особливий вид рефлексії – педагогічної – виділяє Ю. Бойчук. Педагогічну рефлексію він потрактовує як усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей і структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Удаючись до рефлексії, вчитель аналізує набутий досвід, робить висновки і будує плани на майбутнє. Рефлексія допомагає вчителю проявляти більшу гнучкість у плануванні занять з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей учнів, що переводить взаємодію вчителя і учня із «суб'єкт-об'єктного» рівня на «суб'єкт-суб'єктний» [4].

З огляду на це рефлексію в контексті формування екологічної компетентності студентів педагогічних університетів ми розглядаємо як самоаналіз особистістю своїх дій і вчинків з

погляду їх екологічної доцільності, власної професійної діяльності з формування екологічної компетентності учнів тощо.

Рефлексивний підхід спрямовує освітню систему і процес професійного розвитку педагога на актуалізацію розвивальних педагогічних ситуацій, що розвивають рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу. Зазначений підхід виявляє феномен унікальності людської особистості, її творчий, надситуативний, самодетермінований характер, парадокс трансцендування людського «Я» від світу, що реалізується у площині аналізу концепції надситуативної активності, де виокремлюється два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та неадаптивної [1].

Розвиток здатності до рефлексії у майбутніх учителів біології доцільно здійснювати у процесі фахової підготовки під час лекцій, практичних і лабораторних занять, диференційованої самостійної роботи, проходження різних видів практик, у позанавчальній діяльності, де основна увага приділяється квазіпрофесійній діяльності. Формуванню професійної рефлексії студентів сприяє створення освітнього рефлексивного середовища, використання інтерактивних технологій навчання, застосування методів рефлексивних контрастів, концептуалізації, рефлексивного коктейлювання та ін.

Отже, рефлексія є обов'язковим компонентом професіограми майбутніх учителів біології. Орієнтація освітнього процесу на розвиток рефлексивної індивідуальності студентів сприяє формуванню здатності свідомо контролювати результати своєї професійної діяльності з екологічної освіти учнів, здатності до самопізнання та саморозвитку. Це досягається завдяки побудові самопізнання здобувачів вищої освіти на основі залучення їх до еколого-професійної діяльності, де обов'язково повинна бути присутня екологічна практична рефлексивна діяльність.

Список використаних джерел:

1. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
2. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
3. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я.М., 2016. 473с.
4. Формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя у процесі біологічної підготовки: теоретико-методичні

- аспекти : метод. реком. для викл. пед. навч. закл. / за ред. Ю.Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. 50 с.
5. Хроленко М.В. Сутність екологічної компетентності у підготовці майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2021. № 2 (106). С. 388–398. Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/39.pdf>

УСТАНОВКА НА ДОВІРУ В ЧАСИ ВИПРОБУВАНЬ

Чайка Г.В.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
Chaika_g@hotmail.com*

Сьогодні наша країна та її громадяни переживають найтрагічніший час за всю історію України. Війна тим чи іншим чином зачепила усе населення країни. Більшість жителів тепер знають, що таке повітряна тривога, не з кінофільмів, а з власного досвіду. Майже чверть населення перетворилася на біженців. Багато хто втратив домівки, майно. Нажаль є загиблі та травмовані, і не лише серед воїнів, але й серед громадянських, навіть діти не застраховані від травм і смерті. Майже в кожній сім'ї є ті, хто захищають наші домівку із зброєю у руках.

Мета тез – визначити вплив ситуації, що склалася, на установку особистості на довіру.

Травматичні випробування, такі як війна у країні, часто призводять до погіршення психологічного стану людей. Часто виникають дратівливість, тривожність, почуття постійної небезпеки, нав'язливі думки про те, як себе захистити; можуть виникати панічні атаки – сильний страх, запаморочення, нудота, біль за грудиною, поверхнєве дихання; або людина відчуває емоційну порожнечу, відсторонення від друзів чи близьких, втрату інтересу до улюблених раніше речей, розвивається депресія. Також виникають психосоматичні розлади, приміром, головні болі, біль у всьому тілі, розлад шлунку, відчуття стиснення та печії за грудиною, судоми, біль у попереку тощо.

Через постійне тривале погіршення психологічного стану порушуються фундаментальні припущення особистості про навколишній світ, а саме [2]: 1) переконання, що: по-перше, навколишній світ – гідне місце для життя, а невдачі – в цілому рідкі; по-друге, більшість оточуючих – хороші, порядні люди, які приходять їм на допомогу за необхідності; 2) віра в справедливість

світу навколо; базова віра в здатність людини контролювати результати своїх дій, керувати життєвими подіями; 3) віра в те, що людина здатна контролювати власний стан і поведінку, отримувати вигоду від подій, що відбуваються, і везіння, тобто віра у те, що навіть якщо людина не може контролювати події, вона все одно щаслива та удачлива. На цьому тлі втрачається довіра до людей та світу, розвивається переконання, що світ небезпечний.

Це дуже небезпечна ситуація, оскільки людині для прогнозування подій необхідна система стійких позитивних уявлень про навколишній світ, що допомагає приймати рішення щодо власного життя, відчувати стабільність навколишнього світу, будувати стратегії взаємодії зі світом і собою, тобто жити активним життям і досягати поставлених життєвих цілей.

Довіра - це одна з найважливіших умов взаємодії людини та світу. Довіра виступає інтегруючим фактором, що об'єднує людину і світ у єдину систему; довіра є механізмом регуляції активності людини у процесі самоздійснення на життєвому шляху. Люди, які активні у самоздійсненні на своєму життєвому шляху, відрізняються збалансованістю системи довірчих відносин (довіри до себе, довіри до інших і довіри до соціального світу), а також схильні спиратися при встановленні довірчих взаємин на справжні критерії довіри (надійність, єдність, на відміну від розрахунку або легкої приязні).

За Е. Еріксоном [1], базова довіра, довіра до світу формується на ранніх етапах онтогенезу. Базова довіра – це фундамент особистості, фундамент ставлення до себе та інших людей. Це основа для формування позитивного відчуття себе та навколишнього світу, це інтуїтивна впевненість, що все буде добре, це вміння просити та приймати допомогу інших людей. Довіра до світу є базою, яка формується одночасно з іншою фундаментальною установкою, спрямованою на довіру до себе. Довіра до себе – це довіра до своїх відчуттів, сприйняття, пам'яті, своїх інтерпретацій. Це переконаність людини у своїй досконалості, це безумовна віра у свої сили, власну значимість, цінність, потрібність для інших.

На подальших вікових етапах підвищити довіру можливо, але це потребує досить великих зусиль, і навіть тоді результат може виявитися недосяжним. З іншого боку, втратити довіру значно легше, ніж відбудувати. А як вже зауважувалося вище, поточна ситуація у країні, на жаль, сприяє втраті довіри до себе, до інших людей, а особливо до світу загалом.

Тому ми вважаємо необхідним визначити обставині та ситуації, які допомагають людині не стільки відновити втрачену довіру, скільки не втрачати її взагалі. На нашу думку такою

обставиною стане активна життєва позиція. Приміром, під час війни – це добровільне залучення до лав військових сил або територіально оборони, волонтерська діяльність, така як допомога постраждалим, біженцям, вразливим верствам населення, відновлення зруйнованого.

Війна в Україні призводить до суттєвого погіршення психологічного здоров'я широких верств населення. Тому нагальним завданням для всієї психологічної науки у країні є попередження такого погіршення або відновлення психічного здоров'я людей. Одним з аспектів психологічного здоров'я є довіра (до світу, до себе, до інших людей). Втрата довіри негативно впливає на життєдіяльність людини, а відновлення втраченої довіри – дуже складне завдання. Тому важливішим є попередження втрати довіри.

Активна життєва позиція попереджає зниження довіри. Саме ця заява стане гіпотезою для нашого подальшого емпіричного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996
2. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions. New York. NY: Free Press, 1992.

САМООСВІТА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА

Шевченко Н.Ф., Мукомел С.Є.

Запорізький національний університет

ShevchenkoNF.20@gmail.com, golden.desman@gmail.com

В умовах сьогодення освіта стає головним чинником розвитку особистості і суспільства. Уявлення про освіту змінюються в міру того, як в суспільстві починають визнавати факт необхідності освіти протягом усього життя. Самоосвітня діяльність студента призначена не тільки для оволодіння знаннями з кожної дисципліни, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі, в навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішити проблему, знаходити конструктивні рішення, виході з кризової ситуації тощо. Саме тому самоосвіта студентів розглядається як найважливіша складова їх пізнавальної навчальної діяльності, потужний резерв підвищення якості освіти, посилення ефективності навчально-виховного процесу.

В дослідженнях останніх років висвітлювались питання самоосвіти та саморозвитку студента в динаміці цивілізаційних процесів [1], питанням самоосвіти майбутніх вчителів [2], взаємозв'язок між навичками самоосвіти студентів та тенденціями до навчання протягом усього життя [4], вивчення ефективності самостійного навчання [3].

Мета статті – висвітлити результати теоретичного аналізу проблеми мотиваційної складової самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців.

У психологічній літературі самоосвіта розглядається як суб'єктивно значущий усвідомлюваний процес розкриття особистістю своїх можливостей і здібностей в діяльності і відносинах, основу якого складають пізнавальні потреби. Вони викликають у людини необхідність постійної, цілеспрямованої самоосвіти, що не завершується після досягнення результату (мети самоосвіти), а продовжується кожного разу на новому витку продуктивної активності, формуючи нові мотиви, породжуючи нові проблеми і пошуки їх вирішення [1].

Самоосвітня діяльність пов'язана з самоорганізацією – здатністю особистості організувати себе і свою діяльність, тобто самостійно ставити мету і завдання діяльності, вибирати способи їх досягнення, визначати свою поведінку в часі, здійснювати самоконтроль, самоаналіз. Мета може бути дана суб'єкту ззовні: у вигляді вимог, вказівок, або вироблятися їм самим. У першому випадку ефективність реалізації цілком залежить від її внутрішнього прийняття особистістю, коли запропонована мета збігається з мотиваційної сферою особистості. У самоосвітній діяльності діє другий варіант постановки мети, оскільки самоосвіта – це самоврядний процес пізнання [4].

Самоосвіта є результатом освіти і обов'язковою умовою ефективності останньої. Взаємозв'язок процесів освіти і самоосвіти зумовлений тим, що: самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, є складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями.

У дослідженнях [2, 3] вказується, що самоосвіта є особливою діяльністю, яка має власну специфічну структуру, відмінну від структури навчальної діяльності та її самостійних форм тим, що її основні компоненти – мотиви, задачі, способи дії та способи контролю. Але, безперечно, мотиви самоосвіти належать до навчальної діяльності. Визначальним компонентом організації

навчальної діяльності є мотивація. Мотивація навчальної діяльності пов'язана з віковими особливостями. На етапах підготовки у середньому начальному закладі переважає соціальна мотивація навчальної діяльності. У підлітків, як і у молодших школярів, ще слабо розвинене розуміння необхідності навчання для майбутньої професійної діяльності, але після закінчення школи і на етапі підготовки у вищому навчальному закладі, мотивація навчальної діяльності змінюється, а саме відбуваються зміни мотивів у зв'язку з професійним самоствердженням. Студентський вік – найважливіший період розвитку самосвідомості і зрілої самооцінки. Саме в студентському віці зароджуються мотиви самоосвіти, що полягають у спрямуванні на самостійне вдосконалення способів одержання знань.

Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у в чому залежить від якісного застосування сучасних освітніх технологій, що забезпечують готовність фахівців до безперервного самоосвіти, до продуктивної, творчої діяльності. Відмінними рисами студента, який володіє самоосвітньою компетентністю, заснованої на досвіді самоосвітньої діяльності, є: вміння організувати самостійну роботу; вміння поставити мету, скласти проект самоосвітньої діяльності на основі існуючих моделей без будь-якої допомоги; володіння внутрішньою мотивацією (високий рівень домагань, впевненість в своїх силах); прояв цілеспрямованості, спрямованості свідомості на самоосвітню діяльність, усвідомлення потреби в ній; прояв пошукової активності (самостійна робота з джерелами); вміння використовувати отриману інформацію; демонстрація гнучкості мислення, оригінальності, конструктивності при вирішенні поставлених проблем; самокритичність, вимогливість до себе (О. Матюшкин).

Суб'єктивна значущість та усвідомлюваність процесу самоосвіти зумовлює необхідність особливої уваги до формування мотиваційної сфери студента – системи його ціннісних орієнтацій, сукупності потреб і цілей, які визначають шляхи розвитку й самовираження потенційних здібностей особистості. Теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити особливості самоосвіти майбутніх фахівців. По-перше, самоосвіта тих, хто навчається, завжди пов'язана з продуктивним навчальним процесом або життєвим самовизначенням. По-друге, самоосвіта студентів залежить від стійкості пізнавальних інтересів і практичної діяльності, в якій вони бажають набути успіхів. Це свідчить про необхідність підготовки до самоосвіти, про використання

колективних форм і методів педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю студентів. По-третє, самоосвіта студентів виконує декілька функцій: сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчальної діяльності, задоволенню пізнавальних інтересів тих, хто навчається, є засобом підготовки до майбутньої професії, засобом самоствердження в очах однолітків та викладачів. По-четверте, різноманітні труднощі, які виникають у разі недостатньої культури розумової праці та слабкої загальної підготовленості студентів до самостійної діяльності, завжди пов'язані з невмінням тих, хто навчається, працювати самостійно.

Список використаних джерел:

1. Горбань Ю.І. Самоосвіта та саморозвиток студента в динаміці цивілізаційних процесів. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* № 2, 2020. С. 314-316. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2020.220614>.
2. Смолюк А.І. Компонентна структура професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.* 2017. № 2. С. 432-435. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_2_79.
3. Hill M., Peters, M., Salvaggio M., Vinnedge, J. & Darden, A. Implementation and evaluation of a self-directed learning activity for first-year medical students. *Medical Education Online*, 25:1, 2020. DOI: 10.1080/10872981.2020.1717780.
4. Tekkoll, I.A. & Demirel, M. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Front. Psychol.*, 23 November 2018 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>.

ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ У ПІДХОДІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Яворська-Ветрова І.В.

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
irinavetrova009@gmail.com*

Проблема дослідження різноманітних аспектів позитивного функціонування людини, зокрема, її психічного здоров'я, актуалізується в кризових умовах сьогодення. Психічне здоров'я розглядається у контексті становлення особистості, формування механізмів соціально-психологічної адаптації, самоефективності, пов'язане з розвитком ідентичності, цілісності, зрілості особистості.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі співвідношення понять «психічне здоров'я» та «психологічна зрілість» особистості.

За визначенням ВООЗ, психічне здоров'я не є просто відсутністю психічного розладу. Це стан благополуччя, при якому кожна людина може реалізувати свій власний потенціал, впоратися із життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти, тобто бути соціально адаптованою. До критеріїв психічного здоров'я, визначених ВООЗ, відносяться:

- усвідомлення та відчуття безперервності, постійності та ідентичності свого фізичного та психічного «Я»;

- відчуття постійності та ідентичності переживань в однотипних ситуаціях;

- критичність до себе та своєї власної психічної діяльності і її результатів;

- відповідність психічних реакцій (адекватність) силі та частоті впливів середовища, соціальним обставинам та ситуаціям;

- здатність самокерування поведінкою відповідно до соціальних норм, правил, законів;

- здатність планувати власну життєдіяльність та реалізовувати заплановане;

- здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій та обставин [5; 6].

Таким чином, психічне здоров'я включає в себе цілісність особистості, її самореалізацію, життєві перспективи, самоприйняття, психологічну та соціальну адаптованість.

У гуманістичній психології психічне здоров'я ототожнюють, трактують як аналог особистісної зрілості, «своєрідний ідеальний гіпотетичний стан досконалості» [1, с. 52]. Так, у теоретичній моделі А. Маслоу в людей, які орієнтовані на самоактуалізацію, присутня також більша задоволеність інших потреб. Тобто чим вище в ієрархії потреб може піднятися людина, тим більш психічно здоровою, а відтак, і особистісно зрілою вона є. А. Маслоу вважав, що самоактуалізованим, а отже, зрілим людям властиві певні загальні риси, а саме:

- ефективне сприйняття реальності, комфортні взаємини з реальністю;

- спонтанність, безпосередність, природність;

- прийняття (себе, світу, інших людей);

- зосередженість на проблемі (на противагу заклопотаності собою);

- здатність відсторонитися, незалежність від оточення (як автономність і самодостатність), воля, активність;

- свіжість поглядів (як чутливість до нових переживань, відкритість досвіду);
- почуття спільності з іншими людьми, демократичний характер (як поважне ставлення до інших, співчуття);
- здатність формувати глибокі, проникливі відносини;
- уміння відрізнити засіб від цілі, добро від зла (як моральна переконаність);
- філософське, доброзичливе почуття гумору;
- креативність [3].

Так само у парадигмі гуманістичної психології розвивав свою концепцію особистісного становлення К. Роджерс [4]. Особистість, що «повноцінно функціонує», на думку вченого, повністю усвідомлює своє реальне «Я», довіряє внутрішнім імпульсам, відкрита новому досвіду, впевнена у своїй здатності приймати рішення. Ґрунтуючись на аналізі робіт К. Роджерса, було виокремлено інтраперсональні та інтерперсональні критерії особистісної зрілості. До інтраперсональних критеріїв включають:

- прийняття та розуміння себе;
- відкритість внутрішнього досвіду переживань;
- відповідальна свобода;
- цілісність та конгруентність;
- динамічність (як гнучкість та відкритість змін).

Серед інтерперсональних розглядають:

- прийняття та розуміння інших;
- соціалізованість (як конструктивні соціальні взаємини, компетентність у вирішенні міжособистісних проблем);
- творча адаптивність (в аспекті ставлення до життєвих проблем) [2].

Тобто, творче начало особистісного зростання, «тенденція до актуалізації», за К. Роджерсом, як потенціал розвитку забезпечує рух до повноцінної життєдіяльності, сприяє набуттю особистісної зрілості.

У парадигмі гуманістичного підходу поширеним є ототожнення психічного здоров'я та особистісної зрілості. Зрілу особистість характеризують виходячи із високого рівня розвитку певних особистісних якостей людини та її ставлення до себе, інших людей, норм поведінки, прийнятих у суспільстві. Домінуючим є трактування зрілості через самоактуалізацію як найбільш повну і вільну реалізацію особистістю своїх можливостей.

Перспектива подальших досліджень полягає у поглибленні теоретичного аналізу та експериментальному вивченні особливостей особистісної зрілості у контексті психічного здоров'я людини.

Список використаних джерел:

1. Галецька І.І. Психологічне здоров'я як проблема національної безпеки. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. 2(1). С.49–58. Режим доступу: https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyku/nvsp/02_2012_1/12g_iipnb.pdf
2. Дидык Н.М. Критерии личностной зрелости. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*. September 2016. № 9 (13), Vol.3, С.19–23. Режим доступу: <https://journals.indexcopernicus.com/api/viewByFileId/604612.pdf>
3. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Пер. А.М. Татлыбаевой. Київ: Psylib, 2004. Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/masla01/>
4. Роджерс К. *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.
5. Устінов О.В. Психічне здоров'я як складова національної безпеки. *Український медичний часопис*. 2013. 1 (93). Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.umj.com.ua/article/52851/psixichne-zdorov-ya-yak-skladova-nacionalnoi-bezpeki>
6. Шуляк Марина. *Сім складових психічного здоров'я*. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://shpalta.media/2020/05/31/7-skladovix-psixichnogo-zdorovya/>

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Яланська С.П.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

yalanskasvetlana@gmail.com

У Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», в умовах воєнного часу, організовано освітній процес у дистанційному асинхронному режимі. На дистанційній університетській платформі Moodle розміщено всі методичні матеріали з курсів, які розглядаються згідно навчального плану. На кафедрі психології та педагогіки, наприклад, до дисциплін «Вікова фізіологія з основами медичних знань», «Психодидактика», «Психологія», «Загальна психологія», «Психофізіологія людини з основами генетики», «Соціальна психологія», та ін. Серед навчально-методичного забезпечення: робоча навчальна програма; лекційні презентаційні матеріали; методичні рекомендації до практичних/лабораторних робіт;

методичні рекомендації для самостійної роботи студентів, тестові завдання, тощо. Ці матеріали є доступними у будь-який час доби. Важливо, щоб лабораторні роботи передбачали виконання креативних завдань, які будуть відволікати від негативних думок, сприятимуть розвитку творчого потенціалу. Ресурсними у цьому відношенні є метафоричні асоціативні зображення. В освітньому процесі їх можна використовувати для виконання різноманітних психологічних вправ на різну тематику. Зокрема, під час вивчення курсу загальної, вікової, соціальної психології, та ін.

Наприклад, досить ефективним є виконання методики роботи з метафоричними асоціативними зображеннями «Кармани» В. Назаревич. Розглянемо декілька виконаних вправ студентами навчально-наукового інституту інформаційних технологій і механотроніки. Зокрема, робота студента А.М.



Рис. 1 Мій «карман» взаємодії



Рис. 2 «Карман» взаємодії партнера

На першому рисунку зображено мій «карман» взаємодії, на іншому – «карман» мого партнера по спілкуванню.

Кути: в моєму «кармані» кути гострі, в «кармані» партнера – вони відсутні. Це свідчить загалом про відсутність негативних емоцій, але вони частково можуть з'являтися.

Відкриті чи закриті? Мій «карман» відкритий і у партнера теж. Це свідчить про мою відкритість до спілкування та допомогу в тяжкій ситуації, таким же має бути мій партнер.

Кольорова гама: кольорова гама мого «карману» прохолодна, як і у мого партнера. Це свідчить про офіційність та строгість з обох сторін.

Спільне в «карманах»: на перший погляд «кармани» мають мало чого спільного, проте вони обидва мають в собі те, що може допомогти один одному, мій «карман» на якому символізується медичний плюс, а в напарника хустинка. Це свідчить про допомогу та взаєморозуміння.

Відмінне в «карманах»: у моєму кармані вміст невідомий, а в напарника видно, що з «карману» виглядає хустинка. Це можна трактувати як те, що я більше закритий в собі ніж партнер.

Що я можу запропонувати із свого кармана партнерові та навпаки? Я можу запропонувати допомогу, а партнер підтримку.

Що мені потрібно покласти в кармани та кармани партнера? Нам разом в кармани потрібно покласти різних «веселих» кольорів, що завжди бути на позитиві та менше звертати уваги на негоди.

Робота студента Є.С.

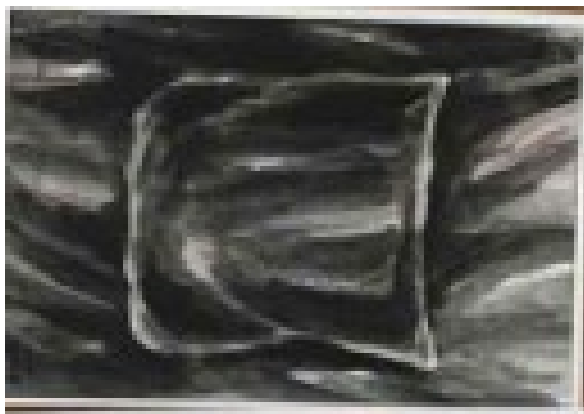


Рис. 3. Мій «карман» взаємодії



Рис. 4. «Карман» взаємодії партнера

Кути. Мій «карман» має два заокруглених кути і два гострих кути. В кармані партнера один заокруглений і два гострих кути. Це означає про наявність як позитивного, так і негативного досвіду в взаємодії.

Відкриті чи закриті? Карман взаємодії, що належить мені відкритий, «карман» взаємодії партнера також відкритий, однак він має змогу закриватися. Це символізує про мою відкритість до спілкування та обережну відкритість до спілкування партнера.

Кольорова гама «карману». Кольорова гама мого карману взаємодії є доволі холодною, загадковою, карман взаємодії мого партнера є доволі теплою. Це свідчить про певну недоказаність, більш діловий інтерес з моєї сторони, та дружелюбність, зацікавленість в мені зі сторони партнера.

Спільні риси «карманів». Серед спільного у «карманах» взаємодії, що належить мені та партнеру – наявність однакової кількості гострих кутів. Це показує, що як у мене, так і у партнера, на основі певного індивідуального негативного досвіду є певна обережність у взаємодії.

Відмінність «карманів». Дані «кармани» мають наступні відмінності: наявність можливості закрити «карман» у партнера на відміну від мого, а також наявність одного заокругленого кута замість двох у партнера. Також вони відрізняються за функціональним призначенням, один, скоріше за все «карман» для штанів, інший, для сорочки. Це може свідчити про доволі сильну відміну внутрішнього світу мене та мого партнера, а також символізувати те, що ми все одно знаходимо спільні інтереси у взаємодії один з одним.

Чим ви ніколи не обмінюєтесь зі своїм партнером? Я ніколи не обмінююсь зі своїм партнером ключами з прозорим брелком. Це символізує певну недовіру до партнера, а також відсутність прозорості у взаємовідносинах.

Що треба додати у ваш «карман» взаємодії та «карман» взаємодії вашого партнера для того, щоб ваші стосунки були кращими?

У мій «карман» взаємодії потрібно покласти скляний камінець, який важко розбити. У карман взаємодії партнера потрібно покласти гудзик. Це можна інтерпретувати як те, що мені потрібен високий рівень довіри, щоб розкритись перед партнером, а партнеру стати ближче до мене.

Що ви перекладете із свого «кармана» взаємодії в «карман» взаємодії партнера і навпаки? Я перекладу до «кармана» свого партнера мікросхему, а з «кармана» партнера перекладу собі запальничку. Це символізує те, що я хотів би, щоб партнер більше приділяв уваги осмисленню своїх дій, а я, в свою чергу, реалізував свій творчий потенціал як і мій партнер.

У воєнний час викладачами кафедри психології та педагогіки постійно проводяться відкриті засідання психологічної студії «Шлях до успіху» для учасників освітнього процесу, що присвячені різній проблематиці. Зокрема, темі «Гармонізація психоемоційного стану особистості в складних життєвих умовах: ресурс лабораторії психодіагностики та корекційно-розвивальної роботи».

При кафедрі психології та педагогіки функціонує лабораторія психодіагностики та корекційно-розвивальної роботи. Кожен учасник освітнього процесу може отримати якісні освітні послуги згідно завдань ОП спеціальності, психологічні послуги за запитом. Також створюються всі умови для проведення актуальних наукових досліджень з психологічної проблематики.



Рис. 5. Відкрите засідання психологічної студії «Шлях до успіху»

Таким чином, варто пам'ятати, що компетентності молодих фахівців є основою для відновлення нашої України після Перемоги! Тож важливо забезпечувати умови для реалізації творчого потенціалу кожного учасника освітнього процесу, забезпечувати психологічну підтримку.

Список використаних джерел:

1. nupp.edu.ua/news/studenti-i-volonteri-politekhniki-vidvidali-trening-psikhologichnoi-studii.html/

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСАД ОЛІМПІЗМУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Яресько В.А.

*Щербанівський ліцей Щербанівської сільської ради
Полтавського району Полтавської області
valjaresko@gmail.com*

*«У сучасному світі, сповненому величезними можливостями,
якому водночас загрожує небезпека слабкості, олімпізм здатний
створити школу моральної достойності й чистоти, школу
фізичної витривалості й енергії».*

П'єр де Кубертен

На сучасному етапі суцільного поступального руху постінформаційного суспільства гостро постає проблема духовного й інтелектуального розвитку школярів та молоді, але поряд із цими

компонентами здоров'я не можна залишати поза увагою його фізичну складову.

Нині в Україні спостерігається невтішна тенденція: підлітки нехтують своїм здоров'ям, погано харчуються та проводять майже весь вільний час у соціальних мережах. Останнє дослідження Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) наводить промовисті факти: уже в 10 років кожний сьомий має досвід споживання алкоголю, а серед 17-річних хоча б раз споживали алкоголь більше 60 % опитаних; серед підлітків у віці від 11–17 років досвід тютюнокуріння мають 16% дівчат та 24% хлопців більше 40 відсотків хлопців у віковій категорії 15 років підтвердили, що вони палять [5].

Ця сумна статистика повинна спонукати суспільство (а в першу чергу вчителів) до рішучих дій. А дієвим засобом для їх реалізації є активне впровадження засад олімпійського руху в шкільну практику.

Виходячи з усього вище зазначеного, метою нашої статті є розгляд основних принципів олімпізму (в контексті шкільної освіти) як особливої спортивної освіти, яка покликана розвивати однаковою мірою фізичні та духовні здібності.

Сьогодні сучасна школа ставить собі за мету розвиток всебічно розвинених особистостей, які однаковою мірою будуть добре проявляти себе в різних сферах діяльності. Перед нами постає логічне питання: чи можемо ми з упевненістю твердити, що наші учні будуть однаковою мірою добре розв'язувати задачі, писати твори чи рівномірно бігати 1 000 м? Безумовно, це неможливо. Адже діти не можуть мати однакові здібності, а головне завдання школи, на нашу думку, розвивати природні можливості дітей.

Саме засади олімпійської освіти допоможуть підростаючому поколінню зрозуміти філософію спорту. Олімпійська хартія говорить: «Метою олімпійського руху є становлення спорту на службу гармонійного розвитку людини, щоб сприяти створенню мирного суспільства, що піклується про збереження людської гідності», – тобто спорт повинен розвивати культ духовно й фізично досконалої людини [2]. Життєвим кредом стародавніх греків було гармонійне поєднання тіла, духу та розуму, вони говорили: «Якщо хочеш бути сильним – бігай, хочеш бути красивим – бігай, хочеш бути розумним – бігай» [1].

На сьогодні основним принципом занять фізичною культурою в школі є «формування всебічно розвиненої й фізично-повноцінної особистості» [4], а концепція олімпійського

виховання Кубертена полягає у «подоланні розриву між фізичним і духовним розвитком людини і потребує поєднання фізичного виховання з інтелектуальним і моральним». Спираючись на вищезазначене, ми можемо виокремити основні завдання, які ми можемо зреалізувати за допомогою олімпійської освіти: виховання тіла, характеру, розуму. Тобто кінцевою метою фізичного виховання дітей та молоді в школі є розвиток здорового та повноцінного організму та формування активної свідомості.

А в досягненні цієї мети стануть у нагоді засадничі принципи олімпізму:

- гармонійний розвиток людини;
- врівноваженість якостей тіла, волі, розуму;
- дотримання способу життя, який ґрунтується на radoщах, здобутих власними зусиллями;
- взаєморозуміння в душі дружби і чесної гри;
- підтримка встановлення мирного суспільства, яке зацікавлене в збереженні людської гідності [3].

Існує думка про те, що «спорт розвиває, а тренер виховує», і це справді так. Адже людина, яка вважає фізичну культуру своїм істинним покликанням, здатна прищепити кожному вихованцеві любов до спорту. Безперечно, ключем для досягнення поставленої мети є безперервний прогрес учня, який досягається шляхом виховання інтелекту, волі, здорової моралі, самостійності, цілеспрямованості, креативності, а головне – прагнення до самовдосконалення.

Спираючись на засади олімпізму та ключових завдань сучасної школи, ми окреслили основні шляхи успішного виховання особистості:

- розвиток мислення учнів шляхом якісного аналізу причин успіхів та невдач під час виконання фізичних вправ та роботою в командних видах спорту;
- виховання спостережливості та концентрації уваги на різних видах подразників;
- сприяння розвитку нестандартного креативного мислення шляхом розв'язання складних спірних ситуацій у спорті;
- формування засад моральності за допомогою власного прикладу: тренер – це не професія, а стиль життя, тому сучасний вчитель фізичної культури повинен бути фізично розвиненим, справедливим і чесним;
- допомагати формувати волю як основний аспект розвиненої особистості шляхом розвитку зусиль у подоланні

втоми після фізичних навантажень, негативних емоцій; необхідності дотримання щоденного режиму дня;

– навчання самостійності, яка є основою гармонійно розвиненої особистості.

Попри важливість вищезгаданих чинників, які формують індивіда, лише самовдосконалення є найбільш вагомим, адже якщо наші учні будуть прагнути до саморозвитку, то значить мета досягнута.

Ми вже зазначили вище, що дитина повинна виховуватися на позитивному прикладі свого наставника, але також для унаочнення та майбутнього позитивного результату, вчитель може використовувати приклади справжніх успіхів професійних українських спортсменів, які здобули олімпійські медалі. Ми наведемо кілька із них: Олег Верняєв (спортивна гімнастика), Олександр Абраменко (фрістайл), Ольга Харлан (фехтування), Василь Ломаченко (бокс), Жан Беленюк (греко-римська боротьба).

Для успішного впровадження олімпійської освіти в школі вчитель може проводити вікторини, конкурси, олімпійські уроки; організувати разом зі своїми вихованцями агіт-бригаду для пропаганди здорового способу життя та олімпізму; провести малі олімпійські ігри під час святкування Дня фізичної культури та спорту.

Отже, спираючись на вищезазначене, ми дійшли до ряду висновків:

1. Всебічно розвинена особистість сьогодні – це поєднання саморозвитку та виховання.

2. Заняття спортом у школі є необхідною умовою для формування гармонійної індивідуальності.

3. Фізична культура сприяє вихованню волі та стійкого характеру, які допоможуть дітям дійти до поставленої мети у майбутньому.

4. Розвиток індивідуальних можливостей організму та тіла є основою сприйняття та розуміння себе власного «Я» в духовному та фізичному плані.

Список використаних джерел:

1. Єрмолова В. М. Олімпійська освіта: теорія і практика: навч. посіб. Київ, 2011. 335 с.
2. Платонов В. Н., Булатова М. М., Бубка С. Н. [и др.]; Олимпийский спорт: у 2 т. / под. общ. ред. В. Н. Платонова. Київ: Олимп. л-ра, 2009. Т.1. 736.
3. Булатова М. М. Енциклопедія олімпійського спорту в запитаннях і відповідях. Друге видання. Київ: Олімпійська література, 2011. 400 с.

4. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів (2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
5. ЮНІСЕФ: Українські підлітки нехтують своїм здоров'ям... [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ua.interfax.com.ua/news/press-release/588742.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Wilson Shari L. – *B.A.* History and Philosophy, M.A. Ecology and Evolutionary Biology, Project Central (United States of America).

Saxegaard Olaf – Bachelor HRM, Bachelor legal, Private Consultancy in Norway and Ukraine (Norway).

Bergara Aritza – responsable de la Residencia Fadura, recurso para la atención de las personas ucranianas desplazadas por el conflicto;

Arrese Ainhoa – educadora de la Residencia Fadura. En coordinación con CEAR, realiza labores de asesoramiento en trámites varios, acompañamientos médicos y atención a las familias-personas acogidas.

Kovalenko Olena Hryhorivna – Doctor of Psychology, Professor, chief Researcher of the Department of Andragogy (in Krakow) Pedagogical University of Krakow (Poland), adjunct of the Institute of Social Affairs and Public Health (in Kyiv) Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Атаманчук Ніна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Бакка Юлія Валеріївна – викладач кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ).

Бацилєва Ольга Валеріївна – доктор психологічних наук, професор, здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Боброва Нелля Олександрівна – кандидат біологічних наук, викладач кафедри мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету.

Болотнікова Алла Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри загального мовознавства та іноземних мов Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Ваганова Наталія Аркадіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Володарська Наталія Дмитрівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Воропаєв Евгений Павлович – кандидат психологічних наук, доцент Харківської державної академії культури.

Гогіна Тетяна Іллівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Головань Олена Михайлівна – головний фахівець Громадської організації «Всеукраїнське фізкультурно-спортивне товариство «Колос» у Полтавській області, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Горбач Софія Сергіївна – вчитель англійської мови Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Горбенко Юрій Леонідович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Гордієвський Дмитро Євгенович – практичний психолог Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Городчаніна Ольга Олексіївна – завідувач Тростянецької філії I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Гулько Юлія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Дерев'янка Тетяна Василівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету.

Дзвоник Галина Петрівна – науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Драч Наталія Володимирівна – директор Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Дригус Марія Трохимівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р.Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Дяченко Сергій Євгенійович – соціальний педагог, соціально-педагогічний працівник з дитячими та громадськими молодіжними організаціями, вчитель англійської мови і зарубіжної літератури Комунального закладу «Полтавська ЗОШ І-ІІІ ст. №30 Полтавської міської ради Полтавської області».

Завгородня Олена Василівна – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Звягольська Ірина Миколаївна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету.

Івахно Олександр Вікторович – доцент Національної академії Служби безпеки України (м. Київ).

Калюжна Юлія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Карамушка Людмила Миколаївна – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Карпенко Зіновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка».

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету.

Кириєнко Олена Олександрівна – асистент кафедри біології та основ сільського господарства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Клевака Леся Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Коптев Михайло Миколайович – кандидат медичних наук, доцент кафедри клінічної анатомії і оперативної хірургії Полтавського державного медичного університету.

Коренева Інна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету природничої і фізико-математичної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Корнієнко Інокентій Олексійович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Мукачівського державного університету.

Корнілов Олександр Володимирович – фахівець кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Корніяка Ольга Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Костіна Валентина Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Кравченко Михайло Віталійович – фахівець з фізичної терапії ТОВ Медичний центр «Клініка Скалянського», здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Кравченко Ольга Данилівна – старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Красильников Ігор Олександрович – кандидат психологічних наук, доцент, практичний психолог Тростянецької філії I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Краснова Тетяна Сергіївна – студентка IV курсу за спеціальністю «Психологія» Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Кузнецова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Латиш Наталія Михайлівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Літвінова Антоніна Анатоліївна – заступник завідувача Тростянецької філії I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Лутфулін Максим Валерійович – кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри загальної фізики і математики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Луценко Ольга Анатоліївна – викладач кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Полтавського державного медичного університету.

Луценко Руслан Володимирович – доктор медичних наук, завідувач кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Полтавського державного медичного університету.

Максименко Сергій Дмитрович – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Моляко Валентин Олексійович – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Моргун Володимир Федорович – кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Мурашкіна Оксана Іванівна – учитель української мови та літератури Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Мукомел Софія Євгеніївна – магістрантка кафедри психології Запорізького національного університету.

Ніколаєнко Юлія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та перекладу Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Омельченко Яніна Миколаївна – кандидат психологічних наук, в.о. завідувачки лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Панов Микита Сергійович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти та психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Полянська Валентина Павлівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету.

Пузь Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, науковий співробітник лабораторії психології репродуктивної сфери, пренатальної та перинатальної психології Донецького національного медичного університету МОЗ України.

Савелюк Наталія Михайлівна – доктор психологічних наук, доцент професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Сайко Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Самілик Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Сидоренко Антоніна Григорівна – кандидат медичних наук, викладач кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Полтавського державного медичного університету.

Сікора Людмила Володимирівна – вчитель I категорії Навчально-виховного комплексу №9 (м. Хмельницький).

Сільченко Наталія Миколаївна, вчитель початкових класів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Сухойваненко Людмила Федорівна – кандидат педагогічних наук, викладач Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Третьак Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Усенко Інна Олександрівна – студентка Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро).

Федорченко Віра Іванівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету.

Хлонь Надія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Хоменко Євгенія Григорівна – доктор філософії 053 Психологія, практичний психолог Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Хроленко Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Чайка Галина Василівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Чечотіна Світлана Юрійівна – кандидат медичних наук, доцент кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Полтавського державного медичного університету.

Шевченко Наталія Федорівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного університету.

Шепельова Марія Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Яланська Світлана Павлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Яресько Валентина Андріївна – учитель фізичної культури Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Янечкова Ольга Василівна – здобувачка вищої освіти Мукачівського державного університету.

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЗАРОДЖЕННЯ, СТАНОВЛЕННЯ І ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПРИРОДНІ І СОЦІАЛЬНІ КООРДИНАТИ Максименко С.Д., Яланська С.П.	3
CHALLENGES IN IMPLEMENTING SUSTAINABLE SCHOOL GROUNDS FOR LEARNING AND BIOCULTURAL DIVERSITY Shari L. Wilson	9
HOW TO DEVELOP HEALTHY SEX AMONG YOUNG PEOPLE Saxegaard O.	12
EXPERIENCIA DE UNA ORGANIZACIÓN PÚBLICA EDE FUNDAZIOA Aritza Bergara, Ainhoa Arrese	16
PROFESSIONAL ACTIVITY OF PEDAGOGICAL STAFF IN WORKING WITH OLDER ADULTS Kovalenko O.H.	19
ТВОРЧИСТЬ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСЬКОЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ Атаманчук Н.М.	23
ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ КОРЕЛЯТИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ Бакка Ю.В.	29
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ УМОВАХ Бацилева О.В., Пузь І.В.	32
ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ Болотнікова А.П.	36
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ Бочелюк В.Й.	40

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ Ваганова Н.А., Гулько Ю.А., Шепельова М.В.	44
РОЛЬ ДУХОВНОСТІ У СПРИЯННІ ПОЗИТИВНОМУ ПСИХІЧНОМУ ЗДОРОВ'Ю ОСОБИСТОСТІ Володарська Н.Д.	49
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ ТРАКТОВКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ АРТИСТИЧЕСКОЙ БОГЕМЫ Воропаев Е.П.	53
СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ Головань О.М.	57
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Горбач С.С.	61
РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПРАКТИКИ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЩЕРБАНІВСЬКОГО ЛІЦЕЮ Гордієвський Д.Є., Драч Н.В.	65
РЕСУРСИ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ Дзвоник Г.П.	69
ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У ПАРАДИГМІ ЗДІБНОСТЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г.С. КОСТЮКА Дригус М.Т.	73
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛЯ У ПОДОЛАННІ БАР'ЄРІВ УСВІДОМЛЕННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ Дяченко С.Є.	77
СВОБОДА В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ ЛЮДИНИ Завгородня О.В.	81
МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СЛУЖБИ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ З УРАХУВАННЯМ ДОСВІДУ БОЙОВИХ ДІЙ Івахно О.В.	85

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКАМИ Калюжна Ю.І.	89
ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ: СУТНІСТЬ СТРУКТУРА, ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ У РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ Карамушка Л.М.	92
ПЕРФОРМАТИВНИЙ ТРЕНД У РОЗВИТКУ ПСИХОТЕРАПІЇ ЕПОХИ МЕТАМОДЕРНУ Карпенко З.С.	97
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЕҐАЛІТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ Кікінежді О.М.	101
СИНДРОМ ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ У СТРЕСОВИХ УМОВАХ ВІЙНИ Клевака Л.П., Горбенко Ю.Л.	105
ВИЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ Коренева І.М., Кириєнко О.О.	109
ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ Корнієнко І.О., Янечкова О.В.	113
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СУЧАСНИХ ЗМІ НА ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ Корнілов О.В.	117
ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧА Корніяка О.М.	119
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОГО ДИСТАНЦІЮВАННЯ Костіна В.В., Гогіна Т.І.	124

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ Кравченко М.В.	127
ОСОБЛИВОСТІ УСВІДОМЛЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ Кравченко О.Д.	130
ПСИХОКОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОСТІ УЧНІВ ІЗ ПОЗИЦІЇ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ Красильников І.О., Драч Н.В., Городчаніна О.О., Літвінова А.А.	133
ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ПРАЦІВНИКІВ САЛОНІВ КРАСИ Краснова Т.С.	137
СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ Кузнецова Г.П.	141
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СІНГАПУРІ Лутфуллін М.В.	145
РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА ОСНОВІ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНІНГОВОЇ СИСТЕМИ КАРУС Моляко В.О., Третяк Т.М., Латиш Н.М.	149
ТРУДОВА ПЕДАГОГІКА АНТОНА МАКАРЕНКА: АНАХРОНІЗМ ЧИ МОДЕРН? Моргун В.Ф.	153
НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ОСОБИСТІТЬ Мурашкіна О.І.	158
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО Ніколаєнко Ю.О.	161

НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ Омельченко Я.М.	163
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПСИХОКОРЕКЦІЇ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ Панов М.С.	168
НЕФОРМАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ Полянська В.П., Звягольська І.М., Дерев'янка Т.В., Федорченко В.І.	172
ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСТВА: ВІД «ЕПОХИ КОВІДУ» ДО СИТУАЦІЇ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІЙНИ Савелюк Н.М.	176
СМІХОТЕРАПІЯ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ Сайко Н.О.	180
ФІДБЕК ЯК ЕЛЕМЕНТ ОПТИМІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ Самілик В.І., Хлонь Н.В.	183
ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ Сидоренко А.Г., Луценко Р.В., Коптев М.М., Луценко О.А., Чечотіна С.Ю.	186
СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «УЯВА», ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ І ВЛАСТИВОСТІ ПОНЯТТЯ «ТВОРЧА УЯВА» Сікора Л.В.	188
ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ Сільченко Н.М.	195
ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ З МАТЕМАТИКИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ Сухойваненко Л.Ф.	198
АНАЛІЗ ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ Усенко І.О.	202

СТРАТЕГІЇ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ Федорченко В.І., Полянська В.П., Звягольська І.М., Дерев'янка Т.В., Боброва Н.А.	204
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПЕДАГОГІВ У ВЗАЄМОДІЇ З УЧНІВСЬКИМИ ГРУПАМИ Хоменко Є.Г.	208
ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ Хроленко М.В.	213
УСТАНОВКА НА ДОВІРУ В ЧАСИ ВИПРОБУВАНЬ Чайка Г.В.	217
САМООСВІТА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА Шевченко Н.Ф., Мукомел С.Є.	219
ДО ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ У ПІДХОДІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ Яворська-Ветрова І.В.	222
ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ Яланська С.П.	225
ВИКОРИСТАННЯ ЗАСАД ОЛІМПІЗМУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА Яресько В.А.	229
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	234

Наукове видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КООРДИНАТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

**Збірник наукових матеріалів
III Міжнародної науково-практичної конференції**

2-3 червня 2022 року

Відповідальний за випуск – Яланська С.П.

Комп'ютерна верстка – Корнілов О.В.

**За зміст публікацій та автентичність цитат
відповідальність несуть автори.
Наукові матеріали друкуються за авторськими варіантами.**

Підписано до друку 27.05.2022. Формат 60x90/16.
Папір офсетний. Друк RICO. Ум. друк. арк. 14,3.
Наклад 100 прим.

Видавець Поліграфцентр Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
36011, Полтава, Першотравневий проспект, 24
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розпоряджувачів видавничої продукції.
Свідоцтво серія ДК № 7019 від 19.12.2019 р.