



II 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)
Національна академія освіти ім. І. Алтинсаріна, Казахстан
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Національний університет «Запорізька політехніка»
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
II Міжнародної науково-практичної конференції**

3-4 червня 2021 року

Полтава – 2021

УДК 159.923.2 (082)

П 86

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. Смільсон** – 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; **І. М. Біла** – доктор психологічних наук, професор; **О. І. Бондарчук** – доктор психологічних наук, професор; **Л. З. Сердюк** – доктор психологічних наук, професор; **Wilson Shari L., B. A.** History and Philosophy, M.A. Ecology and Evolutionary Biology, Project Central (United States of America); **Sikora Jan, Dr.**, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, PL; **С. П. Яланська** – доктор психологічних наук, професор; **О. В. Бацилева** – доктор психологічних наук, професор; **Р. В. Каламаж** – доктор психологічних наук, професор; **В. П. Шпак** – доктор педагогічних наук, професор; **Л. О. Хомич** – доктор педагогічних наук, професор; **Л. Ю. Москальова** – доктор педагогічних наук, професор; **В. В. Костіна** – доктор педагогічних наук, доцент; **Н. О. Сайко** – доктор педагогічних наук, доцент; **В. Ф. Моргун** – кандидат психологічних наук, професор; **М. Т. Другус** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; **І. В. Яворська-Ветрова** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, **Р. М. Білоус** – кандидат психологічних наук, доцент; **Н. М. Атаманчук** – кандидат психологічних наук, доцент; **Ю. Л. Горбенко** – кандидат психологічних наук, доцент; **Л. П. Клевака** – кандидат педагогічних наук; **І. М. Коренева** – кандидат педагогічних наук, доцент.

Психолого-педагогічні координати розвитку особистості :

П 86 зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 3-4 червня 2021 р. – Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. – 268 с.

У збірнику наукових матеріалів представлені праці науковців України, в яких висвітлюються найбільш актуальні науково-прикладні проблеми психології та педагогіки. Основний акцент зроблено на розкритті психолого-педагогічних аспектів таких напрямів: психологічні особливості становлення та розвитку особистості в освітньому просторі; психолого-педагогічні умови організації навчально-професійної діяльності молоді в умовах суспільних реалій; психологія розвитку творчих компетентностей особистості: практико-орієнтований аспект; психологічні аспекти здоров'язбереження й здоров'ятворення в ускладнених умовах життєвого середовища; психологічна, соціально-педагогічна допомога особистості в ситуаціях життєвих змін. Збірник адресований викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, педагогіки, та іншим фахівцям, які цікавляться сучасним станом розвитку психологічної та педагогічної науки.

УДК 159.923.2 (082)

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

© Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка, 2021
© Кафедра психології та педагогіки, 2021

ГЕНЕТИКО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Максименко С. Д.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
2883320@gmail.com

Стан сучасної психології у швидкозмінних умовах можна охарактеризувати як бурхливий розвиток її практичної галузі. Як геніально передбачав Л. С. Виготський, саме практика стала тим «каменем, яким знехтували будівничі», і стала вона наріжною. Разом із наданням реальної допомоги людям, психологічна практика відкриває силу-силенну емпіричних фактів щодо психіки людини. Ці факти залишаються не-науковими, оскільки наука просто не може ними скористатися. Наріжною тепер стала проблема методу. Нововідкриті факти стосуються саморозвитку індивіда, механізмів переживання і психологічного життя загалом. Ясно, що вони не можуть бути науково вивчені та витлумачені у традиційній (і фактично єдиній) стимул-реа Метод має бути адекватний предмету. Тривалі і різнобічні дослідження, проведені нами в контексті культурно-історичної теорії, показали, що тільки *генетичний підхід* може вивести психологію за рамки вказаної парадигми, оскільки будь-яке психологічне явище може бути зрозуміле з точки зору його само-розвитку (психічне – не річ, а процес, – любив повторювати Л. С. Виготський). На етапі теоретичної розробки принципово **нового методу, який має назву – «генетико-креативний»** – 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.

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 (потреба), що зумовлює саморозвиток, має відпочатково креативний характер**. Наш новий метод покликаний дати можливість розкрити цю творчеськість, не порушуючи процес інтериоризації. Ми вважаємо, що потреба, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Потреба 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. Переживання спрямоване на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, загальною метою якого є підвищене осмислення життя (Л. І. Анциферова). Діапазон можливих носіїв переживань включає в себе безліч форм та рівнів поведінкових та психологічних процесів, таких як: гумор, сарказм, іронія, сором, порушення константності сприйняття і т.п.

Додержання **принципу свободи** означає, що процес навчання скеровано на формування свободних дій, тобто таких, що спочатку «інтелектуалізуються», а вже потім реалізуються як реальні дії.

М. М. Бахтін свого часу писав: «... не можна перетворювати живу людину на безголосний об'єкт заочного завершеного пізнання. В людині завжди є щось, що лише сама вона може відкрити у вільному акті самосвідомості і слова, що не піддається зовнішньому заочному визначенню». Мова йде про незавершеність «внутрішньої» особистості людини.

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. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого,

сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини. Креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ.

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.

REACHING A POST-PANDEMIC SUSTAINABLE FUTURE THROUGH BACKCASTING

Shari L. Wilson

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

Relevance

As countries have experienced self-isolation due to the COVID-19 novel coronavirus, many people have been thinking about what our world will look like post-pandemic. Two international surveys from the University of Wisconsin-Stevens Point in April-May 2020 and September-December 2020 found that while participants expressed these feelings of isolation and even trauma due to remote work, child care with many children learning online at home, unequal division of household work, and political and social unrest, they also had hope for a post-pandemic future that was better than the past. It is a human characteristic to imagine a desirable future, and we can use those visions to plan, make decisions, and take action (Wiek & Iwaniec, 2014). The participants stated that systems we rely on – access to health care, racial justice, and gender equality – became even more inequitable during the pandemic. They hope for a future where everyone can flourish through sustainable health, social justice, and environmental systems. However, the opportunity to make systems change after a disaster such as COVID-19 is not infinite. There is only a brief window of time during which these changes can take place (Brundiers & Eakin, 2018). By envisioning a beneficial, sustainable future for all and working our way back to the present, with steps we can take now to reach that vision, we can all work to make the vision happen. This process is called backcasting.

Backcasting is a way of reaching a desirable future in which stakeholders work backwards to identify pathways to that future. It has been used as a method of planning by cities to engage the community in developing policy decisions. By looking to our future vision (such as more equitable access to health care), we can identify actions to be taken now that connect the present with that future. Backcasting is becoming more common as a participatory means of envisioning a sustainable future (Robinson, et al., 2011). As the end of the COVID-19 pandemic comes closer, we need to set goals as well as concrete steps to reach those goals now, before the window of opportunity closes and society returns to the inequities that previously existed.

Purpose

This paper presents survey results showing stresses experienced by participants during the COVID-19 pandemic as well as their hopes for the future. A sustainability model for taking action to make these hopes a reality, backcasting, is also presented.

Methodology and Management

Educational sustainability researchers at the University of Wisconsin-Stevens Point administered two surveys to adults using Qualtrics v. 2020, an online survey tool (Qualtrics, Provo, Utah). The surveys were open from April 3 to May 25, 2020, when 482 international responses were received; and from September 10 to November 25, 2020, when 127 international responses were received. Responses came from many countries including Australia, Colombia, Estonia, and Ukraine, although most were from the United States. Respondents were asked demographic information as well as questions about their experiences during the pandemic and their outlook for the future.

Research Results

Most respondents expressed feelings of isolation, concerns for the economy, and a heightened recognition of the need to improve their country's health care system and gender and racial equity. At the same time, they were also optimistic about the future. A slight reduction in those feeling somewhat or strongly optimistic about the future was seen between the first survey (66.7%) and the second survey (56.2%). However, there was significant agreement among participants that we have an opportunity to build a better society after COVID-19 (85.9%). More than 55% of respondents felt optimistic about the future. Table 1 shows responses to five questions asked on both surveys and the responses to the second survey.

Table 1 – Likert Responses

Question	N	Strongly Disagree	Somewhat Disagree	Neutral	Somewhat Agree	Strongly Agree
<i>My life will go back to normal (same as pre-COVID) after the COVID-19 crisis is over.</i>	121	12 (9.9%)	58 (47.9%)	9 (7.4%)	30 (24.8%)	12 (9.9%)
<i>I am optimistic about the future.</i>	121	4 (3.3%)	19 (15.7%)	30 (24.0%)	55 (45.5%)	13 (10.7%)
<i>My country's public health policies will need to change as a result of this pandemic.</i>	121	9 (7.4%)	7 (5.8%)	4 (3.3%)	32 (26.5%)	69 (57.0%)
<i>It will take years for my country's economy to recover.</i>	121	7 (5.8%)	20 (16.3%)	8 (6.6%)	50 (41.3%)	36 (29.8%)

<i>We have an opportunity to create a better society as a result of lessons learned.</i>	121	4 (3.3%)	2 (1.7%)	11 (9.1%)	35 (28.9%)	69 (57.0%)
--	-----	-------------	-------------	--------------	---------------	---------------

A desire for increased access to health care for everyone, continued working from home at least part-time and spending more time with family and in nature were expressed by many respondents as aspects of the COVID-19 experience they would like to see continue after the pandemic is over. Participants said they hoped the pandemic would cause a change in society for the good and be a catalyst for improvements in the economy, environment, and equality.

While holding hopes for the future may be characteristic of humans, hope alone does not cause change to happen. The window of opportunity is short after disasters occur, and ambitious targets toward these changes, including gender equity and healthier work-life balances, must occur now. Acting on meaningful hope can result in members of society trying to draw the future they want into reality (Chae, 2020).

So how can we act on our hopes for a more sustainable, equitable future? As a process, backcasting focuses on the engagement of participants working together to develop policies and practices as action steps to reach goals that they have deemed valuable (Robinson, et al., 2011). Through identifying stakeholders needed to implement the action steps, and preparing for challenges that may get in the way, participants can act as influencers by bringing their own values and experiences, as well as their needs, into the process. Figure 1 shows the backcasting process.

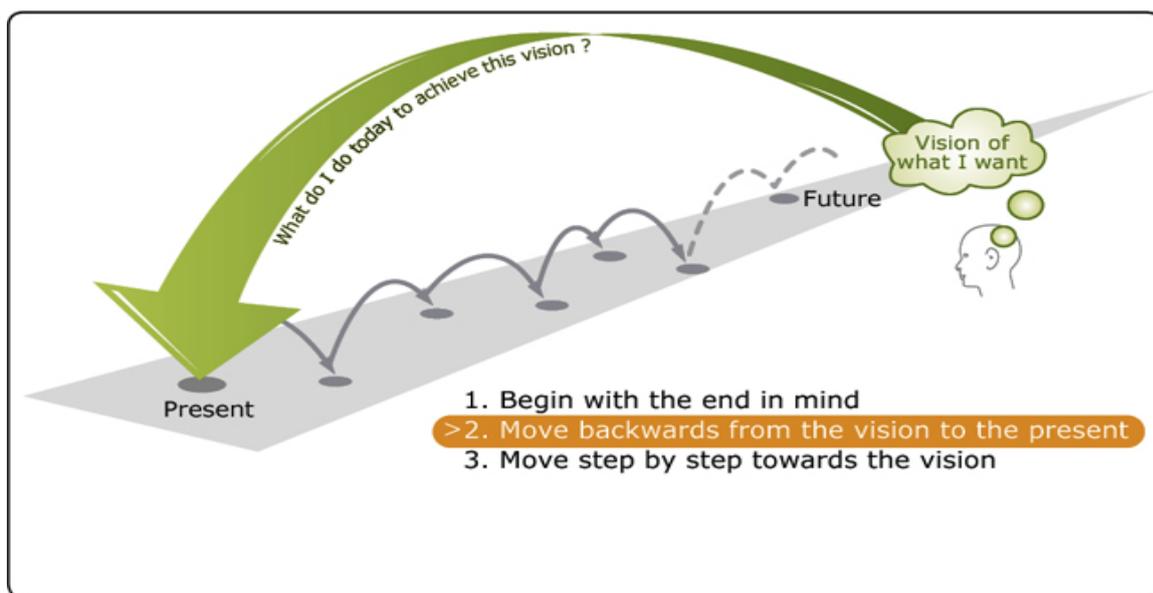


Figure 1. Backcasting Process
The Natural Step Canada

Conclusions

Illness, death, stay-at-home orders, immense changes in work and school routines, and unemployment have caused trauma and uncertainty about what the future holds. A more equitable and sustainable society is desired by many people around the world. Societal change may occur after disasters; however, the window of opportunity is short as the tendency is for government and people to revert back to what came before (Bruneiers & Eakin, 2018). Backcasting could be an effective way for health professionals, educators, policy makers, and others to collaboratively develop a vision for addressing these areas and others to provide the desired transformational change.

References:

1. Brundiers, K., & Eakin, H. (2018). Leveraging post-disaster windows of opportunities for change towards sustainability: A framework. *Sustainability*, 10(5), 1390.
2. Chae, L. (2020). Hoping for peace. *Australasian Journal of Philosophy*, 98(2), 211-221. <https://doi.org/10.1080/00048402.2019.1611893>
3. Robinson, J., Burch, S., Talwar, S., O'Shea, M., & Walsh, M. (2011). Envisioning sustainability: Recent progress in the use of participatory backcasting approaches for sustainability research. *Technological Forecasting & Social Change* 78, 756-768.
4. Wiek, A. & Iwaniec, D. (2014). Quality criteria for visions and visioning in sustainability science. *Sustainability Science*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-013-0208-6>

УДК 378.147.091.3:502/504:159.9

РОЗРОБКА НОВОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ ПРОГРАМИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ЕКОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ»

Антонець М. О.

ПВНЗ «Український гуманітарний інститут»

Antmarina63@yahoo.com

У сучасних умовах пандемії COVID-19 виникають різноманітні складнощі, пов'язані з впливом коронавірусної хвороби на стан здоров'я і психологічні наслідки від неї. Також іде переосмислення сенсу життя, роздуми про духовні цінності, про Бога. Освіта, яка призначена для серйозного ставлення до передачі знань, умінь і навичок, сьогодні, як ніколи, повинна відповідати високим стандартам.

Глобальні трансформаційні процеси, що відбуваються в усіх сферах життя, перетворилися у діджиталізацію. Це обумовило необхідність обов'язкового використання цифрових технологій в освіті. Для збереження якості вона повинна використовувати всі новітні методи і засоби цифрових технологій. Організацію освітнього процесу в режимі онлайн-сервісу гарно забезпечують платформи Zoom і Google Meet.

Працюючи на цих новітніх платформах, виникає шерек складнощів для забезпечення ефективного суб'єкт-суб'єктного спілкування у системі «Педагог – студент». Викладання предмету «Екологічна психологія» висуває нові вимоги до запланованих результатів навчання. Актуальність проблеми полягає у необхідності розробки тренінгових програм, що будуть забезпечувати здобувачам вищої освіти можливості та нові навички у перетворенні оточуючого середовища.

Тому метою досліджень є довести значущість нового тренінгу у процесі викладання екологічної психології. Предметом дослідження є впровадження тренінгу «Твій культурний капітал». Цей тренінг включений у програму викладання навчальної дисципліни «Екологічна психологія» для майбутніх психологів у ПВНЗ «Український гуманітарний інститут» на 2021-2022 н.р.

Капітал – це ресурси, що використовуються у виробництві, фінанси, економічні засоби, а культура – це сукупність цінностей, які накопичило людство за часи свого існування. У буденній свідомості культурний капітал може протиставлятися економічному так само, як люди мистецтва протиставляються бізнесменам. Але ці дві форми капіталу пов'язані між собою. Накопичення культурного капіталу потребує значного вільного часу, який можливо забезпечити, володіючи економічними ресурсами. У Біблії сказано: «За срібло все це можна мати» [1, Екл.10:19].

Французький соціолог П'єр Бурдьє зазначив, що культурний капітал може існувати у трьох формах. «Перша – об'єктивована, себто у вигляді конкретних предметів: книги, твори мистецтва тощо. Друга форма – інституалізована, себто дипломи, освітні кваліфікації, вчені звання. Третя форма – інкорпорована. Це методи і засоби виховання та культура, яка включає наші знання, переконання, зацікавлення, звички» [3].

Як слушно зауважує С. Грабовька, «У соціології вимірювання культурного капіталу пропонується виключно кількісне: наявність дипломів, що підтверджують рівень освіти, кількість часу, витраченого на отримання освіти, наявність та кількість

носіїв культурної інформації, якими володіє людина тощо» [4, с.11]. М.Левицька пропонує досліджувати кількісні характеристики культурного капіталу за такими параметрами: «Освіта самого досліджуваного, освіта його батьків та дідусів і бабусь; кількість книжок у власній бібліотеці досліджуваного та кількість книжок в домашній бібліотеці батьків; наявність у власності досліджуваного (або доступність) культурних об'єктів та джерел доступу до культурної інформації (телевізор, комп'ютер, доступ до мережі Інтернет тощо), доступність виставок, театральних вистав, бібліотек тощо)» [7, с. 250].

Але сучасна реформація освіти повинна здійснюватися, спираючись на вчення Яна Амоса Коменського. У «Пампедії» він пише: «Отже, маємо чітке розділення людської природи на п'ять частин: 1. Сила розуму, мудрість. 2. Сила мови, красномовство. 3. Здібність працювати. 4. Моральні норми, добра поведінка. 5. Благочестя на землі Божою милістю і досягнення благословенної вічності з Богом Його ласкою» [6, с. 34]. У цьому сенсі Д. Сміт зазначає, що «освіта, що дійсно відповідає нашій людській природі, має навчати знанням, добродійству і благочестю, бо всі ці три аспекти – не ізольовані цілі, але становлять собою одне нероздільне ціле, що найкраще функціонує в гармонічній єдності» [8, с. 64].

Тому концепція тренінгу «Твій культурний капітал» базується на трьох принципах – знання, добродійство і благочестя. Цей тренінг впливає на формування соціального і духовного здоров'я молоді. «Соціальне здоров'я формується на соціальній активності людини. Вона може зробити особливе середовище, що впливає на становлення духовних і моральних цінностей і дає інтелектуальний поштовх» [2, с. 91].

Принцип плекання знань впроваджується на тренінгу в дискусії щодо книг, які читають сьогодні здобувачі вищої освіти. Мова йде не тільки про класичні твори, а й знайомство з творами сучасних письменників і поетів. Також говориться про необхідність інтелектуального розвитку. Приклад знову знайдено у Біблії. Апостол Павло вчить молодого Тимофія: «Поки прийду я, пильнуй читання, нагадування та науки!» [1, 1Тим.4:13].

Щодо принципу добродійства, то у психологічному контексті це формування у молоді мотиву аффіліації. В. Лозниця стверджує, що «цей мотив виявляється як прагнення людини налагодити добрі, емоційно позитивні взаємини з людьми. Внутрішньо він виступає у вигляді почуття прив'язаності, вірності, а зовнішньо – у товариськості, у прагненні співробітництва. Любов до людей –

найвищий духовний вияв даного мотиву» [5, с. 90]. Тренер використовує біблійні вірші: «Перестаньте чинити лихе! Навчіться чинити добро» [1, Іс.1:16-17] і «Глядіть, щоб ніхто нікому не віддавав злом за зло, але завжди дбайте про добро один для одного й для всіх!» [1, 1 Сол.5:15]. Він проводить вправи, що вчать робити добро.

Жити благочестиво – це самому намагатися не брехати, бути лагідним і смиренным, жити у Божому спокої, радіти, але й давати приклад оточуючим. З цього приводу тренер проводить гру «Вчинки». У тренінгу важливий зворотній зв'язок.

Отже, основним критерієм ефективності тренінгу є позиція тренера і зміст тренінгу. Викладаючи екологічну психологію, було впроваджено для майбутніх психологів тренінг «Твій культурний капітал». Він збагачує як внутрішній світ молодшої людини, так і зовнішньо впливає на діяльність і вчинки здобувачів вищої освіти.

Література:

1. Біблія / переклад Рафаїла Турконяка. ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія, 2016. 1064 с.

2. Антонець М. О., Антонець О. А. Науково-педагогічні аспекти формування міцного здоров'я. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Біологічні, медичні та науково-педагогічні аспекти здоров'я людини». За загальною редакцією проф. Пилипенка С. В. Полтава: Астроя, 2020. С. 87-92.

3. Бурдьє П. Форми капітала. Режим доступу: <http://bourdieu.name/bourdieu-forms-of-capital>

4. Грабовська С. Діагностика культурного капіталу особистості у психології / «Духовність. Культура. Виклики сьогодення». Матеріали Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2017. С. 11-13.

5. Лозниця В.С. Психологія менеджменту. Київ: КНЕУ, 2001. 248 с.

6. Comenius, John Amos, Pampaedia, III.10, 34.

7. Lewicka M. Dwusieczkowy model aktywnosci społecznej: Kapital społeczny czy kulturowy? / Różne oblicza altruizmu / D. Rutkowska, A. Szuster (red.) – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe «Sholar», 2008. S. 245-275.

8. Smith David, John Amos Comenius: A Visionary Reformer of Schools, 515 S 32nd Street Camp Hill, 2017.

ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ В СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ У ЗВО

Атаманчук Н. М.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
nina.atamanchuk@gmail.com

*«Самотність аж ніяк не рідкість,
не якийсь незвичайний випадок,
навпаки, вона завжди була і
залишається головним і неминучим
випробуванням в житті людини».*

Т. Вульф

Проблема самотності становить невід'ємну частину життя кожної молодої людини і питання постає лише в тому, як вона переживає самотність та які психологічні чинники впливають на глибину переживання. Самотність – це емоційний стан, в якому людина відчуває сильну порожнечу та ізоляцію. Самотність впливає на самопочуття: на сон, логічне і вербальне мислення, спричиняє розлад імунної системи, гормональний дисбаланс, активізує запальні процеси в організмі.

Незважаючи на те, що вивченням питання самотності займалися і продовжують займатися вчені, психологічні фактори сприяння самотності на початкових етапах навчання у закладі вищої освіти (далі ЗВО) мало досліджені.

Поняття самотності вивчали науковці: В. Андрусенко, І. Бабанова, Е. Берн, А. Берюшова, Р. Вейс, О. Данчева, Т. Джонс, О. Долгінова, Ж. Пузанова, Дж. Зілбург, І. Кон, Г. Костюк, С. Корчагіна, Ю. Кошелева, М. Літвак, В. Лебедев, Л. Левченко, С. Максименко, Д. Майерс, С. Малишева, Б. Міюсковіч, К. Мустакас, Р. Немов, О. Неумоева-Колчеданцева, І. Овчаренко, Е. Покровській, Ж. Пузанова, К. Роджерс, У. Садлер, Г. Салліван, В. Сіляєва, Д. Фландерс, Е. Фромм, Н. Харламенкова, Дж. Ховард, Р. Шагівалеева, Ю. Швалб та інші.

Для конкретизації поняття «самотність» представимо висвітлення даної наукової дефініції науковцями (табл. 1).

Таблиця 1 – Сутність поняття «самотність»

Визначення сутності поняття «самотність»	Джерело
Один із психогенних факторів, що впливають на емоційний стан людини, що знаходиться в змінених (незвичних) умовах ізоляції від інших людей.	А. Петровський, М. Ярошевський [6]
Відчуття, що виникає унаслідок конфлікту між особистістю і зразками поведінки, нормами буття в суспільстві.	К. Роджерс [3, с. 112].
Важке емоційне переживання, пов'язане з руйнуванням глибинних очікувань особистості з приводу реалізації своїх можливостей, які визнаються важливою складовою людського буття.	В. Сіляєва [7, с. 33-35].
Переживання стану відчуженості людини від суспільства.	Н. Харламенкова та І. Бабанова [8, с. 21-28].

Отже, виходячи з представлених вище визначень, самотність – це внутрішнє емоційне переживання та зовнішнє відчуження від людей.

Самотність – це почуття від'єднання або відчуження від інших людей, унаслідок чого важко або навіть неможливо мати будь-який значимий міжособистісний зв'язок.

На думку А. Берюшової, молоді люди загалом проявляють більш високу вразливість стосовно самотності і більшу схильність до неї, ніж зрілі або літні люди [4].

О. Неумоева-Колчеданцева наголошує, що переживання стану самотності вперше усвідомлюється саме у студентському віці, адже це пов'язано із задачами особистісного та соціального самовизначення, а також з тим, що юнаки починають жити самостійно, актуальними для них стають проблеми самореалізації та життєвих труднощів, переживання проблематичності життя [5].

Мета нашої наукової розвідки – визначення прояву самотності та психологічних факторів сприяння самотності на початкових етапах навчання у ЗВО.

На базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» в режимі онлайн проведено дослідження. Вибірку склали студенти I курсу (17-18 років), 66 осіб. Під час дослідження було використано: авторський опитувальник для з'ясування відчуття самотності студентами-першокурсниками та опитувальник «Шкала самотності» (за Д. Расселом, Л. Пепло, М. Фергюсоном) для визначення рівнів прояву самотності на початкових етапах навчання у ЗВО.

За результатами опитування першокурсників встановлено (рис. 1): близько 35% студентів відчувають себе самотніми. Такі результати пояснюються тим, що на початкових етапах навчання у ЗВО молоді люди часто змушені їхати в інше місто, що спричинює втрату друзів та звичного способу життя. Вхідження вчорашнього абітурієнта в систему навчання, набуття ним нового соціального статусу студента вимагає нових способів поведінки, що відповідатимуть цьому статусові. Процес пристосування може тривати довго, викликаючи іноді в першокурсника перенапруження і на психологічному, і на фізіологічному рівнях [1, с. 110], що спричинює зростання самотності.

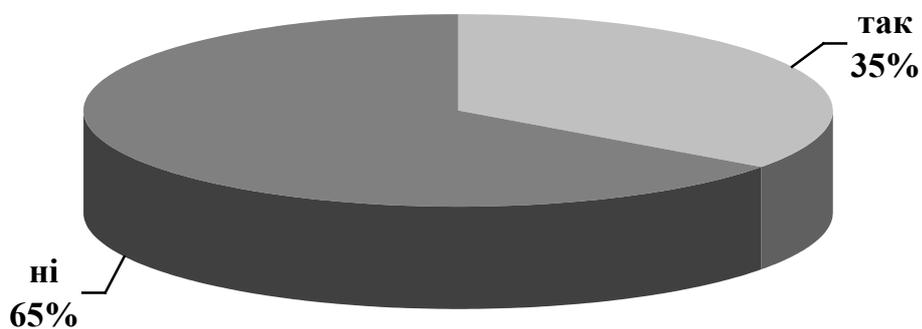


Рис. 1. Відчуття самотності студентами-першокурсниками (у %)

Для визначення рівнів прояву самотності у студентів-першокурсників, використано опитувальник «Шкала самотності» (за Д. Расселом, Л. Пепло, М. Фергюсоном). Нами отримано результатами (рис. 2), а саме: високу ступінь самотності показали 14% студентів-першокурсників, середній рівень самотності – 21% досліджуваних, низький рівень самотності – 63% першокурсників.

Високий та середній рівень самотності мають студенти-першокурсники з неуспішною адаптацією. Причинами самотності є відчуття непотрібності, дефіцит уваги, невпевненість в собі, непорозумінням з одногрупниками, труднощі в навчанні, порожнеча, покинутість, страх, депресія, внутрішня спустошеність тощо.

Високий рівень самотності мають студенти-першокурсники з низьким рівнем самооцінки. Вони невпевнені в собі, що призводить до уникнення контактів з ровесниками через страх піддатися критиці.

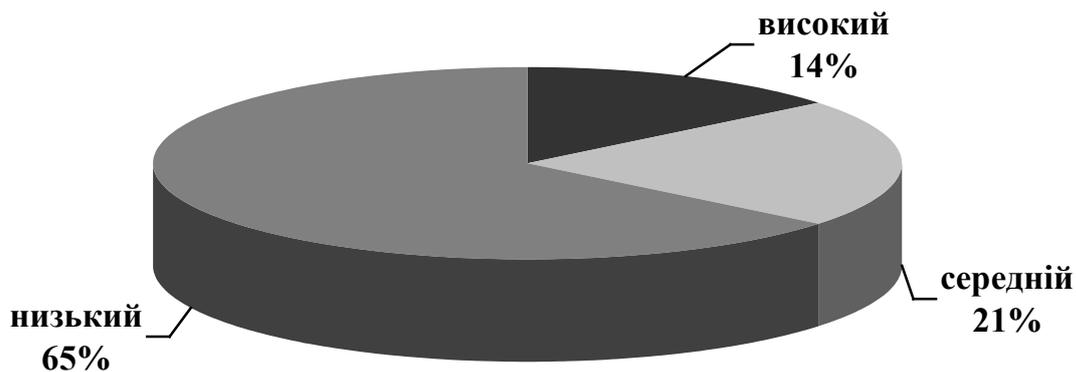


Рис. 2. Рівні прояву самотності у студентів-першокурсників (у %)

Отже, факторами сприяння самотності студентів на початкових етапах навчання у ЗВО є: неуспішна адаптація до навчання у ЗВО; ситуативні чинники (нова обстановка, розлука з близькими рідними та друзями, непорозуміння з одногрупниками, труднощі в навчанні тощо); особистісні особливості (замкненість, сором'язливість, депресія, страх, відчай тощо); відсутність навичок спілкування. Саме спілкування є необхідною умовою розвитку самосвідомості, а саме: становлення самооцінки, її когнітивного, емоційного та вольового компонентів [2, с. 8]; низька самооцінка.

Таким чином, самотність студентів-першокурсників пов'язана з особистісними особливостями молодої людини та має соціальні причини виникнення. Студент на початкових етапах навчання у ЗВО відчуває самотність тоді, коли є дефіцит відносин зі значущими людьми (близькими рідними, друзями).

Переконані, своєчасне виявлення самотності та встановлення причин її появи дозволить студентам-першокурсникам подолати цю проблему. Психологічна служба ЗВО, куратори, викладачі мають надати своєчасну допомогу студентам, які схильні до самотності.

Література:

1. Атаманчук Н. М. Адаптація студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти за допомогою психологічних арт-практик. Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі : *кол. моногр.* Наук. ред. Л. В. Герасименко, В. Ф. Моргун. Кременчук : Щербатих О.В., 2020. С.110-128.

2. Атаманчук Н. М., Пасічніченко А. В. Спілкування як умова розвитку самосвідомості дітей дошкільного віку. Проблеми сучасної філології: лінгвістика, літературознавство, лінгводидактика: *зб. наук. праць, присвячений 25-річчю кафедри філологічних дисциплін.* Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. Вип. 9. С.8-12.

3. Айвазян Л. Ю. Феномен самотності та його визначення в сучасній психології. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. №1. С. 108-113.

4. Берюшова А. В. Поведінкові прояви самотності в юнацькому віці. «Теорія і практика сучасної науки» (м. Чернівці, 24–25 листопада 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 60-62.

5. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте. *Образование и наука*. 2011. № 1. С. 42-51.

6. Психология. *Словарь*. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990. 494 с.

7. Сіляєва В. І. Жіноча самотність як психологічна проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. №4. С. 33-35.

8. Харламенкова Н. Е., Бабанова И. В. Стратегии самоутверждения и ценностные предпочтения одинокого человека. *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. №2. С. 21-28.

УДК 159.922-057.87:502

ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Бацилева О. В., Пузь І. В.

Донецький національний університет імені Василя Стуса
olga.wrh@gmail.com, irina222@ukr.net

Проблема формування екологічної свідомості досить гостро постала у ХХ столітті, відколи людство стало усвідомлювати негативні наслідки своєї діяльності, які призвели до екологічної кризи в цілому світі. Сьогодні ми спостерігаємо прояви цієї кризи в різноманітних сферах життєдіяльності, тому цілком закономірним є активізація різноманітних досліджень в галузі екології, філософії, психології, соціології, пов'язаних з необхідністю всебічного розуміння взаємодії людини зі світом природи та пошуку шляхів її гармонізації. У цьому контексті надзвичайної актуальності набуває проблема формування екологічної свідомості особистості та особливостей її становлення у сучасних умовах.

Не зважаючи на те, що загальна проблема свідомості, та екологічної свідомості, зокрема, не є новою в психологічній науці, багато питань на сьогодні залишаються до кінця не визначеними і взаємовиключними. Надзвичайно суперечливими продовжують бути й питання становлення екологічної свідомості особистості, що є особливо актуальним у молодому студентському віці, коли

активно формуються ідеали, ієрархія цінностей, світоглядні позиції.

Отже, метою нашої роботи став теоретичний аналіз проблеми екологічної свідомості особисті та особливості її становлення у студентської молоді в сучасних умовах освітнього середовища.

Екологічна свідомість передбачає усвідомлення людиною своїх дій, творчих можливостей, спрямованих на турботу щодо оточуючого середовища, а також думок, мотивів поведінки у сфері екологічних стосунків. Будучи окремою формою суспільної свідомості, екологічна свідомість може розглядатися з різних позицій, кожна з яких допомагає будувати структуру даного феномена, виокремлювати її відповідні компоненти та провідні функції [3].

Екологічна свідомість особистості може розглядатися як передумова формування екологічного світогляду людини, як узагальнена ідея екологічної освіти, яка має бути зорієнтована на розвиток компонентів світогляду особистості; при цьому розвинута екологічна свідомість спрямована на формування людини, яка здатна розв'язувати глобальні проблеми, забезпечувати виживання цивілізації та збереження біосфери [2].

Екологічна свідомість розглядається й як складна психічна структура, що висвітлює ставлення людини до оточуючої дійсності, діяльності інших суб'єктів, суспільства в цілому, а також наслідків цієї діяльності, а засвоєння екологічних знань має супроводжуватися емоційними переживаннями особистості та сприяти становленню її екологічних переконань як стрижневого компонента екологічної відповідальності [1].

Концепція екологічної свідомості як показника розвитку екологічного мислення людини та творчого потенціалу її особистості ставить на меті формування екологічної свідомості через пропаганду екологічних знань, екологізацію суспільної свідомості та пропаганду екологічного мислення, а також розвиток творчого потенціалу особистості з позиції екології суспільства.

Аксіоекопсихологія розглядає екологічну свідомість людини як найвищу особистісну цінність, а відповідний (аксіологічний) світогляд формується через поєднання духовних і екологічних категорій на основі накопичення практичного досвіду кожною людиною набуваються нові цінності, особистісні сенси, при цьому особливого значення набувають народні природознавчі традиції.

Отже, можна говорити, що екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного, штучного та соціального середовища і свого внутрішнього світу; рефлексія

місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення.

Розглядаючи типологізацію екологічної свідомості, слід зазначити, що зазвичай виокремлюють три її типи [1]: природоцентричний (характерним є установка про найвищу цінність природи, яка є вершиною ієрархічної піраміди світу, а її основою – людство, що спрямовує свою діяльність виключно на користь природі), антропоцентричний (притаманним є протиставлення людини як вищої цінності та природи як її власності; сприйняття природи як об'єкту одностороннього впливу людини), екоцентричний (ключовим фактором взаємин людини та природи вважається гармонія, взаєморозвиток, взаємозв'язок та взаємодія). Формування саме екоцентричного типу екологічної свідомості якісно змінює поведінку людей щодо природи у бік суб'єктної взаємодії з нею, що є передумовою вирішення екологічних проблем сучасності.

Становлення екологічної свідомості є одним з важливіших завдань молодого віку. Молодий вік дає змогу використати всі внутрішні резерви особистості для оптимізації свідомого суб'єктного, непрагматичного і включеного ставлення до природи. Найбільш ефективною груповою формою розвитку екологічної свідомості є еколого-психологічний тренінг як комплексна форма екологічного навчання, заснована на методології соціально-психологічного тренінгу, і спрямована на корекцію екологічної свідомості особистості, розвиток ставлення людини до себе і до навколишнього соціоприродного середовища.

Еко-психологічний тренінг є обов'язковою складовою дисципліни «Екологічна психологія» для здобувачів спеціальності «Психологія», а також традиційним заходом в межах просвітницької роботи із здобувачами інших спеціальностей Донецького національного університету імені Василя Стуса. Форма проведення тренінгу є гнучкою і мобільною, тому її можна ефективно використовувати в різних варіантах з урахуванням чинників часу, простору, соціального оточення, при цьому складові частини тренінгу (ігри, вправи, творчі завдання) можуть комбінуватися залежно від конкретної ситуації, що стало особливо важливим в умовах дистанційного навчання в наслідок пандемії.

В процесі такої тренінгової роботи відбувається:

- 1) формування адекватних екологічних уявлень, тобто уявлень про взаємозв'язки в системі «Людина – Природа – Суспільство» і в самій природі; це дає змогу молоді усвідомлювати, що і як відбувається у світі природи, між людиною і природою, між

природою і суспільством і як варто діяти з погляду екологічної доцільності;

2) формування адекватного ставлення до природи. Екологічні знання не гарантують екологічно доцільної поведінки особистості, для цього необхідно ще й відповідне ставлення до природи;

3) формування системи знань, умінь, навичок і стратегій ефективної взаємодії із природою.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що екологічна свідомість – це найвищий рівень відображення індивідом навколишньої дійсності, оточуючого середовища, що забезпечує гармонійне співіснування та взаємодію людини та природи. Сформована екологічна свідомість особистості дозволяє сприймати оточуючий світ та себе самого в цьому світі як елемент єдиної екосистеми, а метою взаємодії з природою є максимальне задоволення як потреб людини, так і вимог всього оточуючого простору

Еко-психологічний тренінг спрямований на формування екоцентричного типу екологічної свідомості. Завдяки використанню різноманітних тренінгових вправ та вирішення ситуаційних задач стає можливим формування екологічного мислення у студентської молоді, що виступає дієвим засобом профілактики деструктивного ставлення до природного середовища. Включення еко-психологічного тренінгу у програму підготовки майбутніх фахівців є ефективним засобом у формуванні екологічної свідомості молоді, що, безумовно, сприяє збереженню природи та людства в цілому.

Література:

1. Бацилева О. В., Пузь І. В. Навчально-методичний посібник з дисципліни Прикладні аспекти психології: Екологічна психологія для здобувачів вищої освіти освітньої програми «Психологія». (2-ге видання, перероб. і допов.). Вінниця, 2020. 215 с. [Електронне видання].

2. Можаровська Т. В. Психологічні особливості формування та розвитку екологічної особистості засобами екологічної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. BUDAPEST, 2014. II(14), Issue: 27, 2014. P. 95-98.

3. Набочук О. Ю. Розвиток екологічної свідомості особистості: актуальність проблеми. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 20. С. 449-463.

**ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ
В КОМПЛЕКСНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ
АУТИЧНОГО СПЕКТРА**

Беседа Н. А., Гордієнко О. В.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

natabeseda78@gmail.com, ksanagord@ukr.net

Уперше проблему сенсорної інтеграції в 1970-их роках описала ерготерапевт зі США А. Jean Ayres. У наукових висновках дослідниця зазначає, що сенсорна інтеграція пов'язана з обробкою інформації, тобто певних стимулів, що надходять із зовнішнього середовища і значною мірою обумовлюють розвиток сенсорної системи [1].

Дослідження особливостей сенсорного розвитку відображено в працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Л. Парамонової, Н. Мінаєвої, Т. Обухової, В. Козьявкіна. Питання сенсорної депривації, пов'язаної із порушенням сенсорних відчуттів, висвітлили такі науковці: Г. Белова, О. Каліжнюк, І. Левченко, Н. Сімонова, Т. Шамарін та ін.

Метою дослідження є обґрунтування доцільності застосування прийомів сенсорної інтеграції в комплексній реабілітації дітей з розладами аутичного спектра.

Насамперед, зазначимо, що обробка сенсорної інформації – це процес передачі, й аналізу відчуттів у сенсорних полях головного мозку, а також інтеграції, результату обробки сенсорних стимулів і їх усвідомлення. З огляду на це, порушення сенсорної обробки є причиною багатьох проблем розвитку мови, рухів, навчання та поведінки, що виявляється в 5-30% дітей.

Із позиції нашого дослідження на особливу увагу заслуговують діти з розладами аутистичного спектра. Вони вважаються однією з найскладніших категорій через їхню надмірну сенсорну вразливість. Для таких дітей навколишнє середовище може мати стресогенний характер і спричиняти протестні прояви.

Характерною ознакою, що вирізняє дітей з розладами аутистичного спектра є такі соціальні якості: уникнення візуального контакту; утруднений вияв власних почуттів і складнощі у взаємодії з навколишніми. Відомо, що для полегшення перебування таких дітей у навколишньому середовищі, необхідно

зробити його структурованим, щоб у них з'явилися розуміння контексту ситуації і впевненість у тому, що відбувається зараз і що буде далі, а також розуміння послідовних дій, які треба зробити, щоб отримати очікуваний результат.

Ураховуючи вищевикладене, доцільним є упровадження в освітній процес закладів освіти структурованого навчання за програмою TEACCH, що має науково доведену ефективність і підвищує результативність комплексної реабілітації дітей з розладами аутичного спектра. Робота з віковою групою дітей 3-14 років згідно з означеною методикою передбачає розвиток імітації, сприйняття, моторики, координації очей і рук, формування елементарної пізнавальної діяльності, мови, вироблення навичок самообслуговування, сприяння встановленню соціальних відносин.

Узагальнення низки наукових розвідок і практичного досвіду вказує на те, що підвищенню адаптації та соціалізації дітей з розладами аутичного спектра сприятиме також застосування методики сенсорної інтеграції – Ayres Sensory Integration. В її основі – стимуляція роботи органів чуття в умовах координації різних сенсорних систем відповідно до вікових та психо-фізіологічних закономірностей розвитку дитини. Таким чином сенсорно-інтегративна терапія являє собою ретельно дозоване та чітко побудоване специфічне тренування порушених функцій у спеціально організованому терапевтичному середовищі [1; 2].

Узагальнюючи викладене вище, маємо підстави для висновку, що застосування прийомів сенсорної інтеграції сприятиме якісній комплексній реабілітації дітей з розладами аутичного спектра через осмислене сприйняття навколишньої дійсності та розвиток сенсорних систем. Уважаємо за доцільне впроваджувати елементи сенсорної інтеграції не тільки під час індивідуальної корекційно-розвивальної роботи, а також в процесі інклюзивного навчання дітей з розладами аутичного спектра.

Література:

1. Ayres A. J. Proprioceptive facilitation elicited through the upper extremities. Part I: Background. *Am. J. Occup. Ther.* 1955;9:1-9.
2. Ayres A. J. *Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges*. Western Psychological Services; Los Angeles, CA, USA: 2005.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Білоус Р. М., Підгірна А. В.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
bilousru63@gmail.com, alyona2017pidgirna@gmail.com

У науковому обігу поняття «проект» почало широко використовуватися на початку ХХ ст. в інженерії та економічних науках як ідеальна модель, задум, а також синонім макету, креслення, нарису або концептуальної схеми майбутнього продукту. Проект розглядався відокремлено від ресурсів, засобів реалізації й практичного результату, для досягнення якого його було створено. Проектувальна діяльність у гуманітарному знанні спрямована на перетворення особистості людини, охоплюючи як ідеальний образ бажаних особистісних змін, так і процес, ресурси та засоби досягнення майбутніх результатів, що актуалізує заявлену тему дослідження.

Проблему проектування психічного розвитку особистості вивчали зарубіжні та вітчизняні дослідники, зокрема в гуманістичній парадигмі. У практиці зарубіжної педагогіки значна увага приділяється врахуванню активності й інтересів самої дитини при проектуванні її освітнього маршруту. Поняття «метод проектів» вперше було використано Д. Снедзеном. Під проектною діяльністю дослідник розумів спеціально організовану педагогом і учнями спільну діяльність, спрямовану на особистісний розвиток останніх. Згідно з У.Х. Кілпатриком, проект являє собою задум, що виконується від душі, універсальний засіб самореалізації особистості у діяльності.

В основу досліджень методу проектів Дж. Дьюї було покладено принцип «навчання крізь дію». Оскільки саме діяльність є джерелом особистісного зростання, то проектування діяльності суб'єкта в наближених до реальності умовах сприяє збагаченню його життєвого досвіду, активізації прогностичних навичок, підвищенню успішності вирішення життєвих завдань. Е. Коллінгс наголосив, що вибір навчальних проектів має здійснювати сам суб'єкт навчання. Визначальним чинником вибору змісту й форм навчання є власний вибір і активність суб'єкта навчання. Базові аспекти проектування особистісного зростання людини у навчальному процесі в вітчизняній педагогіці були закладені в роботах С. Т. Шацького.

А. С. Макаренко наголошував на тому, що для оптимального розвитку особистості необхідна спеціально організована педагогічна діяльність. На думку педагога, позитивні якості особистості необхідно проектувати, що включає осмислення педагогом наявного рівня особистісного розвитку і виховного ідеалу учня, а також «педагогічне виробництво» для формування у нього бажаних якостей характеру. Згідно з Г. П. Щедровицьким, проектна діяльність являє собою процес «рефлексивного поглинання», практичного перетворення змісту і засобів попередньої діяльності в умовах наступної.

Важливу роль самопізнання як механізму проектної діяльності підкреслено і у дослідженнях Н. Г. Алексєєва. В умовах стрімких соціально-економічних трансформацій усталені способи й техніки педагогічного проектування стають неефективними. Це зумовлює зростання можливостей особистості до самостійного проектування форм, засобів і стилю своєї діяльності на основі рефлексії. За таких умов особистість актуалізує суб'єктність, стаючи творцем власного життя.

У процесі психолого-педагогічного проектування відбувається конструювання особистістю нових способів досягнення бажаної мети або переосмислення, самопізнання і творче перетворення вже наявних педагогічних ресурсів і засобів. Здійснення педагогом рефлексії й перетворення своєї професійної діяльності націлює його на апробацію педагогічного проекту на практиці. У роботах В. С. Безрукової, В. В. Краєвського підкреслюється активна природа феномена проектування.

Педагогічне проектування включає зміст і форми навчання, а також реалізацію педагогом-практиком авторського педагогічного проекту. Крізь роботи вітчизняних педагогів червоною ниткою проходить думка про те, що розвиток особистості відбувається у діяльності. У дослідженнях В. П. Безпалько, О. С. Газмана, Н. В. Кузьміної, В. А. Сластьоніна значна увага приділяється вивченню взаємозв'язку педагогічного проектування й самопроектування особистості суб'єктів освітнього процесу.

Метою психолого-педагогічного проектування є підготовка учнів до самопроектування, точніше, вільного й самостійного вирішення ними подальших життєвих завдань. У концепції «педагогіки свободи» О. С. Газмана значна увага зосереджена на формуванні у суб'єктів педагогічного проектування свободоздатності – здійснення вільних життєвих виборів, незалежної від соціального тиску побудови життєвого шляху.

Згідно з науковою позицією В. П. Безпалько, педагогічне проектування пов'язане з конструюванням головних стратегічних

цілей педагогічної системи та технологій, засобів реалізації визначених цілей. Удосконалення педагогічних технологій відбувається у нерозривному взаємозв'язку зі становленням професійної майстерності педагога, оскільки ефективна технологія навчання й виховання та вдалі засоби її впровадження являють собою педагогічну майстерність. Таким чином, проектування педагогом власної професійної діяльності водночас зумовлює і самопроектування його професійного зростання. Спрямованість педагогів на вивчення проблем особистісно-духовного зростання в умовах педагогічного проектування призвела до виокремлення акмеологічного й аксіологічного напрямів його наукового аналізу.

Проектування часто трактувалося як синонім вибору оптимального варіанту вирішення педагогічного завдання (В. А. Сластьонін), моделювання (Т. В. Анохіна, Н. М. Касіцина, Н. Н. Михайлова і Т. М. Юсфін), прогнозування очікуваного результату (С. Б. Єлканов). При цьому І. А. Колеснікова підкреслила, що проектна діяльність має мозаїчну природу, а її складовими є дії, що водночас являють собою компоненти інших видів діяльності. За результатами досліджень О. В. Бахусової, В. С. Безрукової, Є. С. Заір-Бек, В. В. Монахова було виявлено, що проектна діяльність є складним феноменом, який має свою структуру.

Життєвий проект є частиною «життєвої історії» людини й визначає процес конструювання «позиції майбутнього» як системи бажаних і небажаних подій. Згідно з Л. Хейвудом, проект життя людини – це послідовність її дій з досягнення життєвих цілей. Життєвий проект особистості обумовлюється специфікою її міжособистісних стосунків, але особистість вільна у побудові системи інтерперсональних взаємин. Ідеї П. Бурди обґрунтовано перевірилися в концепції І. Беха, який пов'язав життя людини з системою «полів», точніше структуруванням на життєвому шляху різних цінностей і відповідних систем стосунків з пріоритетом економічного поля.

Таким чином, основні утворення, складові й характеристики життєвого проекту людини, які презентуються у роботах сучасних науковців, поєднують усі три часи часової транспективи: минуле (життєві ресурси), теперішнє (інтенційність, траєкторії й вектори саморуху особистості у системі її діяльностей та соціальних відносин, життєві вибори), майбутнє (життєві цілі й плани, їх часова структурованість). Одиницею побудови життєвого шляху людини виступає життєва подія, а її механізмом – життєвий вибір. Втім проведений аналіз не виявив у гуманітарних дослідженнях ґрунтовних розробок ролі й місця життєвих подій у минулому,

теперішньому й майбутньому вимірах життєвого проектування, а також психологічних особливостей самопроектування людиною власного життя, концептуальних моделей становлення у неї ціннісно-сміслових психічних утворень у складі різних ліній життєвого простору і вимірів життєвого часу в умовах життєвого моделювання. Перспективними напрямками для подальших досліджень є вивчення факторів, що впливають на проектування психічного розвитку особистості та розробка тренінгу для їх корекції.

Література:

1. Абакумова И. В. Теория смысла и смыслообразования как методологическая составляющая концепции информационной безопасности для детей и подростков. 2013. С. 9-15.
2. Бех І. Д. Духовність особистості у парадигмальному представленні. 2016. С. 12-25.
3. Михайлова Е. В. Педагогические условия формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности : автореф. дисс. 2007. 20 с.

УДК 159.923.2

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ГЛОБАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН

Бочелюк В. Й.

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

Панов М. С.

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
nikita.psyhol@ukr.net

Сьогодні – це період розгортання глобальної антропологічної кризи у сучасній цивілізації. Її визначальними властивостями є втрата ціннісних та екзистенційних основ буття, відчуження людини від суспільства, від виробництва, врешті, від самої себе. Світ постає хаотичним, ірраціональним, фрагментарним та невизначеним, що врешті призводить до зміни наукової парадигми. Постмодерна психологія шукає нові способи адаптації людини у рухливому світі без меж, де провідними орієнтирами є внутрішні.

Робота має за мету пояснення трансформації особистості як способу адаптації в умовах тривалої суспільної кризи. Пояснені специфічні умови розгортання індивідуальних психологічних криз на фоні поєднання постмодерної культури та проблем становлення українського суспільства.

Проаналізовані та узагальнені провідні теоретичні концепції та результати емпіричних досліджень українських вчених, що пояснюють особистісні трансформації як спосіб подолання життєвих труднощів.

Особливо чітко та яскраво сутність особистісного розвитку людини в контексті життєвої кризи розкриває І. С. Булах (2016): «Саме криза «примушує» особистість осмислити все, що відбувається в її житті, знайти в собі сили для прийняття важливих рішень, для узгодження міжособистісних взаємин, для здійснення морального вибору ... дає їй можливість усвідомити власну траєкторію життя, побачити немов би новими очима набутий життєвий досвід з минулого, зануритися у ціннісне творення теперішнього й вільно та відповідально крокувати до майбутнього. Вирішення життєвої кризи завжди є кроком до просування вперед і вгору, до особистісного зростання, самовдосконалення й саморозвитку» [1, с. 62]. В процесі цього саморозвитку, відродження особистості виділені важливі етапи: а) актуалізація особистісної автономії: людина стає більш незалежною від соціальних умов (оцінок та вимог, рефлексивних очікувань оточуючих, власних значущих сподівань), діє самостійно, відчуває себе, свій «внутрішній голос»; окреслює та захищає границі власного особистісного простору; б) оновлений досвід стає поштовхом розвитку творчості, нових відкриттів, поглядів, інсайтів, розгортання продуктивної уяви; в) після пережитих кризових ситуацій людина починає сприймати життєвий світ і себе в ньому не ілюзорно, а більш чітко, правдиво, реально. Вона бачить і приймає власні недоліки й обмеження, бачить те ж саме в інших. Такий рівень осягнення реальності свідчить про особистісну зрілість. Авторка підкреслює, що потенціал особистісного розвитку закладений у витоках кожної людини, так само як закладені ресурсні можливості для виникнення й переживання життєвих криз. Криза необхідна для продуктивного розвитку, оскільки саме вона підвищує суб'єктність людини, ієрархізує її цінності й цілі, накреслює нові смисли життя, оновлює життєвий простір існування, надає відчуття власного авторства у побудові життєвого шляху [1].

В екофасилітаційному підході П. В. Лушина (2003) криза постає як перехід на новий рівень не тільки для особистості, але

для суспільства. Перехідний період в Україні визначає переживання ситуації невизначеності: старі поняття про світ нашаровуються на нову реальність; в результаті психіка переходить в режим реагування «тут і зараз», оскільки будувати довгострокові плани важко або неможливо. У поясненні особистісних трансформацій автор використовує метафору імунної системи. «Імунна система» є центральною особистісною структурою, яка дозволяє особистості як відкритій системі зберігати свою цілісність за допомогою самоорганізації. Важлива подвійна спрямованість особистості: необхідність стабілізувати і одночасно дестабілізувати умови власного існування [2]. Однією з найбільш відомих теорій є психологія життєконструювання Т. М. Титаренко (2014), на основі якої розроблена перша в нашій країні цілісна концепція кризового консультування [4]. Авторка представляє постмодерну парадигму, в контексті якої поступальний, еволюційний характер побудови особистості себе і свого життя обов'язково чергується з кризовими, стрибкоподібними, революційними етапами розвитку. Вони необхідні, бо живлять потребу у зміні набору звичних практик побудови життя. Окремого розгляду потребує теза про те, що «особистість перетворюється з іменника на дієслово». Існування особистості в трансформаційному світі не є даністю – це активний процес, що ніколи не зупиняється і не закінчується, в якому пошук власної ідентичності органічно поєднується з автономізацією, творенням особистісних меж. Постнеокласична методологія привертає увагу привертається до звичних, повсякденних життєвих ситуацій, до мінливого світу, «з яким особистість примудряється бути у діалозі, рухаючись з не меншою, ніж він, швидкістю» [4, с. 26].

Специфічний механізм адаптації в умовах постмодерної соціальності описує нарративний підхід (Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко та інші). Поведінка людини, ситуація, у якій вона опинилася (її інтерпретація як кризової) задаються світом значень, що транслюються культурою та мовою. Саме вербалізація та означування реальності, заміщення її певними культурно-заданими схемами, дозволяє не лише осмислювати, аналізувати й переживати певні події, але впорядковувати їх, створюючи для себе психічну реальність, новий досвід [5]. Через інтерпретацію й інтерналізацію текстів культури особистість формується як дискурсивний суб'єкт та врешті, набуває здатності виражати себе у Я-тексті. Таким чином, людина постає як автор, оповідач, дослідник власного життя, що намагається віднайти у ньому сенс та порядок. Здатність виступати автором власного

життя, вибудувати його за культурно зумовленими, але все ж власними «сценаріями» є ключовою характеристикою зрілої особистості, здатної до самопроекування та самоздійснення.

Для смислового простору особистості, що є результатом інтерпретації життєвого досвіду, характерна подієва насиченість, що визначається кількістю інтегрованих, осмислених та відображених в особистій історії подій (віх на життєвому шляху, що визначають його подальший напрямок). Період життєвої кризи відтворюється у вербалізованому оповіданні собі про власне життя – так званому автонаративі. При цьому наративна модель передбачає відтворення певної історичної канви життя за законами творення оповіді. Одним з важливих принципів будови історії власного життя як неповторного та відкритого особистісного твору є принцип несуперечливості. Ця функція дозволяє людині відсторонитися від негативних переживань, перевести спогади про кризові та складні події життя у зовнішній смисловий простір, тим самим трансформувати її у більш продуктивну історію. Таким чином, відбувається узгодження травматичних фрагментів досвіду [5].

Н. І. Тавровецька (2018) розглядає опірність кризам через конструкт «життєва позиція». Її трансформації зачіпають імпліцитні базисні переконання, що конструюють життєвий досвід, відчуття екзистенційної наповненості (смиловтрата або знаходження нових життєвих сенсів), суб'єкт-об'єктні орієнтації, через які людина реалізує власну внутрішню активність [3]. Емпірично виділені типи життєвих позицій, які представляють стратегії загального життєздійснення: цілеспрямоване залучене життя; розчарованість, забезпечення власної психологічної безпеки; несформульоване очікування (переконання про справедливість і доброзичливість навколишнього світу, поєднане із знеціненням власного «Я»); установка на паразитування, перенесення відповідальності за власне життя на оточуючих; пасивно-споглядальна установка; креативне самоздійснення; компенсаторна незадоволеність, зосередженість на проблемах; безнадійно-нещасна життєва позиція. Ми бачимо, що серед дорослих українців широко представлені як патерналістичні установки, так і активні й конструктивні Я-позиції.

В наукових уявленнях про особистісні трансформації особистості як спосіб адаптації до критичних ситуацій життя простежується три етапи, що відповідають загальному соціальному контексту розвитку: 1) класичний, присвячений з'ясуванню негативних наслідків життєвих труднощів та можливостей їх конструктивного подолання; 2) некласичний, коли криза постає як

потенційно-корисний ресурс самовдосконалення та умова досягнення особистісної зрілості; 3) постнекласичний, в якому криза є неминучим, повторюваним етапом життєвого шляху та суспільного устрою; вона актуалізує внутрішні механізми автобіографування та смислової інтерпретації отриманого досвіду. Ці етапи не відмінюють один одного, а скоріше нашаровуються, зумовлюючи складну картину існування особистості, внутрішніх та зовнішніх джерел її розвитку в сучасному соціумі.

Література:

1. Булах І. С. Життєва криза як імпульс до самоцінної траєкторії особистісного зростання людини. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Вип. 3. С. 58-68.

2. Лушин П. В. Психология личностного изменения : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Киев, 2003. 352 с.

3. Тавровецька Н. І. Конструкти життєвої позиції особистості як опірність кризам життя. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Том 14. Методологія і теорія психології. Вип. 1. С. 298-310.

4. Титаренко Т. М., Кочубейник О. М., Черемних К. О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності. Київ : Міленіум, 2014. 206 с.

5. Чепелева Н. В. Самопроекування особистості у контексті постнекласичної психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 17-26.

УДК 159.923:346.628-057.36

ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я КОМБАТАНТІВ В ПСИХОДИНАМІЧНОМУ ПІДХОДІ. ОСОБЛИВОСТІ ДОВГОСТРОКОВОЇ ТА КОРОТКОСТРОКОВОЇ ТЕРАПІЇ

Волкова О. О.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
volkova1108@gmail.com

Внаслідок бойових дій, які зараз проходять на Сході нашої держави все частіше відбувається психологічна та фізична травматизація комбатантів. Люди втрачають домівки, близьких, стають свідками насильства, руйнувань або смерті. Ці страшні події жодного не залишають байдужим та на жаль, у більшості випадків,

все це призводить до розвитку психологічних та психіатричних хвороб. До розладів, потребуючих втручання психотерапевта та медичних працівників належать: інвалідність, алкоголізм, наркозалежність, втрата соціального статусу, роботи, житла, близьких людей, скоєння злочинів та інше [3]. На сьогодні проблема організації надання психологічної допомоги комбатантам та здійснення психокорекційної роботи є дуже важливою та її можна віднести до досить актуальних проблем сучасної України. Суспільство потребує вдосконалення методів надання психологічної та іншої допомоги постраждалим з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Метою статті є аналіз довгострокової та короткострокової терапії в психодинамічному підході та особливості їх застосування щодо відновлення психічного здоров'я комбатантів.

За результатами теоретичного аналізу визначено, що у сучасній психотерапевтичній практиці існують такі чотири різновиди психологічного лікування: психодинамічний, когнітивно-поведінковий, біологічний та гуманістичний. Перші посилення про психодинамічний підхід з'являються у батька класичного психоаналізу З.Фрейда в його праці 1915 року «Введення в психоаналіз». Він вважав: «...у кожної людини є певна обмежена кількість енергії, яка живить психічну активність; мета будь-якої форми поведінки індивідуума полягає в зменшенні напруги, що викликається неприємним для нього скупченням цієї енергії». З. Фрейд запропонував у свій час класифікацію неврозів, яка являє собою класифікацію захворювань представлену у МКХ 10: неврози описані в підрозділах F40-F48 і відомі нам як психоневроз; травматичні стресові розлади у F43.0 і посттравматичні розлади у F43.1, описані як травматичний невроз; особистісні розлади у F60-F69, як невроз характеру та психосоматичні розлади у F45.9, описані в класифікації як невроз органу [5]. Усього, у наукових працях З.Фрейда, було описано 9 основних типів неврозів, які ми зараз знаходимо в підрозділах F40-F48: 1) психоневроз обумовлений причинами, що відносяться до минулого і має роз'яснення в термінах особистості і історії життя. Він виділяв три типи психоневрозу: істерична конверсія, істеричний страх або фобія і невроз нав'язливих станів; 2) актуальний невроз обумовлений причинами, що відносяться до цього і пояснимо в термінах сексуальної поведінки пацієнта. Він є фізіологічним наслідком порушень в статевому функціонуванні. Вчений розрізняв дві форми актуального неврозу: неврастенію, як результат статевих надмірностей і невроз тривоги, як результат

відсутності розрядки статевого збудження; 3) травматичний невроз викликається потрясіннями, з якими довелося зіткнутися пацієнту; 4) нарцисичний невроз пов'язаний з нездатністю пацієнта до утворення переносу; 5) невроз характеру виражається в симптомах, які за своєю суттю є рисами характеру; 6) невроз перенесення розвивається в ході психоаналізу і характеризується нав'язливим інтересом пацієнта до психоаналітика; 7) дитячий невроз проявляється в дитячому віці, при цьому класичний психоаналіз виходить з того, що неврозам у дорослих завжди передують дитячі неврози; 8) невроз страху або так званої тривоги, це невроз, в якому тривога є головним симптомом, або одним із видів актуального неврозу; 9) невроз органу позначає психосоматичне захворювання, однак цей термін вживається не досить часто [6].

Класичний психоаналіз складається з таких основних технік: а) методу вільних асоціацій; б) тлумачення сновидінь; в) інтерпретації; г) аналізу опору та д) аналізу перенесення. У науковій літературі розрізняють такі підходи психологічного лікування: 1) аналітична психологія К. Юнга; 2) індивідуальна психологія А. Адлера; 3) вольова терапія О. Ранка; 4) активна аналітична терапія В. Штекеля; 5) інтерперсональна психотерапія Г. Саллівана; 6) інтенсивна психотерапія Ф. Фромм-Райхманна; 7) характерологічний аналіз К. Хорні; 8) гуманістичний психоаналіз Е. Фромма; 9) егоаналіз М. Кляйн; 10) Чиказька школа Ф. Александера; 11) секторная терапія Ф. Дойча, об'єктивна психотерапія по В. Карпманом; 12) короткострокова психотерапія А. Беллак; 13) психобіологічна терапія А. Майера; 14) біодинамічна концепція Ж. Массермана; 15) адаптаційна психодинаміка С. Радю; 16) гіпноаналіз Л. Волберг. Для роботи в психодинамічному підході досить ефективно використовують проєктивні методики ТАТ, Роршаха та інші [1]. Крім того використовують такі форми динамічної психотерапії, як підтримка, порада, зміни в оточенні пацієнта. Психодинамічна психотерапія створює для пацієнта простір, в якому він починає «розуміти» свої труднощі. Поступово пацієнт все краще розуміє особливості власної особистості.

Детально розглянувши посилання у науковій літературі про психодинамічну терапію, ми виявили, що за терміном тривалості, вона поділяється на довготривалу та короткострокову. Початкові терапевтичні сесії З. Фрейда тривали від 3 до 6 місяців, але згодом ця терапія стала більш тривалою. Вперше короткостроковий варіант психодинамічної терапії розробив Ф. Александер, а остаточно її принципи були вироблені Д. Меланія, П. Сіфнеосом,

Д. Манном і Х. Даванлоо. Основними положення психодинамічного підходу слід вважати: 1) неусвідомлені мотиви, які досить сильно впливають на наші почуття та поведінку в цілому; 2) усі найпотаємніші переживання, страхи та побоювання криються саме в дитячих і юнацьких переживаннях; 3) різні прояви нашої поведінки, або застереження мають найчастіше неусвідомлену причину; 4) особистість складається з трьох складових – це: «ід», «его» та «супер-его»; 5) від «ід» виходять два основних інстинкту: «ерос» і «танатос»; 6) певна частка підсвідомості безперервно конфліктує з «его»; 7) особистість представлена у вигляді диска і видозмінюється при різних конфліктах та в різний час психосексуального розвитку [6].

Робота психотерапевта з реадаптації та реабілітації комбатантів проводиться в індивідуальних і групових формах в наступних напрямках: організаційна робота; психопрофілактика; психодіагностика; психологічне консультування; психокорекція; психотерапевтичний вплив та робота з сім'ями комбатантів. Травматичний досвід комбатанта, тримає його у стані внутрішньої війни. На думку Г. Аракелова, коли організм перебуває на межі норми і патології, виникають такі системи його ознак: психологічні; фізіологічні; клінічні; ендокринні та метаболічні. Наявність у комбатанта посттравматичного стресового розладу викликає ці ознаки при найменшому нагадуванні про бойовий досвід. Щодо діяльності психотерапевта слід зазначити, що при наданні психологічної допомоги комбатантам, важливим є виявлення серед них осіб, схильних до психотравматизації. Психологічна підтримка, комбатантам може бути надана в двох формах: комунікативній та організаційно-діяльнісній. Комплексна реабілітація включає до себе: психологічний блок; медичний блок та блок соціальної реабілітації [2].

Слід звернути увагу на особливості особистості пацієнта, на поєднання діагнозів, на якість клієнт-терапевтичного альянсу та інші чинники, які впливають на процес терапії. Ми маємо ще одну важливу проблему – фінансова складова. Більшість клієнтів не готові, та й не мають можливості ходити і оплачувати багаторічну терапію. До того ж, значний пласт клієнтів може не підходити під формальний діагноз і прагне впоратися з природними викликами в житті: горем і втратою, провинною та соромом, травмами і ситуаційними стресами та падінням мотивації. Важливу увагу слід приділити професійному рівню підготовки психотерапевта. Якщо у терапевта немає достатньо навичок для короткострокової терапії, це може вилитися в марну трату часу і грошей. Психодинамічна

терапія досить ефективно використовується для лікування таких хвороб як: депресії, розлади психіки, постійне відчуття тривоги. Проаналізувавши ряд наукових досліджень, ми дійшли висновку що найбільш ефективно починати з короткостроковою роботи, невеликих цілей, які потім можуть вилитися в довгострокову терапію, якщо в цьому буде необхідність та бажання клієнта. Застосування як короткострокової так і довгострокової терапії досить ефективно і має доказову базу. Їх застосування буде сприяти нейтралізації травматичного матеріалу, повній переробці, подальшого усунення віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів, їх адаптації до суспільного життя та відновлення психічного здоров'я в цілому.

Література:

1. Агаев Н. А., Кокун О. М., Пішко І. О. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. Київ: 2016. 234 с.
2. Аракелов Г. Г. Стресс и его механизмы. Психология. Вестник. Москва: 1995. № 4. С.45-54.
3. Зейгарник Б. В. Психология личности: норма і патологія. Воронеж: 1998. 352 с.
4. Снедков Е. В. Боевая психическая травма (клинико-патогенетическая динамика, диагностика, лечебно-реабилитационные принципы): Дисс. докт. мед. наук. Санкт-Петербург, 1997. 325 с.
5. Міжнародний класифікатор хвороб МКХ-10. Десятий перегляд, Австралійська модифікація. ВООЗ, 2017. 1280 с.
6. Фрейд З. Введення в психоаналіз. Москва: ЗБЕРІГАЧ, 2007. 640 с.

УДК 159.95

ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ КРИТИЧНОГО ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Горбенко Ю. Л.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
gorbenkoyurii@ukr.net

Сучасний розвиток інформаційного суспільства вимагає нових підходів до аналізу здобутків науки та генерації нових наукових відкриттів. Вся діяльність особистості майбутнього буде, у більшості ситуацій, спрямована на критичне переосмислення та творчий пошук необхідних знань.

Недаремно дослідженню критичного та творчого мислення приділяється значна увага наукового середовища.

Мислення як системне явище розглядається у роботах А. Брушлинського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, М. Мамардашвілі, К. Платонова, В. Роменця, С. Рубінштейна, С. Яланської та інших. У сучасних умовах часто дослідження критичного мислення відбувається без урахування інших компонентів та структур та цілісного розгляду як характеристики сучасної особистості. Саме взаємозв'язок між критичним мисленням та розвитком творчості у різних співвідношеннях розглядаються у дослідженнях Г. Ліндсей, В. Моляко, О. Пометун, О. Тягло, С. Терно, П. Томпсон, К. Халл та інших [2, 4, 10].

Зокрема, Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон наголошують, що «для ефективного вирішення завдань необхідні обидва види мислення, хоча використовуються вони окремо: творче мислення є перешкодою для критичного, і навпаки» [4, с. 445-449].

Спроба розглянути як взаємодіють критичне мислення та творче і чому вони є перешкодою один до одного буде проведена у даній роботі.

Метою статті є розкриття особливостей співвідношення критичного та творчого мислення особистості.

Тлумачень понять критичне та творче мислення настільки багато, що потребує окремого дослідження. У нашій роботі ми представимо тільки основні. Д. Халперн у книзі «психологія критичного мислення» стверджує, що «критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату. Це визначення характеризує мислення як те, що відрізняється тим, що контролюється, обґрунтовується, цілеспрямовується» [8, с. 182].

А. Коржуєв і В. Попков критичне мислення трактують як навички оцінювально-рефлексивної діяльності, у процесі якої людина чітко контролює свою активність, усвідомлюючи підстави, правила і схеми, якими вона у цей час керується [5].

На думку О. Тягла «сильним критичним мисленням називають спроможність піддати критиці ще й власне мислення й наявність для цього достатньо волі. Вільна і конструктивна самокритика здатна удосконалити вирішення проблеми, сприяти досягненню успіху і розвитку людини загалом» [7, с. 192].

Узагальнюючи, можна відмітити, що критичне мислення – це певна навичка піддавати критиці своє та чуже мислення та його наслідки. Але як раз тим, що критичне мислення стає певним автоматизмом, воно створює перешкоди для творчого мислення.

Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон розкривають у своїй роботі такі перешкоди на шляху творчого мислення як «конформізм – бажання бути схожим на іншого – основний бар'єр для творчого мислення. Людина побоюється висловлювати незвичайні ідеї через страх здатися смішним або не дуже розумним... Цензура – особливо внутрішня цензура – другий серйозний бар'єр для творчості. Наслідки зовнішньої цензури ідей бувають досить драматичними, але внутрішня цензура набагато сильніше зовнішньої. Люди, які бояться власних ідей, схильні до пасивного реагування на навколишнє і не намагаються творчо вирішувати виникаючі проблеми. Іноді небажані думки придушуються ними в такій мірі, що взагалі перестають усвідомлюватися... Третій бар'єр творчого мислення – це ригідність, часто набувається в процесі шкільного навчання. Типові шкільні методи допомагають закріпити знання, прийняті на сьогоднішній день, але не дозволяють навчити ставити і вирішувати нові проблеми, покращувати вже існуючі рішення. Четвертою перешкодою для творчості може бути бажання знайти відповідь негайно. Надмірно висока мотивація часто сприяє прийняттю непродуманих, неадекватних рішень. Люди досягають великих успіхів у творчому мисленні, коли вони не пов'язані повсякденними турботами...» [2, с. 149-152.]

Ми бачимо, що вчені наголошують на тому, що внутрішня цензура – одна із серйозних перешкод, яка набагато сильніше зовнішньої може практично зупиняти творчі наміри та творчу діяльність. Тому необхідно пам'ятати, що умовою розвитку творчих здібностей є відсутність зовнішньої критики та суворих внутрішніх оцінок.

Наголосимо, що поняття творчість – це когнітивний процес, в якому використовується інформація, що виходить за межі особистого досвіду і спрямовується на створення нового продукту [6, с.326-327].

Крім того, Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон вказують на функціональні відмінності творчого та критичного мислення: творче мислення – це створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки та дефекти за допомогою розумових стратегій [2].

Отже, інтелектуально-евристичні вміння потребують рефлексії та умінь критично мислити, інакше ми поринемо у фантазії відірвані від реальності. Крім того, здатність пропонувати нові підходи, методи розв'язання проблем потребують оперування критичного мислення. Частка дослідників небезпідставно відстоює думку про те, що критичне мислення є базою для розвитку творчої особистості [9, с. 204].

З іншого боку, новизна продукту творчості характеризується руйнуванням стереотипів, здатністю виходити за межі ситуації, а контроль за створенням неіснуючого або нового здійснюється критичним мисленням.

Цікавою з цього приводу є думка Н. Жидкової: «критичне мислення є результатом перетворювальної діяльності, а вищий рівень навчання становить творча діяльність. У такому співвідношенні критичне мислення передує творчому й навчальний процес представляється як закономірний та послідовний. Творчість сприяє ж формуванню нового продукту пізнання, а отже, є продуктивною діяльністю. Водночас створення продукту завжди спирається на базові знання та вміння, мисленнєві операції, стратегії. Останні є основою критичного мислення... Обидва види мислень взаємопов'язані під час активізації мислення, хоча стратегії їх різні. У порівнянні стратегій мислення зазначимо, що критичне більш тяжіє до полегшення, спрощення вимог задачі, а творче – навпаки до ускладнення вимог задачі з використанням зазвичай дивергентного мислення. Хоча одним із кроків творчого мислення є переведення завдань із вищого рівня до нижчого» [1, с. 184].

Отже, підсумовуючи, необхідно зазначити, що критичне та творче мислення є взаємообумовленими та взаємодіючими у реальному житті. Критичне та творче мислення потребують розведення у часі, так як одне спирається на перевірочні стереотипи, інше – на руйнування усталених стереотипів, і тому творчі процеси потребують відсторонення, відволікання від внутрішньої та зовнішньої цензури. При цьому необхідно врахувати загрози надмірного розвитку творчої фантазії, оскільки тоді критичне мислення може порушити свої цензуруючі функції або зруйнувати всі еталони, на яких воно ґрунтується.

Література:

1. Жидкова Н. Критичне мислення у розвитку творчості учнів на уроках суспільно навчи предметів. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4 С. 180-191.
2. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності: монографія / За заг. ред. В.Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 300 с.
3. Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. «Творческое и критическое мышление», Познавательные психологические процессы. А.Г. Маклаков, Ред. СПб, Россия: Питер, 2001. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-73.html>.

4. Линдсей Г., Халл К. С., Томпсон Р. Ф. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 1981. С. 149-152.

5. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 136 с.

6. Трофімов Ю. Л. та ін. Психологія: підручник. К.: Либідь, 2008. 560 с.

7. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник]. Харків: Основа, 2008. 192 с.

8. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 496 с.

9. Чуба О. «Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності», Педагогіка і психологія професійної освіти, № 3, с. 202-208, 2013. [Электронный ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_3_24.15, с. 204

10. Яланська С. П. Психологія творчості: навч. посіб. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2004. 180 с.

УДК 373.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Гордій Н. М.

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

hordei1960@gmail.com

Дошкільний період є базовим для становлення характеру: дитина перетворюється на повноцінну особистість. У кожній дитини є власне «Я». Це особливе відчуття своєї унікальності та неповного злиття з оточуючими, і початкове розуміння свого місця у світі, осмислення своїх прав та обов'язків серед оточуючих його людей, і здібність до таких почуттів, як сором, співчуття, любов. Дитина до 5 років з великою швидкістю отримує велику кількість даних про навколишній світ, вона виявляє інтерес абсолютно до всього, в тому числі, до власного тіла, до тілесної будови того, що його оточує. В формуванні статевої диференціації важливу роль відіграють такі фактори: рівень мозкових центрів; генетичний (фізіологічний та анатомічний); статево-рольова поведінка.

Мовленнєвий розвиток дитини – один з провідних факторів становлення особистості дошкільника. За ступенем розвитку цього

виду психіки можна визначити рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини дошкільного віку – її потреб та інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних процесів, що є основою особистісної мовленнєвої культури [2, с. 98].

Мовленнєвий розвиток у дошкільному дитинстві визначається поставленими завданнями щодо розроблення найбільш сприятливих умов для повного розкриття потенційних здібностей кожного дошкільника, які виявляються в усіх видах дитячої діяльності й пов'язані із комунікацією. Становлення у дитини всіх психічних функцій та процесів, особистості загалом неможливе без спілкування з оточуючими – дітьми та дорослими. Мовленнєвий розвиток кожної дитини необхідно розглядати в такому аспекті як відображення та закріплення навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії [1].

На сьогодні актуальною є проблема формування мовленнєвої особистості, що необхідно реалізовувати, починаючи з дошкільного віку. На думку вчених (С. Єрмоленко, Л. Мацько) мовна освіта повинна спрямовуватися на формування всебічно розвиненої, компетентної, творчої особистості громадянина своєї держави – носія етнічних, українських, національних і загальнолюдських цінностей, який живе в гармонії з довкіллям і собою. Тому, навчання мови має бути зосередженим на вихованні мовної особистості. Так, ми проаналізували Державний стандарт та чинні програми, за якими працюють заклади дошкільної освіти на території України, звернулися до нової редакції державного документа – Базового компонента дошкільної освіти. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні налаштовує педагогів на цілісний підхід до особистості кожної дитини, тобто центральною фігурою освітнього процесу є дошкільник як мовленнєва особистість. Зміст Базового компонента дошкільної освіти в аспекті мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку представлено освітньою лінією «Мовлення дитини», у якій відображено кінцеві результати з формування комунікативної і мовленнєвої компетентності дитини. В першу чергу звернена увага на комунікативні здібності дитини, які пояснено як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції». Також перераховані завдання з розвитку фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової компетенцій, які повинні враховуватися під час освітнього процесу [3].

Заклади дошкільної освіти найбільше користуються такими програмами як «Дитина», «Малятко», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Я у Світі» і тематичними програмами «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку», «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти», «Розвиток українського мовлення у дошкільників». Нами було проаналізовано зміст мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. Заслугує похвали, що виділені у програмі завдання спрямовані, перш за все, на особистість дитини: гармонізувати взаємодію дитини з дорослими та однолітками, спрямовану на задоволення потреб у визнанні, підтримці, любові, активності, нових враженнях. Новітні підходи у роботі з дітьми старшого дошкільного віку мають деякі відмінності від вітчизняних підходів, коли вихователь самостійно планував роботу з дітьми, готував необхідні матеріали для запланованих форм роботи, передбачав кінцевий результат і намагався під нього підвести кожного дошкільника. Якщо ж під час навчально-виховного процесу деякі діти не досягали очікуваного результату, то з кожним із них проводилась індивідуальна робота задля «вирівнювання» з іншими дітьми та відповідно до планомірного педагогічного процесу.

Передумови для обґрунтування педагогічних умов становлення мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку виступили лінгводидактичні підходи до створення мовленнєвого середовища, зорієнтовані в першу чергу на інтереси дитини, які висвітлені у працях К. Менга, М. Монтессорі, К. Крутій, Л. Калмикової, Л. Федоренко, М. Львова та ін.; ідеї диференційованого підходу у вихованні дітей різної статі – Т. Говорун, В. Єремєєвої, Я. Коломинського, Т. Лоскутової, Т. Титаренко, Н. Чепелевої, Т. Хризман та ін.; теоретичні узагальнення щодо формування позитивного «образу-Я» – О. Кононко, М. Чистякової, І. Кузьмичової та ін.; загальні положення лінгводидактів щодо методів та прийомів формування мовленнєвої культури дітей та дорослих – А. Богуш, Т. Піроженко та ін.

Мовленнєву діяльність старших дошкільників розглядаємо як діяльність, а саме – через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви через сприймання навколишнього середовища. Вищим розвитком мовленнєвої діяльності є словесна творчість – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дошкільником твору в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання [6].

Мовленнєве самовираження допомагає кожній людині показати себе, свої досягнуті результати у будь-якому види діяльності, та отримати від оточуючих схвальну реакцію. Гра – є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку (Я.Парамонова), цей вид діяльності дозволяє дошкільнику самореалізувати і самовиражати себе і своє ставлення до оточуючого. Як висновок можна сказати, що гра виконує функції самопрезентації, самовираження і самореалізації дошкільника.

Так, К. Крутій запропонувала модель створення освітнього мовленнєвого середовища, яка включає в себе спеціально організовану мовленнєву діяльність дітей, спільну мовленнєву діяльність дорослого з дитиною, самостійну мовленнєву діяльність дитини [8]. Важливими умовами для розвивального середовища, на думку А. Гончаренко, мають бути спілкування, мовленнєва діяльність, виголошення думки не тільки про себе а й в голос, не маючи страху зробити помилку. Переглянувши розвивальний потенціал соціального оточення кожної дитини, автор підкреслила такі педагогічні умови становлення мовленнєвої особистості: стимулювання дітей до мовленнєвого спілкування під час всіх видів діяльності; забезпечення таких видів діяльності, де діти можуть швидко й невимушено йти на контакт не тільки з ровесниками, а й з дорослими; вивчення дитячої художньої літератури, в якій зображені реальні життєві ситуації; виокремлення мовлення дорослого як педагогічного чинника [5].

На думку Л. Калмикової, головним для старших дошкільників є формування в них потреби в спілкуванні, комунікації в звичайних умовах, оскільки така діяльність породжується прагненням висловлювати свої власні думки, почуття, настрої, ділитися ними з близькими, передавати отриману інформацію [6].

На основі опрацьованих літературних джерел нами було виокремлено засоби мовленнєвого самовираження дитини. Серед них: образні вирази, малі фольклорні жанри, порівняння, звуконаслідування (імітація); інтонаційні засоби виразності; немовні засоби виразності: міміка, жести, рухи, дії, покази.

Вищезазначені засади мовленнєвого становлення особистості дитини старшого дошкільного віку стали основою для розроблених педагогічних умов, які включають в себе методи та засоби ефективного формування та розвитку в дошкільників потреби у мовленнєвому самовираженні.

Отже, основними концептуальними засадами створення педагогічних умов становлення мовленнєвої особистості старших дошкільників є: наявність розвивального мовленнєвого середовища (Л. Федоренко, К. Крутій, М. Львов); допомога у

самостійному вияві мовленнєвої активності старшого дошкільника, абсолютній свободі висловлювань (Т. Піроженко, Л. Калмикова); виховання мовленнєвої культури не тільки дітей, а й дорослих (А. Богуш); використання художніх творів дитячої літератури як основного засобу збагачення активного словника дошкільника (Л. Коломийченко).

Література:

1. Аніщук А. М. Оптимізація мовленнєвого самовираження старших дошкільників: методичний посібник. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 63 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 176 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти від 12.01.2021. Авторський колектив. <https://mon.gov.ua>osvita>doshkilna-osvita>bazovij>
4. Гончаренко А. М. Комуникативна компетентність – головна мета. *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 12-15.
5. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку [монографія]. Київ: Фенікс, 2008. 497с.
6. Кононко О. Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 7-9.
7. Крутій К. Л. Партнерська взаємодія з дитиною. Палітра педагога. 2005. № 3. С. 10-15.

УДК 159.9.072:378

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Гресько І. М.

Донецький національний університет імені Василя Стуса
innagres@gmail.com

Збереження здоров'я та дотримання здорового способу життя за останні десятиліття стали одними з найпоширеніших тем як для різногалузевих наукових досліджень та заходів, так і для громадського обговорення на різноманітних заходах та у багатьох ЗМІ. При цьому особливо часто у центрі уваги постає здоров'я молодого покоління, способи донесення до молоді інформації про здоров'я, формати просвітницьких заходів з даної теми чи про необхідність відповідального ставлення до власного здоров'я ще у молоді роки.

Так, для більшості людей саме студентський період життя асоціюється з яскравими емоціями, різноманітними враженнями та цікавими подіями, адже, як відомо, період навчання у закладі вищої освіти здебільшого наповнений не лише навчанням, а й участю в позааудиторних заходах, спілкуванням з ровесниками, подорожами, спільними пригодами тощо. Потрапляючи у такий вир подій, молода людина може не приділяти власному здоров'ю достатньої уваги та турботи. Однак, дотримання здорового способу життя (ЗСЖ) та піклування про стан організму в молоді роки особливо важливі для формування фізично та психологічно здорової особистості. Крім того, даний віковий період є найбільш сензитивним для формування ставлення до здоров'я, адже саме у період студентства молода людина стає більш свідомою, здатною розставляти життєві пріоритети та планувати майбутнє. Тому дослідження особливостей ставлення до здоров'я в умовах освітнього процесу дозволяє більш змістовно планувати подальшу роботу зі студентством щодо прищеплення їм корисних звичок та формування відповідального ставлення до здоров'я.

Мета роботи – дослідження ставлення студентської молоді до здоров'я в умовах освітнього процесу.

Аналіз наукової літератури показав, що ставлення до здоров'я можна охарактеризувати як інтегративну якість особистості, яка на базі набутих знань про здоров'я розуміє його значення та цінність, через дії та вчинки проявляє своє ставлення до нього, а також усвідомлює важливість рівноваги між біологічними, фізичними, соціальними, емоційними можливостями людини та умовами навколишнього середовища [2; 4]. Людині зі сформованим ставленням до здоров'я властиві загальна культура турботи про себе, розуміння своєї ролі у турботі про здоров'я та наявна власна установка щодо здоров'я [1].

Для дослідження особливостей ставлення студентів до здоров'я на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях ми використали опитувальник С. Д. Дерябо та В. О. Ясвіна «Індекс ставлення до здоров'я», який містить декілька шкал, зокрема: емоційну, пізнавальну, практичну, шкалу вчинків та шкалу загальної інтенсивності ставлення до здоров'я [3]. Вибірка досліджуваних була представлена 110-ма студентами різних спеціальностей Донецького національного університету імені Василя Стуса віком $20,7 \pm 1,8$ років.

В опитувальнику завдяки емоційній шкалі можна дізнатися про ступінь ставлення людини до здоров'я та до здорового способу життя на емоційному рівні, наскільки вона чутлива до проявів свого організму, естетичним аспектам здоров'я та наскільки людина

здатна отримувати задоволення від почуття здоров'я в тілі та від турботи про себе. Відповідно до отриманих нами даних, половина респондентів (51,9%) мають середні значення по емоційній шкалі, що означає їх ситуативне вираження емоційного компоненту. Досить значна частка студентів (30,9%) мають високий показник емоційної шкали, тобто даний компонент ставлення до здоров'я у них характеризується тим, що вони здатні оцінити та насолоджуватися власним здоров'ям, реагувати на сигнали організму, турбуватися про здоров'я не лише через необхідність, а й заради задоволення. Інша частина опитуваних (17,2%) показала низьку вираженість емоційного компоненту, що може свідчити про те, що вони турбуються про здоров'я через необхідність та мають певні негативні стереотипи щодо ЗСЖ.

Пізнавальна шкала досліджує особливості проявів ставлення до здоров'я на пізнавальному (когнітивному) рівні, а саме як людина сприймає інформацію про здоров'я та наскільки вона прагне отримувати дану інформацію. Майже половина досліджуваних (46,3%) мають середні значення по даній шкалі, що знову ж може свідчити про їх ситуативні прояви у турботі про здоров'я на пізнавальному рівні (наприклад, студент сприймає інформацію про здоров'я та ЗСЖ, якщо викладач пропонує естетично оформлену презентацію на дану тему та розповідає цікаві факти про феномен здоров'я). Високі значення по даній шкалі показали 32,8% студентів, що говорить про їх інтерес до теми здоров'я, що може проявлятися у самостійних пошуках інформації на дану тематику, підтриманні бесід з іншими людьми про здоров'я. Незначна частина респондентів (20,9%) мають низький рівень ставлення до здоров'я на пізнавальному рівні, тобто вони не шукають самостійно інформацію про здоров'я і загалом в повсякденному житті мало цікавляться даним аспектом життя людини.

Наступна шкала, практична, вимірює особливості ставлення до здоров'я в практичній сфері: які дії та вчинки людина самостійно готова робити для збереження свого здоров'я і наскільки включається в різні оздоровчі заходи, організовані іншими. Середні значення по даній шкалі отримали 52,8% студентів, що можна інтерпретувати як їх зацікавленість лише в деяких оздоровчих заходах за сприятливих умов. Високі бали за практичною шкалою мають 35,4% досліджуваних, що свідчить про їх турботу про здоров'я через заняття спортом, спортивні секції, оздоровчі процедури тощо. 11,8% опитуваної нами студентської молоді характеризується низьким проявом дій та вчинків щодо турботи про власне здоров'я.

Шкала вчинків допомагає дослідити наскільки людина прагне вплинути на своє оточення та суспільство загалом у сфері здоров'я і ведення ЗСЖ. Тож, як в попередніх шкалах, більша частина респондентів мають середні показники, що може означати їх ситуативні прояви у прагненні вплинути на ставлення оточуючих до здоров'я. Високі значення отримали 35,4% досліджуваних, згідно чого вони характеризуються бажанням та активними діями щодо пропаганди принципів здорового способу життя і цінності збереження здоров'я. Зокрема, в освітньому процесі такі студенти часто організують оздоровчі заходи, тижні здоров'я, проводять флешмоби на дану тему та ін. Решта студентів (6,4%) самостійно турбуються про своє здоров'я без прагнення змінити оточення.

Загальна шкала у даному опитувальнику відповідає за визначення показника інтенсивності ставлення до здоров'я, тобто наскільки людина загалом проявляє турботу про свій стан організму. Як можна побачити на *рис. 1*, значна частина студентів мають середні показники (60,9%), тобто на їх ставлення до здоров'я часто можуть впливати певні умови, ситуації життя тощо, тому ці прояви ситуативні. Високі показники по даній шкалі мають 30,9% опитуваних, що може свідчити про їх сформоване ставлення до здоров'я, їх турботу та зацікавленість у підтриманні та зміцненні здоров'я. Також на рисунку можна побачити, що незначна частина (8,2%) мають низьку інтенсивність прояву ставлення до здоров'я і це говорить про їх несформоване ставлення до здоров'я і недотримання принципів здорового способу життя, а тому вони досить піддатливі до впливу на здоров'я несприятливих зовнішніх факторів.

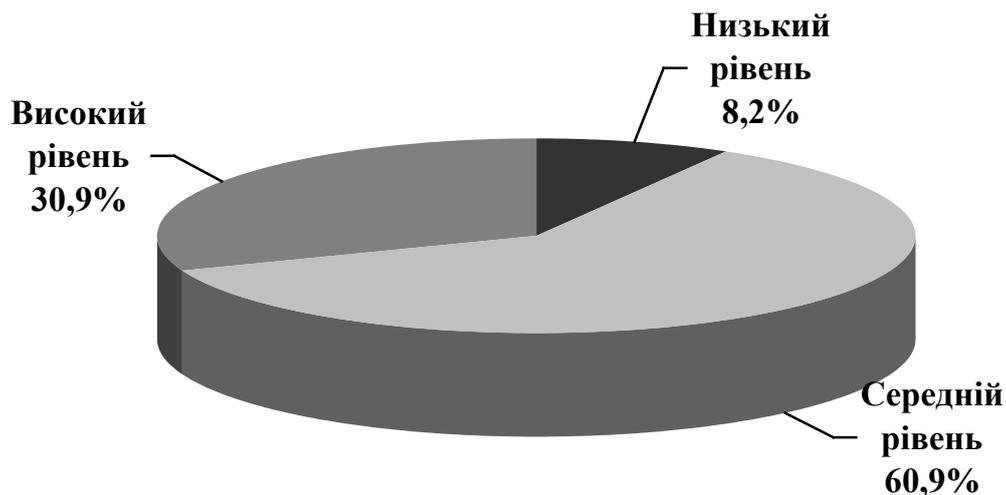


Рис. 1. Показники загальної шкали ставлення до здоров'я у % (опитувальник «Індекс ставлення до здоров'я» С. Д. Дерябо та В. О. Ясвіна)

Таким чином, завдяки даному дослідженню ми з'ясували, що студентська молодь здебільшого проявляє ситуативне ставлення до здоров'я, тобто в певних ситуаціях життя та за сприятливих умов респонденти будуть брати участь в оздоровчих заходах, турбуватися про здоров'я в повсякденному житті, дотримуватися здорового способу життя тощо. Згідно дослідження, лише незначна кількість опитуваної молоді мають низькі показники ставлення до здоров'я, які є групою ризику, адже через це вони піддатливі до виникнення різних захворювань. Однак, позитивним явищем є те, що значна частина студентів мають сформоване ставлення до здоров'я, намагаються дотримуватися ЗСЖ, цікавляться темою здоров'я та прагнуть вплинути на ставлення до здоров'я оточуючих та соціуму загалом через поширення ідей ЗСЖ.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо у дослідженні впливу Я-концепції на формування ставлення до здоров'я у молоді.

Література:

1. Гресько І. М. Формування відповідального ставлення до здоров'я як актуальна проблема сьогодення. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус». Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. Видавничий дім «Гельветика». Вип.17, 2020. С. 62-68.

2. Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології : монографія. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 219 с.

3. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2007. 950 с.

4. Єжова О. О. Ціннісне ставлення до здоров'я як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка*; / редкол.: А. А. Сбруєва, М. О. Лазарєв, В. І. Лозова та ін. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 1 (3). С. 45-55.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Грицук О. В.

Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
oxana.gri@gmail.com

Емоційна сфера поступово стає однією з найбільш несприятливих і патогенних сфер життєдіяльності особистості у сучасному житті. Спостерігаються депресивні та тривожні розлади, що відображають основні епідеміологічні тенденції психічних порушень, а також служать причиною втрати або зниження працездатності особистості [3]. Емоційні порушення тісно пов'язані з культом успіху і досягнень, сили і конкурентності, раціональності й стриманості, що характерно для сучасного світосприйняття. Такі цінності й пріоритети відображаються у сімейних та інтерперсональних відносинах, в індивідуальній свідомості, у хворобливих симптомах [4] і негативних емоційних станах, що потребують вивчення, діагностування й подальшої психологічної корекції.

Мета – робота присвячена освітленню методологічних аспектів дослідження емоційних станів викладачів закладів вищої освіти.

Емоційні стани виконують регуляторну функцію, оскільки вони беруть участь у функціонуванні інтелектуальних та вольових регуляторів діяльності особистості. Прихильники «теорії реверсивності» (М. Аптер, С. Мергатройда, К. Сміт, Д. Фонтана) розглядають систему активації як амбівалентну. Вони вважають, що існують дві альтернативні системи, кожна з яких має свою крапку оптимуму. Крапки оптимуму розташовані по різних кінцях шкали активації. Два альтернативних бажаних рівня спрямовані до протилежних кінців шкали випробовуваної особистістю активації і такі переміщення є реверсіями. Природа людської психіки має внутрішню суперечливість, але одним із стабілізуючих факторів є домінування до однієї з систем активації [2]. Домінування цільової або метацільової системи не є стійкою індивідуальною характеристикою особистості.

Теорію реверсивності можна розглядати стосовно навчально-педагогічного процесу коли важливі обидва стани – і цільовий, і метацільовий залежно від характеру поставлених завдань як самим викладачем, так і закладом освіти. Метацільовий стан сприяє

виникненню творчих оригінальних ідей. Саме тому організація роботи викладача має бути гнучкою щоб активувати необхідну мотиваційну систему. Для вирішення цього завдання необхідно спочатку виявити які емоційні стани притаманні викладачам.

Проблема впливу емоцій та емоційних станів на поведінку особистості хвилювала ще представників давньогрецької етичної школи – стоїків. Педагогічна система була спрямована на формування емоційної стійкості, здатності долати емоційні перешкоди стосовно загрозливих для здоров'я і життя факторів, особливо коли це стосується внутрішнього дискомфорту [1]. Г. Бреслав виділяє основні аспекти впливу емоцій що негативно відбиваються на організації життєдіяльності особистості: порушення соціально опосередкованої поведінки, спрямованої як на самого індивіда, так і на інших людей. У першому випадку це негативні емоційні стани (печаль, скорбота, депресія), а в іншому – сильні емоції гніву і страху, паніка.

Емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджає стрес і сприяє прояву готовності до дій у напруженій ситуації. Вона визначається динамічними і змістовними характеристиками емоційного процесу. Важливий фактор емоційної стійкості – зміст і рівень емоцій, почуттів, переживань. Емоційна стійкість є одним з психологічних чинників ефективності професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти. У психології і психофізіології емоційна стійкість досліджувалася як властивість особистості, що сприяє високій продуктивності діяльності у напружених умовах; її вивчення будувалося на виявленні умов, визначенні фізіологічних та інтелектуальних чинників професійної діяльності, що задають високу ступінь прояву емоційної стійкості. Емоційна стійкість розглядається як здатність особистості протистояти тим емоційним подразникам, що негативно впливають на перебіг професійної діяльності. Від емоційної стійкості залежить психічний стан особистості викладача. Вона забезпечує стабільність стенічних емоцій і емоційного збудження у випадку впливу різних стресорних факторів.

Емоції у процесі саморегуляції професійної діяльності виконують регуляторні функції. Вони беруть участь у координації виникнення і перетворення характеру функціонування інтелектуальних і вольових чинників. Психологічними підсистемами, що детермінують показник емоційної стійкості, є саморегуляція, самоконтроль, упевненість в собі, стійкість до впливів стрес-факторів, тривожність, емоційна чутливість. Існує зв'язок між ставленням до професійної діяльності, рівнем

мотивації і емоційним станом особистості: чим вище рівень активності і мотивації, тим більше інтересу викликає робота. Емоційно нестійкі особистості характеризуються підвищеною емоційною чутливістю і схильністю до фрустрації. Головними складовими фактора емоційної стійкості є емоційна збудливість і фрустрованість.

Модель дослідження емоційних станів викладачів закладів вищої освіти має будуватись враховуючи наступні її компоненти. Макросоціальний компонент включає до уваги дослідити соціальні цінності і стереотипи, що впливають на появу негативних емоцій та ускладнюють їх обробку. Компонент сім'ї враховує особливості сімейної, родинної системи, що продукують, фіксують і ускладнюють переробку емоцій. Компонент міжособистісних відношень включає аналіз складнощів у побудові стосунків з оточенням і отриманні емоційної підтримки від інших. Особистісний компонент враховує установки, від яких залежить негативне сприйняття життя, себе, колег, здобувачів вищої освіти, і ускладнюють розуміння, адекватне сприйняття себе. Когнітивний компонент розглядає пізнавальні процеси, що викликають негативні емоції і унеможливають саморозуміння. Поведінковий компонент враховує складні емоційні стани, неприємні фізичні та больові відчуття, прояви соціальної дезадаптації.

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

1. Емоційна сфера особистості викладача закладу вищої освіти характеризується негативними емоційними проявами, депресивними, тривожними розладами, що відбивається на зниженні ефективності професійної діяльності.

2. Емоційна стійкість є одним з психологічних чинників ефективності професійної діяльності викладачів.

3. Модель дослідження емоційних станів викладачів закладів вищої освіти має будуватись, враховуючи наступні її компоненти: макросоціальний, сімейний, міжособистісних відношень, особистісний, когнітивний, поведінковий.

Література:

1. Бреслав Г. Психология эмоций. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 544 с.

2. История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30 июня – 02 июля 2016 г. / Отв. Ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 637 с.

3. Кузнецов М. А., Грицук О. В. Емоційне вигорання вчителів: Основні закономірності динаміки. Харків: ХНПУ, 2011. 206 с.

4. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Эмоциональные расстройства и современная культура (на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств). *Московский психотерапевтический журнал*. 1999. № 2. С. 61-86.

УДК 376.064-053.5-056.2

ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІРЦ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Гуменюк В. О., Любченко Т. М.

Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр»

Диканської районної ради Полтавської області

ircdik@i.ua

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні набуває актуальності новий підхід як до спеціальної, так і загальної освіти, обумовлений зміною у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами. Проблема співпраці сім'ї та школи, фахівців інклюзивно-ресурсного центру займає важливе місце у сучасній освітній системі. Батьки та педагогічні працівники не завжди знають як правильно взаємодіяти щоб досягнути певних позитивних результатів у розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Сучасна освітня філософія орієнтується на особистості дитини, а батьки – це перші та головні вчителі дитини. Сім'я є надійним фундаментом для побудови співпраці між батьками та вчителями. Взаємодія батьків дітей з особливими освітніми потребами та фахівців (психолог, дефектолог, реабілітолог, логопед) базується на рівності всіх, хто залучені до процесу навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами. Також взаємодія всіх учасників ґрунтується на досягненні єдиної мети, яка полягає у гармонійному розвитку дитини з особливими потребами. Вся діяльність та усі рішення педагогічних працівників та батьків мають бути спільними та включати в собі обмін інформацією про стан здоров'я, розвиток, інтереси дитини. Розглянемо основні принципи педагогічної діяльності, які орієнтуються на інтереси сім'ї:

- Визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть весь час змінюватися.

- Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями.

- Регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно розвитку їхніх дітей.

- Запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та фінансову підтримку.

- Розуміння й урахування потреб дітей під час розробки навчальних та інших програм.

- Заохочення та створення умов для взаємної підтримки батьків.

- Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками.

- Турбота про те, щоб послуги, які надаються певним родинам, були комплексними, добре скоординованими, гнучкими, доступними та відповідали потребам кожної родини.

Створення позитивної атмосфери у дитячому середовищі є важливим елементом даної співпраці. У класах чи групах (школах, дитячих садках, ІРЦ), де навчаються та виховуються, отримують корекційно-розвиткові послуги діти з різними рівнями розвитку та здібностями, педагоги мають підтримувати один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Навчально-виховний заклад має стати рідним для учнів та їхніх родин. Постійна соціальна взаємодія, діалог дозволять фахівцям допомогти батькам (надати інформацію про розвиток дитини з особливими потребами, пояснити незрозумілі моменти, висловити свою точку зору з приводу розвитку дитини, разом спробувати вирішити наявні проблеми, оцінити успіхи дитини, вміти вислухати батьків та дитину).

Існують різні рівні взаємодії між батьками та спеціалістами. Згідно з інформацією, яка опублікована на сайті Небраського інституту, розрізняють чотири рівні:

1. Рівень спільної діяльності (формальні бесіди про роботу та послуги, які були надані дитині).

2. Рівень кооперативної роботи (розмови про наявні проблеми, надання застережень).

3. Рівень координаційної роботи (проводяться бесіди про конкретні проблеми дитини з особливими освітніми потребами, готовність надавати нові ідеї та пропозиції, розподілення на виконання певних ролей у процесі виховання дитини).

4. Рівень співпраці (партнерство, відкритість до втілення нових ідей щодо розвитку дитини, потреба в допомозі та надання

певної допомоги, наявність довіри та поваги між батьками та спеціалістами).

Батьки та фахівці мають різні рівні співпраці, бо по-різному взаємодіють та неоднаково довіряють один одному. Чим більше часу відводиться на таку взаємну працю, тим кращі результати. Для гармонійної взаємодії потрібні наступні кроки:

1. Стати друзями, краще познайомитися з тими людьми, з якими будете працювати, домовитися про подальші зустрічі.

2. Обговорювати разом усі проблеми, які виникають у процесі розвитку дитини з особливими освітніми потребами, ділитися новими ідеями та пропозиціями, досвідом та добутими знаннями щодо виховання такої дитини.

3. Визначити спільні інтереси та бажання, розподілити ролі та обов'язки у процесі виховання дитини. Завдання фахівців полягає у підтримці та зміцненні компетентності батьків. Стосунки базуються на взаємній довірі, повазі та готовності до ведення діалогу.

Сім'ї, де є діти з особливими освітніми потребами, несуть відповідальність за їхній гармонійний розвиток упродовж усього життя. Одне з найважливіших завдань вчителів та фахівців ІРЦ – це допомога батькам повірити в себе, у свої власні сили для подолання проблем. Педагогічні працівники мають здійснювати індивідуальний підхід до кожної сім'ї, оскільки кожна сім'я має свої потреби, можливості та пріоритети. Одні сім'ї потребують більшої підтримки, інші – меншої. Завдяки підтримці навчального закладу, інклюзивно-ресурсного центру батьки отримують необхідний досвід, стають менш залежними від фахівців, приймають рішення стосовно догляду за дітьми з особливими освітніми потребами. Важливо, щоб у навчальному закладі було налагоджено спілкування та взаємодію між сім'ями та закладом. Таке спілкування повинно бути постійним та відкритим, бо саме воно відіграє важливу роль у процесі співпраці між батьками та іншими фахівцями. Батькам важливо надавати повну інформацію стосовно розвитку їхніх дітей. Фахівці та вчителі не повинні приховувати нічого від батьків, так як будь-які недомовки можуть в значній мірі вплинути на подальший розвиток дитини. Чесність повинна бути ключовою ланкою спілкування.

Також фахівці та вчителі повинні уникати професійної термінології у процесі спілкування з батьками. Їхні вислови повинні бути зрозумілими та чіткими. Вміння вислухати є важливою складовою спілкування між батьками та іншими фахівцями. Кожен повинен поважати думку іншого та вміти

проаналізувати її, а не нав'язувати свої бачення. Вислуховуючи один одного, батьки та фахівці можуть прийти до спільного рішення будь-яких проблем які можуть виникнути у процесі навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами.

Батьки, в свою чергу, повинні бути готові прислухатися до даних порад та намагатися зробити все можливе, щоб уникнути у подальшому даних проблем. Більше того, вчитель чи інший фахівець повинен стати другом родини, тобто, відношення мають бути відкритими та щирими. Батьки повинні відчувати, що вчителі та фахівці спілкуються з ними на рівних, не вказуючи на свій статус чи положення в суспільстві.

Фахівці, в свою чергу, повинні надихати батьків брати активну участь в процесі виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами. Також прислухатися до думки батьків та підтримувати їхні ініціативи щодо покращення процесу виховання. Батьки мають бути залучені до процесу прийняття рішень стосовно методів та програм навчання їхніх дітей. Повинен відбуватися взаємний обмін ідеями, думками та пропозиціями щодо вдосконалення методик виховання та навчання. Спостерігаючи за реакцією батьків, педагог може визначити ефективність свого співробітництва.

Отже, батьки проводять з дітьми багато часу та краще знають їхні характери та поведінку. Саме вони є експертами з тих питань, що стосуються їхніх дітей. Педагоги є експертами з питань розвитку та освіти дітей в цілому. Коли налагоджена співпраця педагогів та батьків, тоді розвиток дитини з особливими освітніми потребами стає більш ефективним та помітним.

Література:

1. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами /Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник/ Кол.: авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., К., 2007. 128 с.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивне навчання: вибір батьків / А. А. Колупаєва, Л. М. Наконечна. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с. (Інклюзивне навчання за нозологіями).

3. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.

4. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». *Міжнародний журнал цілісної освіти*. Том 3. № 2. 2007.

5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.

УДК 159.98:614.46

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК АКТИВНА ФОРМА ПІДТРИМКИ ПІДПРИЄМЦІВ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ

Дейниченко Л. М.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
deynichenkolora@gmail.com

Ромашко Ю. М.

Відкрита асоціація психологів-практиків «Трансформація»

Поширення коронавірусу в Україні та введення певних обмежень в зв'язку з карантинном спричинили життєву кризу, яка, у свою чергу, викликала руйнацію звичного життєвого світу людей, психотравмуючий вплив особистість, стресогенні стани у багатьох підприємців. У відповідь на поширення коронавірусу серед широких верств українського суспільства психологи активно включаються у процес термінового набуття компетенцій щодо дистанційного надання допомоги, індивідуальних та організації групових консультативних платформ. Командою психологів м. Краматорська було здійснено впровадження в практичне життя інтернет-тренінгів.

Психологічні можливості інтернет-тренінгів, пов'язаних, зокрема, з умовами здійснення під час карантину.

1. Одна з провідних тенденцій інтенсивного створення та розповсюдження допоміжних або альтернативних ресурсів для навчання, інтелектуального розвитку та особистісного вдосконалення. Позичується опора на психологічні особливості та індивідуальні інтелектуальні потенціали кожного, хто бере участь у навчальному процесі (як учнів, так і вчителів, тренерів або тьюторів).

2. Під час карантину у більшості індивідуумів відбулася зміна провідних діяльностей, сформувалася зацікавленість у самонавчанні та саморозвитку, утворився вільний час для здійснення таких діяльностей. Трансформація умов діяльності, соціальна ізоляція, стреси, невизначеність сформували умови, при яких зросли потреби в особистісних змінах та інтелектуальному розвитку як інструменту розв'язання життєвих задач.

3. Інтернет-тренінги, як груповий формат навчальної та психологічної роботи, формує умови для здійснення групової динаміки, створення соціальних контактів, спілкування. Це позитивно відрізняє дистанційні навчальні курси від індивідуального психологічного консультування, що здійснюється дистанційно через мережу Інтернет.

4. Інтернет-тренінги є навчально-психологічним інструментом, з використанням якого є можливість:

а) розвивати ефективно мислення, задіювати інтелектуальні ресурси, як індивідуальні, так і групові;

б) формулювати та розробляти ясні, такі, що мотивують, цілі;

в) конструювати та адаптовувати когнітивні схеми індивідуального досягнення заданих результатів (має особливе значення, тому що в умовах карантину цілі могли стати іншими або стали іншими стратегії їхнього досягнення);

г) оптимізувати патерни у сфері спілкування та емоційного реагування (індивідууми під час карантину знаходяться в нових, часто стресових для себе умовах, тому зазначені патерни часто потребують оптимізації);

д) включати у групові процеси соціально-психологічної взаємодії, завдяки яким зростає ступінь впливу навчання та психологічної роботи;

е) організувати збір та обробку зворотнього зв'язку від всіх учасників навчального процесу, а також використати отриману інформацію для оптимізації навчальної системи;

є) в окремих ситуаціях формувати умови спілкування та навчання, що є схожими до «традиційних», тобто таких, в яких не застосовуються інформаційні технології (досягається з використанням, перш за все, відео- та аудіозв'язку в режимі реального часу);

5. Продуктивні результати з розробки та здійснення інтернет-тренінгів досягнуті на програмно-модульній платформі Moodle, з використанням соціальної мережі Facebook, месенджерів для відеозв'язку тощо.

Перед початком тренінгів були обрані та обґрунтовані теоретичні знання та психотехнології для допомоги підприємцям в опануванні власних почуттів та з метою підвищення обізнаності про особливості реагування на стрес. Основним викликом для учасників, за їх запитом, стали швидкі зміни у соціальній та підприємницькій активностях та невпевненість у власних силах через сукупність стресових факторів, таких як великий інформаційний вплив новин про розповсюдження захворювання, зупинка робочих графіків різних фірм та бізнес компаній через

карантинні обмеження тощо. Тому був запит на прості практики для зниження негативного впливу наслідків пандемії та обмежень під час карантину. Всі практичні вправи спрямовані на зниження наслідків стресу, роз'яснення психофізіологічних реакцій людини, відновлення життєстійкості та зміцнення психічного здоров'я. Метою такої психологічної підтримки було зниження симптомів стресу, повернення до активної життєдіяльності та прийняття нових стратегій дії в умовах карантину.

Тренінги проводилися онлайн щотижня та мали стандартну структуру: привітання, оголошення теми, знайомство з учасниками, міні-лекція по темі, практичні вправи та відгуки учасниць та учасників, завершення заняття. Для кожного розділу використовувалися певні тренінгові вправи. Інтерактивний формат та можливість опрацювати практики разом у групі давали можливість отримати результати в процесі заняття, крім того, групова робота сприяла знаходженню нових шляхів подолання стресу та надання взаємної підтримки для учасниць та учасників.

Серед тем, представлених на серії занять, були: «Підвищення резильєнтності та психотехнології для релаксації», «Багатовимірна модель «BasicPh» як джерело поповнення ресурсів», «Стратегія «Управління проблемами», «Безпечне місце», «Основні моделі реагування на стрес та техніки зменшення тривоги», «Планування та керування часом в умовах дистанційної роботи», «Когнітивний трикутник – психологічна практика для керування думками, емоціями, діями».

Використовувалися практики переключення з негативних думок «5-4-3-2-1», тілесно-орієнтовані практики заземлення та практика «Простукування», практики з когнітивно-поведінкової терапії, методи релаксації для розслаблення.

Командою тренерів проводилося опитування до та після серії тренінгів по тесту рівня резильєнтності, шкалою емоцій та розробленим командою тестом для виміру настрою та здатності пристосування до змін під час карантину. Підведені підсумки отриманих результатів показали зменшення симптомів тривоги та депресії на 20%. Понад 80% учасниць та учасників відмітили покращення психоемоційного стану після серії тренінгів. Близько 30% учасниць та учасників продовжували використовувати психологічні практики в повсякденні та відмітили покращення свого настрою та поліпшення якості життя взагалі. Переважна більшість учасниць та учасників пропонувала продовжити заняття, бо отримали від них як корисні практики, так і підтримку спеціалістів та нові соціальні контакти.

Таким чином, сучасна психологія має достатню кількість теоретичного та практичного матеріалу для застосування у конкретних процесах самопомоги, особливо під час кризових подій, наприклад, пандемії Covid-19.

Фахівці психологи мають достатній арсенал корисних практик та інформацію для психоедукації, що здатна допомагати підприємцям, людям з активною життєвою позицією. Нові технології дають можливість отримувати знання та психологічну допомогу не виходячи з дому, як індивідуально та і приймати участь у групових заняттях. Групові заняття мають більш широкий вплив не тільки на психоемоційний стан, але й на більш активне повернення до соціальної активності. Психологічна допомога, яка надана терміново та має практичну користь для підтримки підприємців під час кризових подій може приносити не тільки індивідуальну, а й соціальну користь на рівні громади.

Література:

1. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / авт. кол. : Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
2. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления. К. : Людопринт Украина, 2009. 278 с.
3. Слюсаревський М. М. Соціальна напруженість: теоретична модель необхідних і достатніх показників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей. К., 2002. Вип. 5(8). С. 3–23.
4. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : [наук. моногр.] / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. К. : Міленіум, 2014. 206 с.

УДК 378.6:61.016:[579+578+612.017]:37.015.3:159.954

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МІКРОБІОЛОГІЯ, ВІРУСОЛОГІЯ ТА ІМУНОЛОГІЯ»

Дерев'янку Т. В., Звягольська І. М.

Полтавський державний медичний університет
derevyanko602@ukr.net

На сьогодні цілеспрямовано відбуваються трансформації в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й медицині, що належить до галузей знань, в яких творчість та креативність

відіграють особливу роль. Саме тому дедалі гостріше постає проблема розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього медика, який здатний, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення.

На наш погляд, вагомий освітній, виховний і світоглядний потенціал у вищих медичних закладах освіти має навчальна дисципліна «Мікробіологія, вірусологія та імунологія», наукові основи якої опановують студенти, і які є не лише теоретико-практичною базою їх фахової підготовки, а й мають важливе соціокультурне значення [2, 3]. В освітньо-виховне середовище кафедри активно залучаються вітчизняні та іноземні студенти II курсу стоматологічного та міжнародного факультетів, II-III курсів медичних факультетів №1 і 2 за спеціальностями 221 «Стоматологія», 222 «Медицина» та 228 «Педіатрія», а також здобувачі вищої освіти II курсу спеціальності 223 «Медсестринство» освітньо-професійної програми «Парамедик» та I курсу – «Сестринська справа».

На кафедрі мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету створені всі умови для прояву творчої та креативної особистості здобувача медичної освіти. Викладачі обирають такі форми й методи проведення занять, які спрямовані на виховання у студентів здатності і потребу логічно висловлювати свої думки в усній чи письмовій формах, брати участь у дискусіях, оволодівати мистецтвом ставити запитання тощо. Після ретельної попередньої підготовки викладачі на певних практичних заняттях можуть використовувати метод мозкового штурму, кейс-метод, метод евристичних питань, вільних асоціацій та ін. [3]. Ефективними засобами, що сприяють творчій самореалізації студентів на кафедрі мікробіології, вірусології та імунології, є система індивідуальних (доручення, творчі завдання, індивідуальні бесіди та ін.), групових (творчі групи, вікторини, олімпіади та ін.) і колективних (круглі столи, рольові ігри, тренінги, модерації, «дискусійні гойдалки» та ін.) форм діяльності [2, 3]. Суттєве місце у системі вищої медичної освіти займають заняття із застосуванням диспутів і дискусій. Такі заняття сприяють не лише виробленню у студентів уміння висловлювати і аргументувати власну думку, а й слухати інших, бути у ролі критика, що, відповідно, формує у здобувачів освіти наукове мислення, вміння реагувати на нові обставини, стимулює їх самостійність, активність.

Формування творчого потенціалу майбутніх лікарів відбувається і в процесі активної їх участі у позааудиторній роботі,

що сприяє самостійності студентів, їх ініціативності та творчості [1].

Вагоме значення у формуванні творчих здібностей медиків на кафедрі має самостійна робота студентів, яка розглядається як важлива частина підготовки майбутнього творчого фахівця. Самостійна аудиторна робота передбачає виконання певних практичних завдань, підготовку усних доповідей із мультимедійним супроводом, розв'язання ситуаційних професійно-спрямованих тестових завдань, аналітичних повідомлень за новітніми досягненнями в галузі медичної мікробіології, генної інженерії, біотехнології [4].

Важливою складовою позааудиторної навчально-методичної діяльності майбутніх лікарів є участь в роботі студентського наукового товариства [1, 2, 3]. Залучення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи кафедри – це багатогранний процес, який мотивується і координується викладачем і спрямований на поглиблення мотивації творчої професійної діяльності студентів, розвиток творчого, пошукового, клінічного мислення тощо.

Максимальний розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти відбувається в процесі спеціально організованої навчальної діяльності на практичних заняттях у вигляді імітаційної ділової гри [3, 4]. Ділові ігри дозволяють моделювати різні складні й конфліктні ситуації, виробляти стратегії поведінки, сприяти формуванню інтуїції, умінь вільно орієнтуватися та діяти в складній ситуації, допомагає аргументувати свій вибір. Мета навчальної ігрової імітації у медичному вузі – формування в особистості якостей майбутнього практичного лікаря.

Таким чином, активізація творчого потенціалу майбутнього лікаря здійснюється через формування творчого мислення, навичок дослідницької діяльності, уміння взаємодіяти з інформаційними засобами, ставити й вирішувати завдання різних видів, відповідно до конкретно виконуваної діяльності, що може допомогти формуванню й розвитку самостійності й пізнавально-дослідницької діяльності в процесі власної, спеціально організованої освітньої діяльності здобувача освіти.

Література:

1. Дерев'яно Т. В. Звягольська І. М. Формування особистості майбутнього лікаря в контексті позааудиторної роботи на кафедрі мікробіології, вірусології та імунології: досвід і перспективи. *Медична освіта*. 2020. №1. С. 5-10.

2. Дерев'яно Т. В. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів-іноземців на кафедрі мікробіології, вірусології та імунології / Т. В. Дерев'яно, І. М. Звягольська, В. П. Полянська. *Біологічні*,

медичні та науково-педагогічні аспекти здоров'я людини: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Полтава, 2020. С. 95-97.

3. Звягольська І. М. Форми і методи навчання іноземних студентів в умовах модернізованого освітнього середовища кафедри мікробіології, вірусології та імунології / І. М. Звягольська, В. П. Полянська, Т. В. Дерев'янка. *Актуальні питання медичної (фармацевтичної) освіти іноземних громадян: проблеми та перспективи: збірник статей навч.-наук. конф. з міжнар. участю.* Полтава, 2018. С. 33-36.

4. Звягольська І. М. Про наступність формування базових знань з молекулярно-генетичних методів лабораторної діагностики інфекційних захворювань у здобувачів вищої медичної освіти / І. М. Звягольська, Т. В. Дерев'янка, В. П. Полянська. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи: збірник статей V Міжнародної науково-практичної конференції.* Полтава, 2020. С. 155-159.

УДК 159.9:077]:316.772.4

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНИХ ЛЮДЕЙ

Дзюба Т. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
tatjanadzuba@gmail.com

Стрімкі зміни соціокультурної реальності зумовлюють трансформацію вимог до комунікативної компетентності особистості. Такі трансформації актуалізують потребу глибокого розуміння усіх функцій та взаємозв'язків між елементами комунікативної поведінки людини, що дозволяє проаналізувати її діяльність в умовах віртуальної реальності.

Комунікативна поведінка є проявом мотивованої та частково немотивованої символічно опосередкованої активності, спрямованої на підтримку контакту, емоційного взаємовпливу, обміну інформацією та самовираження (Стернін, Камбаралієва, 2018).

Комунікативна поведінка у віртуальному просторі – особливий засіб комунікації, що забезпечує задоволення афіліативної потреби, статусних характеристик учасників спілкування та виконуваних ними ролей.

Проблеми, які порушують дослідники феномену комунікативної поведінки, мають складний міждисциплінарний вимір, адже аналіз цього явища тісно пов'язаний з вивченням

цілого комплексу його складових (Малєєва, 2017; Моїсєєва, 2018; Поліванова, Королева, 2016; Турецька, 2011 та ін.). Зокрема, специфіку комунікативної поведінки досліджують такі напрямки сучасної психології, як організаційна психологія, психологія ділових стосунків, гендерна та вікова психологія, психологія сімейних стосунків тощо.

Попри значну увагу науковців до різних аспектів залежності особистості від віртуального середовища й досі залишається остаточно не вирішеною проблема якісних змін комунікативного процесу та сутнісних характеристик спілкування людей, які мають інтернет-залежність, виявлення їх переважаючих стратегій у спілкуванні. Наразі увагу вчених привертають особливості інтернет-залежної комунікативної поведінки молодих людей.

Інтернет-залежність є різновидом психічної залежності, нав'язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами. Серед молодих людей прояви інтернет-залежності спостерігаються особливо яскраво, оскільки мережа Інтернет для них є джерелом для самовизначення й самоствердження, а обізнаність у новітніх інтернет-технологіях – можливістю підкреслити власну значущість у колі однолітків. Відповідно, не маючи достатнього досвіду для реалізації, самовираження й самоздійснення, молоді люди часто потрапляють у залежність від Інтернету.

Зважаючи на актуальність проблеми, *мету* дослідження вбачаємо в розкритті змісту й особливостей комунікативної поведінки молоді із різним рівнем інтернет-залежності.

В експериментальному дослідженні взяли участь 152 досліджуваних (56 дівчат та 96 хлопців) віком від 16 до 32 років. Репрезентативність вибірки визначалася методом рандомізованого відбору. Використовувався такий психодіагностичний інструментарій: методика визначення рівня інтернет-залежності (К. Янг, адаптація В. А. Лоскутової) та опитувальник міжособистісних відносин (О. О. Рукавішніков). Одержані результати підлягали математико-статистичному аналізу. Для виявлення взаємозв'язків між отриманими показниками використовувалися методи кореляційного.

Оцінюючи за методикою К. Янг в адаптації В. А. Лоскутової показники рівня інтернет-залежності виявлено, що загалом у опитаних домінує підвищений та високий рівень інтернет-залежності (47% і 12% відповідно). При цьому, для 41% такий вид адикції не властивий. Ці дані представлені графічно на *рис. 1*.

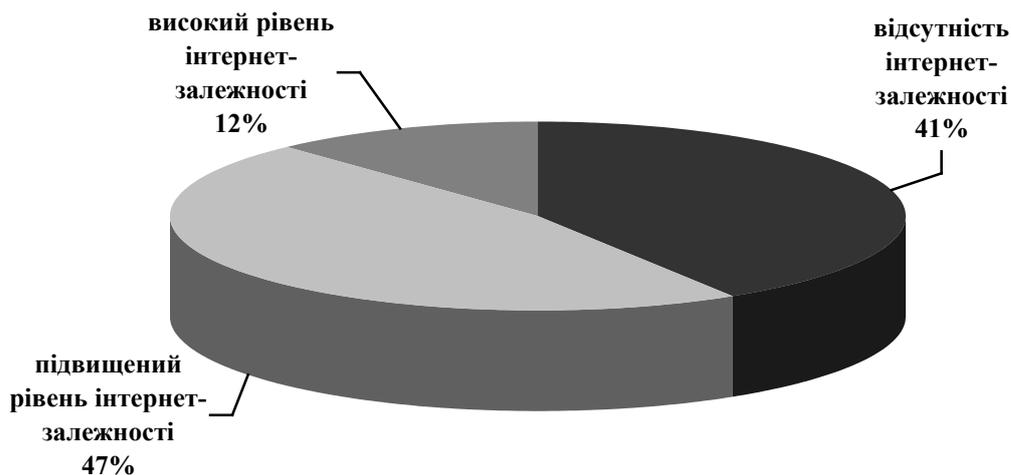


Рис. 1. Прояви інтернет-залежності серед молоді віком від 16 до 32 років

Отже, у досліджуваних із підвищеним рівнем інтернет-залежності спостерігається: часте непереборне бажання вийти в Інтернет; знижена працездатність через центрування уваги та свідомості на он-лайн житті, приховування та недооцінка власної звички до інтернету. Більшість свого часу такі люди проводять в інтернеті, постійно переглядаючи веб-сайти, спілкуючись у соціальних мережах чи граючи в ігри он-лайн. Ці респонденти характеризуються вираженою залежністю від життя в інтернеті, проте можуть досить успішно функціонувати в системі реальних контактів. Їх залежність від мережі інтернет не набула виражених хворобливих адитивних ознак, а залежність знаходиться в стадії формування.

Однак, у 12% досліджуваних спостерігаються прояви високого рівня залежності від інтернету. Вони, як і представники попередньої групи, багато часу проводять он-лайн, навіть, протягом кількох діб без сну та нормального режиму харчування. Проте, на відміну від представників попередньої групи, респонденти з високим рівнем інтернет-адикції характеризуються вираженими соціально-психологічними та психологічними проявами комп'ютерної адикції. Їх відрізняє соціально-небезпечне ексцентричне поведіння в колі найближчого оточення (друзі, колеги, сім'я), відсутність контролю (тривале бажання перебувати в мережі), внаслідок чого виникає почуття провини. Головною ознакою залежності від інтернету таких досліджуваних є психічна дратівливість, що виникає у разі відсутності доступу до Інтернету, що викликано певними перешкодами (може виявлятися у формі нервозності, підвищеної збудливості й депресії).

Також, визначено, що 41% досліджуваних показують відсутність інтернет-залежності. Вони, звісно, користуються інтернетом, але можуть робити це контрольовано, а відміна доступу до мережі не викликає у них негативних переживань. Окрім того, ці досліджувані спроможні успішно реалізуватися у системі реальних стосунків з оточуючими, а не в режимі он-лайн спілкування.

Отже, більшість (59%) досліджуваних характеризуються залежністю від інтернету, 12% із яких мають її на рівні сформованої адикції.

Далі розглянемо особливості прояву комунікативної поведінки, визначені за опитувальником міжособистісних відносин О. О. Рукавішнікова. Такі дані представлені у *таблиці 1*.

Таблиця 1 – Прояви комунікативних тенденцій респондентів (середні значення)

Тенденція у стосунках	Середнє значення
Почуття серед людей	7,4
Широта спілкування	7,6
Відповідальність у стосунках	4,3
Залежність у спілкуванні	7,5
Орієнтація на довірливі стосунки	3,2
Відкритість емоційним контактам	3,6

Як видно з *табл. 1*, найбільш притаманні досліджуваним тенденції до підкорення іншим під час спілкування (7,5), знаходитись у стосунках з однолітками (7,4) та приймати інтерес до партнера по спілкуванню і приймати його у свою спільноту (7,6). Середній рівень прояву має тенденція приймати на себе відповідальність у відносинах з іншими. Найменше притаманні досліджуваним тенденції встановлювати близькі відносини з іншими (3,2) та орієнтованість досліджуваних на те, щоб інші встановлювали з ними тісні емоційні контакти (3,6).

Такі дані свідчать про наявність певного конфлікту у переважної більшості досліджуваних. З одного боку, вони прагнуть встановлювати контакти з оточуючими, добре почуваються у їх компанії. З іншого – вони не налаштовані до встановлення тісних емоційних контактів, дуже обережні у виборі партнерів, із якими можуть відверто взаємодіяти та розкриватися як особистість.

Отже, представники досліджуваної вибірки переважно не схильні приймати на себе відповідальність у стосунках із оточуючими, що відображає певну їх психологічну незрілість, та уникають встановлення тісних емоційних контактів з товаришами,

орієнтовані на формальне спілкування, остерігаються ситуацій розкриття перед партнером у взаємодії.

На наступному етапі дослідження нами було проаналізовано наявність взаємозв'язків між показниками рівня інтернет-залежності та комунікативних поведінкових тенденцій. Для цього нами визначено дві групи респондентів за результатами проведення методики на визначення рівня інтернет-залежності (К. Янг, адаптація В. А. Лоскутової) – із низьким та підвищеним (що складається із досліджуваних з власне підвищеним та високим) рівнем інтернет-залежності (рис. 2).

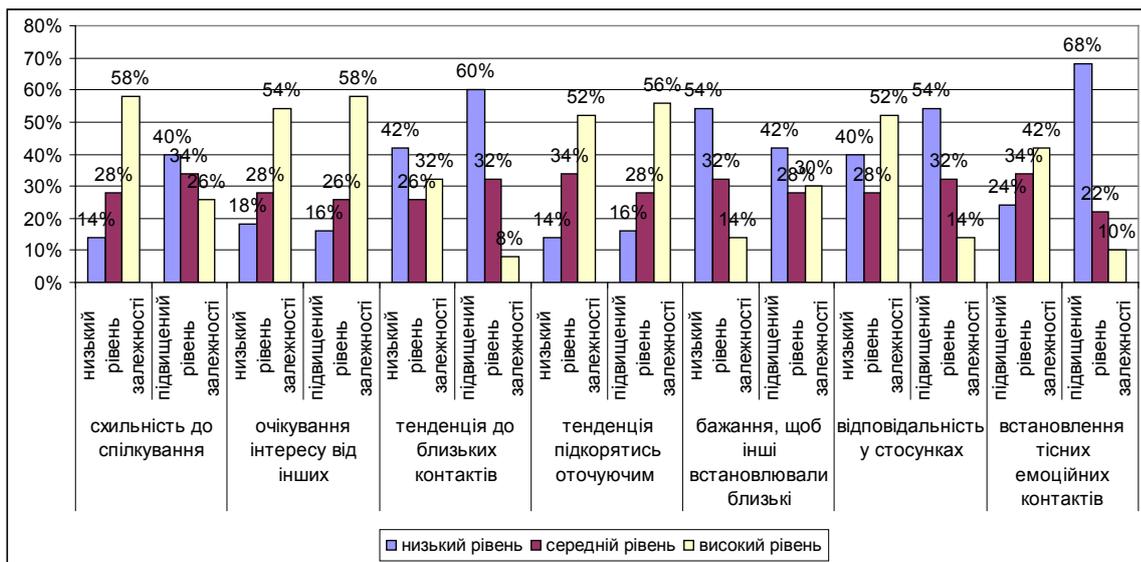


Рис. 2. Комунікативні поведінкові тенденції досліджуваних із різним рівнем інтернет-залежності

Як видно з рис. 2, досліджувані із різним рівнем інтернет-залежності характеризуються відмінними показниками комунікативних тенденцій. Розглянемо їх більш детально.

Досліджуваним із низьким рівнем інтернет-залежності характерні більш виражені схильність до комунікації (58% мають високий рівень проти 40% низького рівня в іншій групі), тенденції до встановлення близьких контактів (32% та 60%), прояву відповідальності у стосунках (52% та 54%) та встановлення тісних емоційних контактів (42% та 68% відповідно). Відтак, досліджувані з низьким рівнем інтернет-залежності характеризуються переважанням прагнення до міжособистісної взаємодії, здійснення її на особистісному рівні, емоційного обміну з партнером. Разом із тим, вони спроможні бути відповідальними за стосунки, за іншу людину, що свідчить про, загалом, високий рівень психологічної зрілості. У цих досліджуваних інтернет-простір не займає вагомого місця, а комунікативні потреби

реалізуються поза межами інтернет-середовища, в реальних стосунках із людьми.

Досліджувані з високим рівнем інтернет-залежності характеризуються переважанням відсутності до комунікації (40% мають низький рівень проти 58% низького рівня в іншій групі), тенденції до встановлення близьких контактів (60% та 32%), прояву відповідальності у стосунках (54% та 52%) та встановлення тісних емоційних контактів (68% та 42% відповідно). У досліджуваних цієї групи простежуються значні очікування на те, щоб інші встановлювали із ними тісні емоційні контакти (30% мають високий рівень проти 14% в групі не залежних від інтернет-мережі). Водночас, досліджувані хоч і прагнуть щоб із ними встановлювали емоційні контакти, але самі не прагнуть встановлювати емоційний контакт. Тобто, досліджувані з високим рівнем залежності від мережі характеризуються відстороненістю від соціальних контактів, вони схильні уникати реального спілкування на користь взаємодії в інтернет-просторі. Оскільки досліджувані цієї групи, на нашу думку, є більш психологічно незрілими, що характерно для залежних особистостей, вони не спроможні до проявів відповідальності у стосунках, завжди переслідують свої інтереси під час взаємодії. Представники цієї групи не прагнуть бути в тісних емоційних стосунках з іншими людьми, дистанціюються від них засобами інтернет-спілкування. Для них більш прийнятна взаємодія, яка має формальний і опосередкований характер засобами мережі та гаджетів, що перешкоджає тісному емоційному спілкуванню. При цьому, вони мають достатньо високу соціальну активність в умовах мережевого спілкування, що, однак, не націлене на міжособистісну взаємодію та пізнання особистості партнера по спілкуванню.

Також важливим є те, що усі досліджувані прагнуть щоб оточуючі проявляли до них інтерес (54% в першій групі та 58% – у другій), та тенденцію підкорення до оточуючих у спілкуванні (52% та 56% відповідно) не залежно від рівня інтернет-залежності. Ці тенденції в спілкуванні можемо визначити як загальні для групи досліджуваних, які не обумовлені рівнем інтернет-залежності.

Інтернет-залежну комунікативну поведінку людини визначаємо як таку, над якою вона втратила контроль унаслідок психологічної залежності від якогось об'єкту чи активності, досить сильного звикання, в результаті якого подальшої взаємодії важко уникнути. Аналіз підходів до вивчення залежної поведінки

дозволяє також констатувати, що одним із основних механізмів залежності є перенесення емоційного ставлення з живого об'єкта на неживий, або навпаки – ставлення до живого як до неживого.

Молодим людям із *підвищеним рівнем інтернет-залежності*, властиві високі показники прагнення до отримання нових вражень, низький рівень орієнтації на спілкування, утримання від встановлення тісних емоційних контактів з людьми при достатньо широкому колі контактів. Натомість, молодь із *низьким рівнем інтернет-залежності*, скоріше за все, характеризується зниженим показником прагнення до отримання нових вражень, вираженою комунікабельністю, спроможністю до встановлення емоційних контактів з оточуючими, прийняття відповідальності у стосунках.

Література:

1. Стернин, И. А., Камбаралиева, У. Д. (2018). Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения. *Коммуникативные исследования*, (2 (16)).

2. Турецька, Х. І. (2012). Психологічні чинники Інтернет-залежності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*, (2 (2)), 95-104.

3. Поливанова, К. Н., Королева, Д. О. (2016). Социальные сети как новая практика развития городских подростков. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки*, (1), 173-182.

УДК 159.954

ОСОБЛИВОСТІ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ АРХЕТИПНОЇ СИМВОЛІКИ

Дроздова Д. С.

Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

diana.drozdova@gmail.com

Проваджуючи освітню діяльність, зокрема у закладах вищої освіти, які готують спеціалістів у сфері надання психологічних послуг, особливу увагу слід надавати особистісній психокорекції майбутнього психолога. Теоретична та практична підготовка спеціаліста повинна ґрунтуватися на засадах класичних та новітніх вітчизняних, зарубіжних дослідженнях. А практико-орієнтований підхід вимагатиме безпосереднього залучення здобувачів вищої психологічної освіти до проходження ними груп особистісного

зростання, тренінгів, семінарів і т.д. Глибинне пізнання психіки суб'єкта в її індивідуальній неповторності є одним з провідних завдань психологічної науки, зокрема, психодинамічного підходу, в рамках якого представлені презентовані матеріали.

Проблемою вивчення сновидінь в різних галузях науки займалися Аристотель, А. М. Вейн, Е. С. Доддс, М. Жуве, Л. В. Карасьов, М. В. Ковальзон, С. Лаберж, В. С. Роттенберг, З. Фред, Е. Фромм, К. Г. Юнг та інші. Поняття «архетип» у науковій літературі знаходить відображення у працях таких вчених як С. Гроф, Е. Едінгер, Ю. А. Мединська, А. Менегетті, Е. Нойман, Дж. Хіллман, Н. Фрай, З. Фрейд, К. Г. Юнг, Т. С. Яценко та інші. Висвітлення феномену символізації змісту несвідомого було розпочате у психоаналізі (А. Беккер, Е. Гловер, Ж. Лакан, Ч. Музатті, П. Орбан, Ч. Райкрофт, Р. Руссійон, Ф. Тайсон, Р. Тайсон, З. Фрейд й іншими) та філософії (О. Ф. Лосєв, Н. В. Кулагіна), а продовжено у роботах Ж. Лакана, О. В. Марічевої, П. Орбана, Р. Руссійона, Т. С. Яценко та інших. Сьогоднішня наукова думка транслює різні визначення понять «архетип» та «сновидіння» відповідно до підходів та критеріїв тієї галузі, яка досліджує дане явище: психологія, культура, реклама, мова та література, мистецтво, історія та ін. Аналіз останніх досліджень сучасних українських вчених, зокрема: Л. О. Забеліна, С. В. Бичатін, С. А. Маленко, О. С. Колесник, Н. О. Плахотнюк, А. Б. Поцелуйко, Н. В. Зборовська, О. А. Донченко, С. Б. Кримський, В. А. Личковах, Ю. В. Павленко, М. В. Попович, Є. В. Більченко, І. Б. Зубавіна, Н. В. Хамітов, Л. В. Дербеньова, В. Г. Даниленко, Л. Б. Тарнашинська, М. Ю. Северінова, А. М. Шестак, А. Е. Нямцу, В. С. Горський та ін. свідчить, що вони у своїх доробках регулярно апелюють до феномену архетипу з різних точок зору наукового пізнання. Виходячи з існуючого ступеня розробки заявлених феноменів у психологічному ракурсі, можна зазначити, що вивчення змісту індивідуальної наповненості архетипної символіки та символіки сновидінь у психокорекційному процесі залишається важливою, актуальною та затребуваною психологічною проблемою (зокрема у царині психологічного консультування та терапії), що й визначило обрання теми для наукового дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному розкритті проблеми вивчення індивідуальної неповторності символіки сновидінь та архетипної символіки.

Вивченням психологічних значень сновидінь займався австрійський вчений З. Фрейд, який й дав поштовх для появи поняття архетипу. З. Фрейд, а потім і К. Юнг [3] зазначали, що в снах є основа, тобто, вихідна точка процесу вільних асоціацій. К. Юнг зауважував: «З. Фрейд зробив просте, але глибоке спостереження, – якщо заохотити того, хто бачив сон продовжувати розповідь про

нього в думках, на які він наводить, то пацієнт піде доволі далеко...» [4, с. 30]. Сон несе в собі певні характеристики суб'єкта, який його бачить, індивідуальні та неповторні змісти його свідомої діяльності, взаємовідношення з оточуючим світом та несвідомі змісти психіки.

При аналізі сновидінь З. Фрейдом були відкриті механізми символізації: натяк, згущення, зміщення, образність, вторинна обробка. У наукових дослідженнях Т. С. Яценко уточнено зміст таких механізмів, як згущення, зміщення, натяку, локалізації, генералізації, маскуванні кількістю, від супротивного, гіперболізації, мінімізації, схематизації в контексті психодинамічного розуміння психіки.

Як зазначено в психологічній енциклопедії, «архетип (грец. *archetypos* – первообраз, найдавніший зразок) – спосіб поєднання образів, символів, знаків за допомогою форм, які передаються із покоління в покоління» [2, с. 31]. «Архетип» – не новий термін, його використовували задовго до св. Августина в якості синоніма до класичного поняття «ідея» [5, с. 209]. Архетипна символіка – це символіка, яка виражає зміст колективного несвідомого, що значною мірою має спільні характеристики для всього людства, але набуває індивідуального значення в конкретних виявах активності суб'єкта. Кожного разу символи наповнюються додатковим значенням, залежно від індивідуального досвіду суб'єкта [6, с. 138].

Аналіз психомалюнків за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), що було розроблено Т. С. Яценко, підтвердив важливу роль архетипів у виявленні певних аналогій і характеристик психіки суб'єкту [1]. Архетип є вродженим інстинктом, що забезпечує образну передачу змісту за допомогою символів, які мають причетність до колективного несвідомого. Архетипна символіка відзначається архаїчним характером, відображає індивідуально-неповторний досвід суб'єкта, актуалізується за умов виникнення опорів, коли зміст несвідомого не можна пізнати. Саме архетипи поєднують сновидіння з психомалюнком. Аналітик при роботі зі сновидінням тримається ближче до змісту сну, а в діалозі з автором малюнку ми намагаємось не відходити від його малюнку [7]. Спонтанність та невимушеність у процесі виконання малюнка за методом АСПП єднає його з методом вільних асоціацій З. Фрейда. Визначення тем малюнків демонструє єднання свідомої сфери психіки з несвідомою, що проявляється в процесі малювання.

Т. С. Яценко вважає, що малюнок та сновидіння відрізняються характером виникнення та внеском свідомого й несвідомого в зміст зображення. Процес сновидіння включає участь свідомості, в роботі з малюнками ми намагаємось знизити її контролюючу функцію. Сновидіння ніби підносить людину над повсякденністю, як, в той же час, створюючи малюнки, людина знаходиться в самому процесі. Іще

одна відмінність між сновидіннями та психомалюнками полягає в тому, що в сновидіннях увесь матеріал підлягає процесові відтворення, згадування. Водночас їх єднає образність. У психомалюнку образи домінують над поняттями. «Кожний із нас сприймає абстрактні й загальні положення по-своєму. Причиною цього може бути те, що будь-яке поняття має власне забарвлення в особистому контексті, тому й індивідуально неповторне» [8, с. 119] – зазначає автор.

В практиці роботи груп активного соціально-психологічного пізнання не існує окремого методу роботи зі снами, але є спільне в роботі з символікою малюнків та сновидінь. Групова психокорекція може актуалізувати виникнення у протагоніста спогадів про певне сновидіння. На перший план виходить професіоналізм психолога, завдяки якому він зможе виявити оригінальність конкретизації та індивідуалізації змісту архетипу в кожному випадку шляхом встановлення логічних взаємозв'язків між образами, символами та змістом діалогічної взаємодії з автором малюнку. Тому аналіз сновидінь доцільно проводити разом з іншими психокорекційними методиками.

Таким чином, в сновидіннях закладений індивідуальний досвід психіки особистості, який інтегрується з проблемами інфантильного порядку. Завдяки архетипам, які презентують в снах актуальні для протагоніста образи, можна психологічно інтерпретувати їх в процесі діалогу з респондентом.

Архетипи розкриваються лише за допомогою символічних образів, що постають в уяві та мають відображення у малюнках. Все це засвідчує, що під поняттям «архетип» слід розуміти не лише здатність психіки передавати зміст в образах, а й можливість пізнавати логічний зміст несвідомого. Наявні у малюнках архетипи насичені індивідуальним змістом протагоніста.

Таким чином, психоаналітична роботи з особистим матеріалом клієнта (зокрема з малюнками його сновидінь) дає змогу об'єктивувати вияв архетипної символіки в сновидіннях та сприяє вивченню індивідуальних особливостей особистості, прояву її глибинної проблематики, що в глобальному розумінні призводить до професійного становлення майбутнього психолога. Завдяки архетипам, які презентують у снах актуальні для протагоніста образи, можна психологічно інтерпретувати їх в процесі діалогу з респондентом. Об'єктивування внутрішнього змісту психіки через архетипну символіку несе як психодіагностичний, так і психотерапевтичний вплив на суб'єкта процесу, надаючи йому можливість вибудовувати продуктивні взаємини з оточуючими, знімати напругу у процесі

самореалізації, позитивно формувати самосприйняття, реалізувати власний професійний та творчий потенціал.

Використання різних форм та засобів психокорекційної роботи розширює доказовий потенціал роботи з символами та архетипами сновидінь, в чому і вбачаємо перспективи подальших досліджень в заданому напрямку.

Література:

1. Теория и практика глубинной психокоррекции : Седьмая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / сост.: В. П. Андрущенко, А. В. Глузман. Киев : Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2013. 236 с.

2. Философский энциклопедический словарь / за ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

3. Юнг К. Г. Алхимия снов. Четыре архетипа. Мать. Дух. Трикстер. Перерождение / К. Г. Юнг; пер., авт. послесл. Семира. СПб. : Тимошка, 1997. 352 с.

4. Юнг К. Г. Архетип и символ. СПб., 1991. 165 с.

5. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. Мн. : Харвест, 2004. 400 с.

6. Яценко Т. С. Особливості внутрішньої динаміки психіки. *Освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал*. 2003. № 4. С. 137-152.

7. Яценко Т. С. Пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки у процесі глибинної корекції. *Психологія і освіта*. 2013. № 1 (51). С. 75-85.

8. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник. К. : Либідь, 1996. 264 с.

УДК 378.018.8:004-05162(043.3)

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГІПОДИНАМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Жалій Р. В.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
ruslanzalij1967@gmail.com

Проблема здоров'язбереження майбутніх фахівців гіподинамічних професій сьогодні є важливою з огляду на малорухливий спосіб життя здобувачів таких освітніх (освітньо-наукових) програм, необхідність запровадження цілісної системи щодо рухової активності молодів в умовах сучасного закладу вищої освіти. Запровадження дистанційного навчання та/чи

окремих елементів дистанційного навчання, змішаного типу організації освітнього процесу (очно-дистанційний) своїми наслідками мають негативний вплив на здоров'я студентів, а тому потреба в запровадженні інноваційних здоров'язбережувальних технологій в освітній процес є нагальною.

Питання щодо класифікації інноваційних здоров'язбережувальних технологій та методика їхнього використання у процесі підготовки майбутніх фахівців гіподинамічних професій є актуальним з огляду на необхідність підвищення рівня зацікавленості молоді основами здорового способу життя, популяризацію рухової активності, спортивних ігор, аматорського чи професійного спорту.

У статті простежимо особливості застосування інноваційних здоров'язбережувальних технологій та специфіку їхнього використання в освітньому процесі. Окреслимо теоретичний аспект поняття та видів інноваційних здоров'язбережувальних технологій, методи, прийоми та форми організації роботи студентів під час навчальних занять та позааудиторної діяльності.

Дослідження здійснювалося шляхом проведення педагогічного експерименту на базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Запорізького національного технічного університету, Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

На основі проведеного дослідження ми стверджуємо, що інноваційні здоров'язберігаючі технології – це вид педагогічних технологій, під час використання яких пріоритетним є безпечне освітнє середовище і які є відмінними від традиційних (усталених) [1]. На думку О. Ковалюк, до таких характеристик відносять такі, які «забезпечують сприятливі умови для навчання (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання і виховання); оптимальну організацію освітнього процесу (відповідність до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм); повноцінний і раціонально організований режим навчання» та ін. [2, с. 125].

Профільні освітні закони України надають нам понятійний апарат проблеми для правильного використання термінів щодо організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, заклавши теоретичне підґрунтя для дослідження проблеми формування цифрової грамотності в умовах карантинних обмежень щодо здійснення освітнього процесу [3, с. 32].

Підзаконні акти українського законодавства деталізують та конкретизують діяльність колективів, адміністрації закладів освіти і в напрямку забезпечення організації освітнього процесу, й щодо проведення протиепідемічних заходів для забезпечення безпеки учасників освітнього процесу в умовах пандемії.

Запровадження дистанційного навчання в освітній процес стало реалією в умовах пандемії, а тому виникає нагальна потреба в забезпеченні саме здоров'язбережувальної діяльності учасників освітнього процесу [4, с. 23; 5, с. 19]. Закон України «Про вищу освіту» закріплює, що освітня діяльність – діяльність закладів вищої освіти, що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти і задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти та інших осіб». То ж на заклад освіти покладається обов'язок організовувати освітню діяльність, що забезпечують науково-педагогічні та педагогічні працівники, однак пріоритетною, на нашу, думку, мають стати пріоритети щодо здоров'язбережувальної діяльності.

Необхідність здоров'язбережувальної діяльності як пріоритет учасників сучасного закладу освіти в умовах дистанційного навчання є складником безпечного освітнього середовища, особливо майбутніх фахівців гіподинамічних професій. Така активність повинна виявлятися у дозованому навантаженні на зір під час використання інформаційно-комунікаційних технологій, які часто відносять до інноваційних. Однак в умовах пандемії такі технології навчального процесу набувають рис традиційних, адже широко використовуються під час здобуття всіх рівнів освіти. У контексті освітньої діяльності (складовими якої є навчальна, наукова, інноваційна) ми визначаємо інноваційну форму як таку організацію змісту освітньої діяльності, яка найбільш ефективно сприятиме засвоєнню результатів навчання, тому застосування інноваційних здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти є потребою сьогодення.

Література:

1. Жалій Р. В. Інноваційні форми здоров'язбережувальної діяльності в умовах сучасного ЗВО. *III Всеукраїнська електронна конференція з міжнародною участю «Інноваційні та інформаційні технології у фізичній культурі, спорті, фізичній терапії та ерготерапії», присвячена 90-річчю НУФВСУ (30 квітня 2020 року, м. Київ)*. Київ, 2020. С. 122-124.

2. Ковалюк О. Педагогічні та організаційні умови управління навчальним закладом на засадах здоров'язберігаючих технологій. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2015. Вип. 15. С. 125-128.

3. Лаврова Л. В. Здоров'я через освіту як один із пріоритетних напрямків розвитку освіти. *Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчального закладу* : м-ли III Всеукр. наук.-практ. конф. З міжнародною участю, 25-26 березня, 2010 рік. Суми: СОІППО, 2010. С. 91-94.

4. Сергієнко В. Запровадження в навчальний процес моделі Школи культури здоров'я. *Практика управління закладом освіти*. 2009. № 12. С. 23.

5. Шуляк Н. Є. Технології управління освітнім процесом навчального закладу. *Теорія управління*. 2012. № 22-24. С. 19-24.

УДК 316.62-055.1/.3

ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ

Замковець О. В.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
alexzam2033@gmail.com

Ватуля Є. Г.

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

Ще з давніх часів жінкам відводилась роль у суспільстві завжди нижча від чоловіків. Жінки не могли працювати, самостійно приймати рішення, приймати спадщину від своїх родичів, здобувати освіту, самостійно виявляти бажання розлучитися із чоловіком, навіть якщо вона потерпає від його насильства, що було і є досить поширеним явищем. У наш час, коли жінки начебто наділені всіма правами, за які боролись століттями, все одне існує соціальне розмежування між жінками та чоловіками. Ми живемо в суспільстві, яке має дві частини людства: жінки і чоловіки, які мають різні потреби, різні інтереси і різні умови для реалізації.

У словнику гендерних термінів знаходимо таке пояснення: «Гендерна нерівність – нерівні права жінок і чоловіків, які створюють систему обмежень або привілеїв за ознакою статі [2].

Рейвін Коннелл описала тривимірну модель, три найголовніші відносини, які є у структурі гендеру. Владні

відносини є найвизначнішими, а саме домінування, підпорядкування чоловікам, підтримання та відтворення патріархату. Виробничі відносини – це є гендерний розподіл праці. Жінки та чоловіки можуть займати різні посади (зазвичай чоловіки – вищі), отримувати різні зарплати, навіть при виконанні однакової роботи. Чоловіки також отримують патріархатні дивіденди у сфері праці, а саме – економічні вигоди. Емоційне навантаження або катексис говорить про чоловіче сексуальне бажання, лібідо, активність як природне [1].

Жінки в Україні мають рівні можливості з чоловіками, було б бажання і здібності їх втілити – така думка є доволі поширеною. Та українки й досі зазнають дискримінацій за ознакою статі. Здавалося б, жінки мають право на освіту, роботу, та багато чого іншого, але якщо детально розібратися, то ми можемо бачити, що не все так ідеально.

По-перше, це стереотипи в суспільстві щодо жінок у науці. Багато хто досі упереджено ставиться до жінок. Яскравий приклад, коли у технічному ЗВО викладач на заліку ставить студентам чоловічої статі автоматом п'ятірки, а студентам жіночої статі – четвірки, тому, що вони – дівчата. У педагога спрацьовує упередження, що дівчата не можуть знати технічний предмет на рівні з хлопцями. Ми вважаємо таку форму виставлення заліків не справедливою.

По-друге, хоча жінки, начебто, і мають право працювати на рівні з чоловіками, роботодавець все одно може не взяти на роботу жінку під приводом того, що вона, начебто, одразу піде в декрет. Або якщо у жінки вже є дитина, її не завжди беруть, адже можуть бути часті лікарняні. Отже, з цього випливає, що жінкам важче будувати кар'єру, хоча у декрет з дитиною в Україні може перебувати й чоловік.

До речі, статистика дає підстави стверджувати, що в наш час спостерігається тенденція, коли більше тат беруть на себе відповідальність виховання своєї дитини (декрет).

По-третє, розподілення домашніх обов'язків в сім'ї. Багато хто все ще вважає прибирання спільного житла та приготування їжі виключно жіночим обов'язком. Але суспільні устави змінюються, і якщо років 300 тому жінки були вдома, а чоловіки заробляли гроші, то це було б справедливо, що жінка тримає господарство. Зараз же, коли і жінка, і чоловік в сім'ї працюють, то розподілення обов'язків по дому повинно бути справедливим. Щоб кожному було комфортно жити разом.

По-четверте – тема домашнього насильства. Мало того, що поліція не завжди приїздить на виклики про домашнє насильство, так в іншому випадку чоловік може відбутися штрафом, що зовсім не сумісно з його злодіянням. Темі домашнього насильства у нашій країні приділяють занадто мало уваги, в той час як вчасна реакція поліції на такі виклики могла б вартувати чиєсь життя.

Найстрашніше те, що багато дівчат виховують так, що про насильство не можна говорити, бо це сором, бо вона сім'ю рушить. Там де хоч раз була піднята рука на жінку – завжди буде і другий, і третій. Де є побиття – це вже не сім'я, не можна мовчати про ці злочини.

Статеворольові ціннісні орієнтації, як складова самосвідомості та основа гендерних установок безпосередньо впливає на когнітивну, афективну і регулятивно-поведінкову сфери конкретного індивіда. Тому формування належного ціннісного підґрунтя гендерних установок щодо власної та протилежної статі є важливим завданням виховання з дитячих років.

До речі, завдяки феміністкам створено фонди, які допомагають жертвам насилля юридично, психологічно, із житлом, пошуком роботи у випадку, коли жінка стикнулася з такою проблемою.

В канадському серіалі «Енн» (англ. Anne with an E) піднімається багато гострих проблем суспільства, в тому числі й гендерної нерівності та фемінізм. Головним персонажем історії є рудоволоса, балакуча, закохана в життя сирота яку очікує багато життєвих труднощів тільки через те, що вона народилась дівчинкою. Спершу сім'я яка її вдовчерила хотіла повернути її назад, пояснивши це тим, що їм був потрібен хлопчик щоб міг допомагати по господарству. Сама ж Енн настільки хотіла мати власну сім'ю, що довела про можливість справлятися з хатніми обов'язками «не гірше хлопчика».

Також був епізод коли одна з подруг Енн говорила, що не хоче виходити заміж і бути домогосподаркою, а хоче працювати на роботі яка їй подобається, вона отримала відповідь: «Хочеш працювати, треба було народжуватись хлопцем, жінка має вести домашнє господарство».



А найгостріший момент був коли в школі мав з'явитися новий вчитель, яке ж було обурення жителів коли це виявився не вчитель, а вчителька. Крім того, що це була жінка, так вона ще й ходила в штанях, відмовлялась носити корсет, і їздила на велосипеді, який сама ж і змайструвала. На той час це було не припустимо. Її хотіли вигнати з роботи через те, що вона боролась за право жінки робити те, що вона хоче, а не те, що їй кажуть. Разом зі своїми учнями вона вела газету і через одну зі статей, яка мала дуже феміністичний настрій, влада міста спершу заборонила друкуватись, а потім взагалі було підлаштовано пожежу в школі та викрадено машинку для друку.

Якщо порівнювати все, що відображено в цьому серіалі з сьогоденням, бачимо як багато досягнуто в боротьбі за права жінки. Але ж «гендерна рівність» – це не тільки про жінок. Нажаль, іноді про це забувають. Багато чоловіків засуджують якщо вони хочуть мати «жіночу» професію, проявляють слабкість, чи говорять про насилля в сім'ї з боку жінки. Тож, напевно, головною ідеєю гендерної рівності є відсутність розмежування. Якщо жінка хоче працювати на «чоловічій» роботі – нехай працює, якщо може виконувати свої обов'язки на рівні з усіма, те ж стосується і чоловіків.

Переконані, що ідеальними є партнерські відносини між чоловіками та жінками, де немає лідера-диктатора, якому всі повинні безумовно підкорятися, де кожен з великою відповідальністю ставиться до виконання своїх обов'язків. Вважаємо, що саме такий підхід є оптимальним для гендерної рівності.

Література:

1. Рэйвин Коннелл. Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. Авториз. перевод Т. Барчуновой, науч. ред. перевода И. Тартаковская, подготовка русской версии примечаний и библиографии О. Ечевской. М. : Новое литературное обозрение, 2015. 432 с. ISBN 978-5-4448-0248-9

2. Шевченко, З. В. Словник гендерних термінів. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2016. Режим доступу: <http://a-z-gender.net/ua/gendernativerivnist.html>

ОЗДОРОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СПОРТСМЕНІВ ЧЕРЕЗ ГАРМОНІЗАЦІЮ ВІДНОСИН ЛЮДИНИ З ПРИРОДОЮ

Йопа Т. В., Остапов А. В.

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

Життя та здоров'я сучасної людини є невід'ємною складовою загальнолюдських цінностей. Проте саме здоров'я є передумовою повноцінного життя особистості в різних сферах її діяльності.

У Преамбулі Статуту ВООЗ зазначається, що «здоров'я» – це «стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [1, с. 25]. Незважаючи на те, що це визначення було популярним півстоліття тому і відкрило науковцям шлях до подальших звершень на шляху формування, збереження та зміцнення здоров'я людини, сьогодні постала нагальна потреба подивитися на «здоров'я» як філософську та психологічну категорії. Адже здоров'я – це не лише стан, а й процес та явище, взаємоузгодженість та взаємозумовленість фізичної, психічної, соціальної та духовної складових.

З валеологічної точки зору, здоров'я – це міра життєвого прояву людини, гармонійна єдність не лише фізичних, психічних, духовних і соціальних функцій, що зумовлюють повноцінну участь людини в різних сферах суспільної діяльності, але й міра гармонізації відносин у системі «людина-природа». З огляду на багатогранність значущості природи для життєдіяльності людини вона разом із абіотичними та біотичними чинниками має неабиякий оздоровчий вплив на особистість, формування її життєвих цінностей, світогляду та концепції життя в цілому.

Метою статті є розкриття ролі гармонізації відносин людини з природою задля власного оздоровлення в усіх аспектах розуміння здоров'я.

Наявність в особистості сформованих життєвих цінностей, тобто цілей, пріоритетів, якими керується людина (здоров'я, освіта, кар'єра, сім'я) – це вміння вирішувати проблеми особистого життя і життя суспільства, демонструвати поведінку, яка своїм результатом сприяє усвідомленню цінності життя та залежності його тривалості від стану здоров'я тощо.

Про значущість здоров'я у формуванні особистості людини писало чимало видатних науковців. Так, основоположник дидактики Я. А. Коменський наголошував на необхідності формування міцного здоров'я дітей для реалізації навчальних цілей. У своїй відомій праці «Материнська школа» він писав: «Навчати дітей можна лише в тому випадку, якщо вони будуть живі та здорові (адже з хворими та хирлявими не досягнеш ніякого успіху), то перша турбота батьків і вчителя – оберігати здоров'я дітей» [2, с. 213]. У своїх роздумах про педагогічну культуру видатний вітчизняний педагог В. О. Сухомлинський наголошував на взаємозв'язку здоров'я, психічного та духовного життя дитини: «Треба пам'ятати, що від повноти цього останнього – гордості від успіху, радості виконаного обов'язку, життєрадісних інтелектуальних почуттів – від усього цього величезною мірою залежить здоров'я дитини. Не тільки здоров'я впливає на дух, а й навпаки» [3, с. 92].

Проте, незважаючи на посилену увагу з боку видатних педагогів питання оздоровлення особистості через гармонізацію відносин «людина-природа» набуває особливої практичної значущості на сучасному етапі розвитку суспільства. Глобальна актуальність проблеми пов'язана з впливом створених людиною відносин із природою на її фізичне, психічне та духовне здоров'я. Фізичне здоров'я характеризується особливостями анатомічної будови тіла, рівнем фізичного розвитку органів і систем організму, тобто здатністю зберігати та використовувати свої ресурси. Під психологічним здоров'ям розуміємо спрямованість до самоактуалізації, тобто людина повинна розуміти саму себе та прагнути до гуманістичних цінностей і гармонійних відносин з подібними собі та природою. Духовне здоров'я включає в собі рівень свідомості, особливості світогляду, життєвої цінності, ставлення до життя, оцінку власних здібностей і можливостей. Соціальне здоров'я будується на взаємовідносинах із соціумом залежно від цінностей та мотивів поведінки індивіда і зумовлене характером та рівнем економічної, політичної, соціальної та духовної сфер суспільного життя.

Відносини людини з природою на сучасному етапі далеко не ідеальні і потребують переосмислення, оскільки нерідко призводять до екологічних проблем, а, отже, проблем із здоров'ям людини. Особливу увагу при цьому слід приділити розвитку почуття відповідальності людей відносно навколишнього світу, їх довілля, їх самих, оскільки відповідальності належить вирішальна роль у раціональному перетворенні навколишнього природного та суспільного середовища, формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я людини.

Дуже важливо мати уявлення про те, що є значущим для майбутнього покоління, якими є його цінності, орієнтири, ідеали, переваги, інтереси. Певною мірою від ціннісних орієнтирів сучасної молоді залежить майбутнє країни у її оздоровчому аспекті, оскільки одним з основних завдань освіти є формування в молодій людині критичного усвідомлення вивченого і вироблення суджень, що базуються на моральних і життєвих цінностях.

Ціннісне ставлення до об'єктів природи, до самих себе й інших людей, наділяючи життя найвищою цінністю – ось, що потрібно формувати у свідомості сучасної людини.

В. Соловйов виділяє три типи ставлення людини до природи, а потому її самоствердження: страждальницьке підпорядкування їй у тому вигляді, у якому вона (природа) існує; підкорення її і користування нею і, нарешті, ствердження її ідеального стану – того, чим вона повинна стати для людини. Безумовно, сучасним, як визнає В. Соловйов, є третій тип, який має бути таким ставленням, при якому людина користується своєю перевагою над природою, не завдаючи їй великої шкоди [4, с. 298]. Тільки тоді людина матиме естетичне задоволення від природи, оздоровчий ефект і власне міцне здоров'я.

Результатом сформованої особистості, яка дбає про себе, своє майбутнє і інших людей, ціннісно ставиться до природи, життя і здоров'я є екологічна свідомість. Це поняття є новим концептом із-поміж світоглядних категорій. Зустрічаємо його в понятійно-категоріальному апараті концепції релігійної екології М. Федорової, біосферної та ноосферної концепції В. Вернадського, теорії етногенезу Л. Гумільова, концепції психологічної взаємодії організму з середовищем М. Грота; у філософських ідеях М. Бахтіна, М. Мамардашвілі, психологічних ідеях А. Агафонова, Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Зінченко, С. Рубінштейна [4, с. 309].

У психологічній літературі екологічна свідомість пояснюється як компонент свідомості, що відображає взаємозв'язок природних умов життєдіяльності людини й її суспільного буття; певне відображення у свідомості процесів взаємодії між людиною як організмом і людиною як особистістю, з одного боку, суспільством і його навколишнім світом – з іншого, у тих аспектах біологічного та соціального життя, що обумовлені природними чинниками; новий тип людської свідомості, що закладає моральну та духовну основу взаємодії людини з природою, змінюючи принципи розвитку цивілізації в напрямі коеволюції та гармонізації.

Деякі психологи та педагоги (Дерябо С., Панов В., Смолова Л., Шмельова І., Ясвін В.) розглядають екологічну свідомість як складну саморегульовальну систему, сформовану для вирішення завдань встановлення стабільності взаємин із природою та її об'єктами, що обумовлює психічне та фізичне оздоровлення особистості людини.

Наявна в особистості екологічна свідомість формує новий тип людини – еколюдину. Еколюдина – це такий тип людини, яка всю свою життєдіяльність узгоджує із законами еволюції біосфери в ноосферу, усвідомлює об'єктивність і незворотність цього процесу; у якої екологічні та духовні потреби превалюють над матеріальними, а життя є найвищою цінністю особистості.

Сучасне суспільство має формувати еколюдину, для якої властиві екологічна освіченість і свідомість, що передбачають ціннісне ставлення до світу як до самого себе, уникнення інертного буття на користь активної участі в трансформації біосфери у її сферу розуму – ноосферу та формування здорового способу життя, який буде корисним для самої людини та біосфери в цілому. Оскільки екологічними проблемами сучасності є не великі і малі «чорнобилі», а цілеспрямоване руйнування свідомості, тому людство має перейти на якісно новий рівень життя – екологічну свідомість, що стане запорукою його виживання.

Протилежним до еколюдини є тип «хомо цвішен». Так вважають деякі сучасні зарубіжні вчені (Ан С., Баранцев Р., Бубер М., Князева О., Курдюмов С., Мамардашвілі М., Харин Ю., Шелер М., Яцкевич О.), котрі характеризують хомо цвішен як людину, яка втратила внутрішню духовність, нерідко байдужа, апатійна, агресивна й озлоблена, а тому – хвора [4, с. 296].

Свідомість хомо цвішенс містить елементи хаосу, нестабільності, випадковості та дезорганізації, а для діяльності такого типу людини властиві суттєве послаблення лідерських якостей, зростання відхилень у поведінці та способі життя, що нерідко призводить до суїцидів та невиліковних хвороб.

Отже, гармонізація відносин між людиною та природою є запорукою фізичного, психічного та духовного оздоровлення особистості людини. Формування в її свідомості бережного та цінного ставлення до свого здоров'я, життя, природи сприяє розвитку її свідомості та власної концепції-Я.

Література:

1. Коменский Я. А. Материнская школа. Избранные педагогические сочинения : В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 2004. С. 201-241.

2. Лях В. В., Лях Т. Л. Моделювання та впровадження програм щодо формування здорового способу життя. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 5. С. 24-36.

З. Рибалко Л. Навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: теорія і практика: монографія. Полтава : ФОП Мирон І. А., 2014. 400 с.

УДК 377.5:371.8.062.1

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НОВИХ УМОВ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Капоріна О. В.

Відокремлений структурний підрозділ
«Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка»
Kaporina.o@ukr.net

Проблема адаптації студентів-першокурсників до умов вищої школи є однією з найважливіших загальнотеоретичних проблем і до теперішнього часу є традиційним предметом дискусій, оскільки відомо, що адаптація молоді до студентського життя – складний і багатогранний процес, що вимагає залучення соціальних і біологічних резервів ще не до кінця сформованого організму.

Вивченню цієї проблеми присвячено праці Т. П. Браун, В. Г. Васянович, Л. І. Дябел, А. Ц. Ердинєєв, Н. В. Кузнецова, Г. П. Левківська, В. Ю. Лесовий, Д. Д. Наурузбаєв, Л. Л. Петльова, В. П. Шпак, В. Є. Штифурак та інших.

Актуальність проблеми адаптації, своєю чергою, вимагає від педагогічного колективу, у тому числі і практичного психолога, пошуку шляхів розв'язання задач оптимізації процесу «входження» вчорашнього школяра в систему внутрішніх відносин у закладі фахової передвищої освіти. А весь процес адаптації потребує постійного моніторингу, так як стан адаптованості студента до умов навчання у закладі має прямий вплив на якість освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців [2, с. 105-123].

Метою статті є аналіз проблем адаптації першокурсників до навчання у закладі фахової передвищої освіти та можливих чинників, що впливають на їх подолання.

Адаптація учасників освітнього процесу – складне явище, пов'язане з перебудовою стереотипів поведінки, а часто й особистості. Адже якісно нова, порівняно з родиною, школою атмосфера навчання в закладі, що складається з сукупності емоційних, розумових, вольових, комунікативних, фізичних навантажень, висуває нові складні вимоги не лише до пізнавальних можливостей, але й до адаптивних ресурсів особистості.

Адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов нового середовища, при послідовному досягненні результатів: у суспільстві, колективі, сім'ї та стосовно себе [2, с. 7].

Процес адаптації складається з багатьох тісно взаємопов'язаних аспектів: соціального, педагогічного, фізіологічного, психологічного [2, с. 9-19].

Біологічна адаптація – це пристосування до нового режиму навчання й життя.

Психологічна адаптація – це входження до нової системи вимог, пов'язаної з виконанням навчальної діяльності.

Соціальна адаптація – це процес входження до учнівського колективу.

Соціальну адаптацію розглядають як завершальний підсумковий етап адаптації в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості.

Традиційно адаптацію першокурсників розглядають як сукупність трьох аспектів, що відображають основні напрямки діяльності учнів:

– адаптація до групи (включення в колектив однокурсників, засвоєння його правил, традицій);

– адаптація до умов навчальної діяльності (пристосування до нових форм викладання, контролю і засвоєння знань, до іншого режиму праці і відпочинку, самостійного способу життя тощо);

– адаптація до майбутньої професії (засвоєння професійних знань, умінь і навичок, рис).

У реальному житті ці аспекти нерозривно пов'язані між собою.

Важливими факторами, що впливають на процес адаптації першокурсника до закладу фахової перед вищої освіти, є:

– *стан здоров'я*: це один з основних факторів, що впливає не лише на діяльність і успішність процесу адаптації до закладу, а й на процес подальшого навчання;

– *взаємовідносини в родині*: велике значення відіграють такі моменти, як психологічна атмосфера в сім'ї, взаємостосунки між батьками, стиль виховання, статус дитини тощо;

– *психологічна готовність до навчання*: психологічна готовність передбачає інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну та комунікативну складові;

– *соціально-психологічний фактор* включає в себе: мікроклімат у групі, матеріальне забезпечення, умови побуту, рівень розвитку колективу тощо;

– національно-демографічний фактор характеризує: національність, місце проживання, громадську активність вступників.

Для побудови моделі оптимального адаптаційного процесу необхідно враховувати вплив всіх факторів одночасно.

Успішність адаптації студента до нових умов залежить і від того, наскільки адекватно і проблемно він переживає свій новий соціальний статус, свої права і обов'язки, від того, наскільки забезпечено можливостями нові очікування.

Аналізуючи всі обставини, з якими стикається студент в умовах нового середовища, зазначимо, що процес адаптації не завжди проходить успішно.

До труднощів, з якими стикаються студенти, належать: переживання, пов'язані з перехідним періодом, невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідність приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки, відсутність навичок самостійної роботи – невміння конспектувати, працювати з науковою літературою, словниками, каталогами тощо, пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах, налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході до гуртожитку.

Студенти також зустрічаються з труднощами, обумовленими психологічною невідповідністю до освоєння обраної професії. Більшість студентів мотивують свій прихід до закладу привабливістю обраної професійної діяльності. У багатьох таких студентів з часом формується негативне ставлення до обраної професії, знижується навчальна активність.

Узагальнені результати аналізу анкетування, проведеного серед студентів першого курсу ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка», дають підстави стверджувати, що успішність адаптаційного процесу студентів-першокурсників безпосередньо залежить також від рівня сформованості умінь навчальної діяльності: чим він вищий, тим вагоміші передумови для подолання студентами адаптаційних труднощів, досягнення позитивних результатів у навчанні.

Як бачимо, усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині і школі тощо [1, с. 64-71].

Адаптаційний процес буде здійснюватися ефективно за певних умов: створення мотиваційного спрямування на роботу в даному напрямі педагогів та студентів; якщо ставлення до особистості ґрунтується на визнанні її індивідуальності; стимулювання максимального самовираження, можливості особистості повністю реалізувати себе.

Успішній адаптації першокурсників сприяє така організація освітнього процесу, коли реалізуються певні педагогічні умови, а саме: системоутворюючим чинником є єдність усіх компонентів освітнього процесу.

Ураховуючи особливості адаптаційного періоду студентів-першокурсників, специфіку умов закладу, запити адміністрації та педколективу, нами визначено такі напрямки роботи практичного психолога щодо успішної адаптації першокурсників: *просвіта батьків та педагогів щодо особливостей проходження адаптаційного періоду; проведення корекційно-розвивальної роботи з першокурсниками за відповідними програмами (наприклад, цикл занять «Адаптація першокурсників», автори А. Б. Растроста, І. В. Сагер); вивчення стану перебігу адаптаційного періоду; дослідження індивідуальних особливостей студентів із ознаками дезадаптації; спостереження за поведінкою таких студентів в навчальній та позанавчальній діяльності; консультування батьків щодо особливостей виховання та взаємодії з дитиною; вивчення мікроклімату групових колективів; консультування педагогів щодо роботи зі студентами-першокурсниками, які мають прояви дезадаптації; проведення корекційної роботи за програмою психологічного супроводу по адаптації (наприклад, «Я старшокласник», автор Л. І. Білійчук); ведення індивідуальних карток соціально-психологічного супроводу; індивідуальне та групове консультування педагогів, батьків, студентів.*

Перший рік навчання у закладі фахової передвищої освіти є дуже важливим, оскільки в цей час у студента відбувається багато емоційно-особистісних і когнітивних змін.

Варто зауважити, що емоційний стан першокурсників на початку першого семестру є досить специфічним. Він не повторюється у процесі подальшого навчання, втім, його проходження визначає, до певної міри, успішність адаптації студента до умов навчання у закладі вищої освіти. Цей емоційний стан виникає як результат несвідомого співвіднесення попередніх очікувань першокурсника від навчання у вузі та його перших вражень від цього процесу. Можна припустити, що його очікування від навчання породжують як піднесення, ейфорію, так і певну тривогу, пов'язану з побоюванням розчарувань як у навчальній, так і у міжособистісній сферах.

Отож, адаптація – це не лише неминучий, а і необхідний процес, протягом якого відбувається визнання тих необхідних змін, які відбуваються у самосвідомості особистості в процесі засвоєння нових видів діяльності і спілкування.

Якщо студент ще до вступу твердо вирішив питання про вибір професії, усвідомив її значення, позитивні та негативні фактори, то навчання у коледжі буде цілеспрямованим і продуктивним, а адаптація буде здійснюватися без особливих труднощів.

Таким чином, успішна адаптація першокурсників до життя та навчання у коледжі є підґрунтям подальшого розвитку кожного студента як особистості майбутнього фахівця.

Література:

1. Алешина Ю. Е. Взаимоотношения подростков в классном коллективе. *Вопросы психологии*. 1998. № 3. С. 64-71.
2. Марінушкіна О. Є. Адаптація учнів до шкільного навчання: методичні рекомендації. Х.: Харківська академія неперервної освіти, 2011. 208 с.

УДК 159.9

НАПРУЖЕНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ: ЗВ'ЯЗОК З ПСИХОЛОГІЧНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ

Карамушка Л. М., Терещенко К. В.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Lkarama01@gmail.com, kteres75@gmail.com

Одним з психологічних чинників, які можуть впливати на психологічне здоров'я освітнього персоналу, може виступати напруженість в організації (організаційна напруженість).

Під напруженістю в організації нами розуміється певний *психічний стан організації*, який характеризується загостренням внутрішньоорганізаційних та зовнішньоорганізаційних протиріч об'єктивного і суб'єктивного характеру і проявляється в індивідуальній та груповій поведінці персоналу організації [3]. Проблема напруженості в освітніх організаціях знайшла певне відображення в літературі, де проаналізовано її сутність, основні види, психологічні чинники та умови профілактики та подолання [5]. Однак, зв'язок напруженості в організації із психологічним

здоров'ям освітнього персоналу раніше не виступав предметом спеціального дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати зв'язок між напруженістю в організації та психологічним здоров'ям освітнього персоналу.

Мета дослідження була конкретизована в таких завданнях дослідження:

1. Проаналізувати рівень вираженості двох основних видів напруженості в організації (які стосуються соціально-економічних та побутових й організаційно-психологічних умов праці в організації).

2. Дослідити зв'язок між напруженістю в організації, яка стосується організаційно-психологічних умов праці в організації, та психологічним здоров'ям освітнього персоналу.

3. З'ясувати зв'язок між напруженістю в організації, яка має відношення до соціально-економічних та побутових умов в організації, та психологічним здоров'ям освітнього персоналу.

Для вивчення напруженості в освітніх організаціях використовувалася методика «Індекс організаційної напруженості (на прикладі освітніх організацій)» (Р. Л. Кан та ін., модифікація Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко) [4; 6]. Для проведення дослідження було обрано дві шкали, які дають можливість діагностувати два види напруженості в організації (щодо організаційно-психологічних та соціально-економічних і побутових умов роботи).

Для вивчення складових психологічного здоров'я (когнітивно-емоційного, рефлексивно-особистісного та операційно-функціонального) було застосовано ряд методик. Так, для вимірювання *когнітивно-емоційного компонента* психологічного здоров'я використовувалася «Шкала ставлення до психологічного здоров'я» (ШСПЗ) (Т. В. Галкіна, Н. Г. Артемцева) [1]. Вивчення *рефлексивно-особистісного компонента* психологічного здоров'я здійснювалося за допомогою «Шкали позитивного психічного здоров'я» (Positive Mental Health Scale (PMH-scale) (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W.M. van der Veld, E.S. Becker) [7]. Для діагностики *операційно-функціонального компонента* використовувався «Опитувальник для вимірювання локус контролю здоров'я» (Multidimensional Health Locus-of-Control Scales) [2]. Даний опитувальник складається з трьох шкал: шкали «внутрішнього локусу контролю» (відображає ступінь відчуття опитуваним контролю над своїм здоров'ям); шкали «контролю «могутніми» іншими» (показує ступінь впевненості опитуваного в тому, що за його здоров'я несуть відповідальність «могутні інші»,

наприклад, лікарі, родичі тощо); шкали «контролю випадку» (показує, наскільки опитуваний переконаний в тому, що здоров'я залежить від випадку, удачі або долі).

Обробка результатів здійснювалась методами математичної статистики (описові статистики, кореляційний) за допомогою програми SPSS (22 версія).

У дослідженні взяли участь 473 працівники закладів середньої освіти з різних регіонів України. 93,5% опитаних мали вище освіти, 6,5% – середньо-спеціальну та незакінчену вищу освіти. За посадою респонденти були розподілені наступним чином: 20,8% – педагогічні працівники початкової школи, 29,6% – середньої школи, 24,5% – старшої школи, 14,4% – керівники, 10,2% – соціальні педагоги та психологи. За віком опитані розподілились наступним чином: 11,4% – до 30 років, 27,7% – від 31 до 40 років, 34,3% – від 41 до 50 років, і 26,6% – понад 50 років. 12,0% – чоловіки, 88,0% – жінки; 76,0% були одруженими, 24,0% – неодруженими.

Що стосується результатів виконання *першого завдання* (аналізу рівня вираженості напруженості в освітніх організаціях), то тут отримано такі дані.

Стосовно першого виду напруженості в організації, яка стосується соціально-економічних та побутових умов роботи, то встановлено, що на високий рівень такої напруженості вказало 24,6%, на середній рівень – 47,5% і на низький – 27,9%. Тобто, більше, ніж дві третини опитаних, вказали на наявність в їхніх організаціях високого та середнього рівня такого виду напруженості.

Щодо другого виду напруженості, яка стосується організаційно-психологічних умов праці в організації, то отримані дані свідчать про те, що число осіб, які вказали на високий рівень такого виду напруженості збільшується більше, ніж вдвічі, і становить 51,3%. На середній рівень цього виду напруженості вказало 28,3% і на низький – 20,4%. Як і в показниках, які мають відношення до першого виду напруженості в організації, число опитаних, які вказали на високий та середній рівень напруженості складає більше, ніж дві третини опитаних, але при цьому значно виросло число осіб, які вказали на високий рівень такої напруженості.

Отже, в цілому можна говорити про наявність в освітніх організаціях обох видів напруженості, при цьому звертає на себе увагу той факт, що напруженість, яка стосується організаційно-психологічних умов праці *значно переважає* над напруженістю, яка стосується соціально-економічних та побутових потреб.

Далі проаналізуємо результати, які отримано стосовно *другого завдання*, (дослідження зв'язку між напруженістю в організації, яка стосується організаційно-психологічних умов праці в організації, та психологічного здоров'я освітнього персоналу).

У процесі дослідження констатовано негативний статистично значущий кореляційний зв'язок між вказаним видом напруженості в організації та такими структурними компонентами психологічного здоров'я освітнього персоналу: когнітивно-емоційним ($r=-0,118$; $p<0,05$) та рефлексивно-особистісним ($r=-0,225$; $p<0,01$). Суть даного зв'язку проявляється в тому, що по мірі підвищення рівня вираженості цього виду напруженості в організації, знижується рівень вираженості когнітивно-емоційного та рефлексивно-особистісного компонентів психологічного здоров'я освітнього персоналу.

Водночас, констатовано позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок між вказаним видом напруженості в організації і такою складовою операційно-функціонального компонента психологічного здоров'я, як «контроль випадку» ($r=-0,126$; $p<0,05$). Тобто, мова йде про те, що по мірі підвищення напруженості в організації, яка стосується організаційно-психологічних умов праці, підвищується рівень вираженості локус контролю випадку, тобто, зростає переконаність освітнього персоналу, що здоров'я залежить від випадку, удачі або долі.

I, насамкінець, стосовно результатів *третього завдання* (з'ясування зв'язку між напруженістю в організації, яка стосується соціально-економічних та побутових умов праці та психологічним здоров'ям освітнього персоналу).

У дослідженні не виявлено статистично значущого кореляційного зв'язку між вказаним видом напруженості в організації і жодним із компонентів психологічного здоров'я освітнього персоналу. Це, скоріше всього, говорить про те, що напруженість в організації, яка стосується соціально-економічних та побутових умов праці, не є суттєвим чинником, що впливає на вияви психологічного здоров'я освітнього персоналу.

Висновки:

1. Виявлено достатньо високу вираженість організаційної напруженості в освітніх організаціях. При цьому організаційна напруженість, яка стосується організаційно-психологічних умов праці, значно переважає над напруженістю, яка має відношення до соціально-економічних та побутових умов праці.

2. Організаційна напруженість, яка має відношення до організаційно-психологічних умов праці, негативно зв'язана з

більшістю компонентів та складових психологічного здоров'я освітнього персоналу.

3. Організаційна напруженість, яка стосується соціально-економічних та побутових умов праці, не має зв'язку з компонентами психологічного здоров'я освітнього персоналу.

4. Отримані дані свідчать про необхідність профілактики та подолання організаційної напруженості в освітніх організаціях, яка має відношення до організаційно-психологічних умов праці, що може сприяти забезпеченню психологічного здоров'я освітнього персоналу.

Література:

1. Галкина Т. В., Артемцева Н. Г. Взаимосвязь между отношением к психологическому здоровью и самооценкой личности. *Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности* / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 457-466.

2. Гринберг Дж. Управление стрессом. [7-е изд.]. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с.

3. Карамушка Л. М. Соціальна напруженість в організації: сутність, підходи до вивчення, методики дослідження. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)* : збірник наукових праць. К. : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 119-126.

4. Карамушка Л. М., Терещенко К. В. Модифікація та адаптація методики «Індекс організаційної напруженості (на прикладі освітніх організацій)». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2018. № 4(15). С. 48-59.

5. Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості : монографія / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко [та ін.] ; за ред. Л. М. Карамушки. К : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 240 с.

6. Kahn, R.L. Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snoek, J. D., Rosenthal, R.A. *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York : John Wiley, 1964. P. 424-425.

7. Lukat, J, Margraf, J., Lutz, R., van der Veld, W. M., Becker E S. Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*. 2016. No 4: 8. doi: 10.1186/s40359-016-0111-x

**ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ГАРМОНІЙНОГО ЖИТТЄВОГО
ХРОНОТОПУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЙОГО ДЕСТРУКЦІЯ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

Карпенко З. С.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
karpenkozs@ukr.net

Пандемія COVID-19 актуалізувала і загострила низку проблем підтримання психічного здоров'я особистості, що стосуються способів її реагування на критичні ситуації, засобів і методів профілактики захворювання, саморегуляції психоемоційного стану та відновлення працездатності в постковідний період тощо [3; 6]. Водночас масове переведення педагогічних працівників та здобувачів освіти на дистанційну форму навчання породжує ще одну проблему – деструкцію усталеного життєвого хронотопу і необхідність опанування новими видами і формами копінгу з метою знаходження адекватної відповіді на онтологічні загрози і виклики та з метою адекватної компенсації екзистенціальних втрат.

Метою цієї розвідки є багатовимірне представлення цілісного хронотопу гармонійного життєздійснення людини, а методом його досягнення – теоретичне моделювання.

Відправним пунктом концептуалізації нижче розгорнутих міркувань слугує «холістична одиниця персонального буття – хронотоп, що зв'язує в єдине ціле час індивідуального життя і середовище соціальної реалізації особистості» [4, с. 570]. Дотримуючись, за прикладом В. Ганзена, дихотомічного принципу в аналізі філософської категорії «матерія», вважатимемо *час і простір* діалектичною парою *форм* її існування, а інформацію та енергію відповідно – парою, що визначає *умови* її існування [2]. Фігурально висловлюючись, *інформація* «вимірюється» *часом*, затраченим на її пошук і засвоєння, а *енергія* – *зусиллями*, витраченими на здобуття інформації, *у спосіб переміщення в просторі* (як реального, так і віртуального).

Іншими діалектичними парами є «*індивід – індивідуальність*», які репрезентують вектор онтогенетичного (*в часі*) розгортання біологічних задатків у різнопланові здібності людини, її індивідуалізацію і самовизначення в результаті набуття соціокультурного досвіду і «*суб'єкт – особистість*», які

репрезентують діяльне освоєння цього досвіду (в реальному і ментальному *просторах*). При цьому зміни в діапазоні «індивід – індивідуальність» потребують автентичної *персоніфікації* індивіда в темпоральному вимірі його *ендопсихічно* визначеної екзистенції, проявляючись в неухильному цілепокладанні, базованому на особистісних цінностях; зміни в діапазоні «суб'єкт – особистість» залежать від успішності сприймання, вправлення і засвоєння різноманітних знань, умінь і навичок, професійних компетентностей, що забезпечує *екзопсихічну персоналізацію* людини в її життєвому контексті. Водночас перша з діалектичних пар передовсім пов'язана з відбором і критичною *асиміляцією інформаційних ресурсів* – як «об'єктивного», наукового знання, так і знання «суб'єктивного», ціннісно ангажованого. Друга з вищеназваних пар *утилізує енергетичні ресурси* організму, необхідні для зав'язування стосунків, навчання, «юзання» в Інтернеті.

Якщо скористатися розмежуванням на сфері переробки конфліктів, прийнятим у позитивній психотерапії, то осі «індивід – індивідуальність» відповідатимуть сфери «Тіло» і «Духовність» як такі, що репрезентують вектор одухотворення первинних біологічних інтенцій та їх перетворення в моральні принципи, світоглядні орієнтації, особистісні ідеали тощо; вісь «суб'єкт – особистість» забезпечуватимуть здібності зі сфер «Діяльність» і «Контакти» [5].

З іншого боку, взявши до уваги диференціацію Ф. Василюком режимів переживання [1], можна припустити, що *гедоністичне і ціннісне переживання*, притаманні внутрішньому (простому чи складному) життєвим світам, репрезентуватимуть темпоральний вимір становлення ціннісно-сислової свідомості людини на осі «індивід – індивідуальність»; реалістичні та творчі переживання продукуватимуть зовнішні (легкі чи важкі) життєві світи на осі «суб'єкт – особистість».

У цьому контексті варто розглянути деформації життєвого хронотопу людини, яка в умовах карантину вимушено переходить на дистанційну форму роботи чи навчання. При цьому звичний розпорядок дня, усталені поведінкові патерни, час і місце улюблених занять і зустрічей різко змінюються. Це веде до конвергенції різних стрес-факторів та накладання різних типів критичних ситуацій, які на загал репрезентують деструкцію життєвого хронотопу особи за рахунок надмірної експлуатації інтелектуальних ресурсів, жорсткої самоорганізації як відповіді на посилення контролю з боку адміністрації. Умови віддаленого

навчання диктують об'єктивну потребу в деталізації, візуалізації, алгоритмізації навчальної діяльності учнів (студентів). Педагога постійно переслідує побоювання не встигнути щось розробити, представити у зрозумілому, наочному вигляді, перевірити самостійні роботи «з екрану», надати персоналізований зворотний зв'язок здобувачам освіти у спосіб електронного листування. Напружений ритм розумової праці веде до виснаження тілесних і духовних сил викладача, його емоційного вигорання, появи тривожно-депресивних розладів тощо.

Отже, вимушене соціальне дистанціювання, просторова самоізоляція, обмеження енергетично насаженої рухової активності (дисперсія і звуження соціального простору, *соціально-просторова депривація*) призводять до *ущільнення і пересичення часової транспективи* численною кількістю мікроподій, а надмірна регламентація та рутинізація розумової праці спричиняють інформаційне перевантаження без можливості повноцінного відпочинку. В результаті з'являється відчуття втрати суб'єктності та марноти повсякденних зусиль, відірваних від власних стратегічних цілей, неспроможність проектувати і контролювати своє життя (фрустрація життєвих домагань, розчарування і знецінення педагогічної діяльності). Виникає симулятивне переживання людиною своєї сутності (*деперсоніфікація*) – як штучно сконструйованої імперативними впливами віртуального освітнього середовища, яке неможливо етично і сенсорно верифікувати в умовах безпосередньої контактної взаємодії з іншими (колегами по роботі, учнями чи студентами).

Викладена тут теоретична модель життєвого хронотопу особистості дає змогу визначити акцентуації запропонованих осей (векторів) його реалізації, що в умовах карантину і вимушеного дистанційного навчання за допомогою комп'ютера й освітніх Інтернет-платформ веде до *інформаційно-інтелектуального перевантаження й емоційно-енергетичної депривації*. На часі – розроблення заходів профілактики, взаємної компенсації та резилієнсу всіх чинників життєвого хронотопу суб'єктів освіти як інтегрального показника їх психічного здоров'я та гармонійного життєздійснення.

Література:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва, 1984. 200 с.
2. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград, 1984. 176 с.

3. Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії COVID-19 і карантину» / за наук. ред. М.М. Слюсаревського, Л.А. Найдьонової, О.Л. Вознесенської. Київ, 2020. 121 с.

4. Карпенко З. Аксиологічна психологія особистості 6 монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.

5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. Москва, 1996. 464 с.

6. Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії COVID-19: проблеми та технології забезпечення : матеріали XIV Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції з організаційної та економічної психології (21 травня 2020 року) / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. Н.М. Бендерець, А.М. Шевченко, О.В. Креденцер. Київ. Біла Церква, 2020. 135 с.

УДК 159.923.2:378.22-051

ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ Й ІНФОРМАЦІЙНЕ ПОЛЕ СЬОГОДЕННЯ

Карпець Л. А.

Харківська державна академія фізичної культури
Lubo.karpets@gmail.com

Процес розвитку творчої особистості є надзвичайно важливим. Саме шкільний період навчання є підґрунтям в освіті та соціалізації дитини, фактично формує фундамент майбутнього життєвого простору для самореалізації особистості. Варто зазначити, що реалізація школяра є тією матрицею, на якій у подальшому відбуватиметься процес становлення компетентної людини. Тому особливо важливим стає завдання осмислити та окреслити філософсько-освітні аспекти самореалізації особистості в контексті структурних змін в освіті під впливом розвитку високих технологій, розширення життєвого інформаційного простору, завдяки новим потокам інформації.

Саме такі аспекти визначили мету дослідження, що полягає у спробі виокреслити особливості впливу інформаційних технологій на особистість. Під час дослідження застосовували загальнологічні методи.

Освіта усе більше залежить від параметрів техніки, швидкості її роботи і вартості використання. Ера інформаційної комунікації

нагально вимагає кардинального освітнього простору, заміни усталеної знаннево-трансляційної, знаннево-сциентичної концепції на особистісно-діяльнісну, корегування методології мислення відповідно постнекласичній картині світу.

Освіта – один із оптимальних та інтенсивних каналів входження людини до світу культури, яка виражає її розвиток і цивілізованість. Саме в процесі набуття освіти людина освоює культурні цінності, зразки поведінки та діяльності, а також засвоює усталені форми суспільних відносин і соціокультурні норми. Стосовно освіти людини, культура – це процес культивування духовних здібностей людини, атрибутивних властивостей *Homo Sapiens*, таких, як прагнення розуму до пізнання, діяльності, свободи, самоствердження і схильність оцінювати себе з позицій корисності суспільству.

Проблеми розвитку та становлення особистості, вплив на її формування освітньої системи під дією інформаційного поля осмислені в сучасних дослідженнях В. Андрущенка, В. Кременя, С. Клепка, М. Култаєвої, М. Романенка, І. Фролова, Б. Братаніча, Л. Паращенко, С. Максименко, М. Ватковської, І. Підласого, О. Фролової, Л. Ткаченко, В. Гузя, І. Беха, Є. Верещак, А. Яковлева, Л. Сердюк, Л. Романовського, І. Ільченко та ін.

Особливої актуальності на етапі розвитку інформаційного суспільства набувають питання формування світогляду людини як особистості – унікальної та неповторної, значення у її житті загальнолюдських цінностей і використання їх, формування мотиваційно-стимулюючих факторів, які стають вихідною основою культуротворчої та освітньої діяльності особистості.

У добу інформаційного суспільства проблема не в обмеженій інформації, а в її надлишковості, тому вміння виокремлювати важливе і потрібне в тому «морі» інформації, з яким стикається сучасна людина, залишається актуальним.

Необхідно враховувати, що для сучасного школяра, на відміну від попередніх поколінь, немає потреби мати солідний «вантаж знань», оскільки необхідну інформацію можна при нагоді знайти в Інтернеті. Він подібний сучасним електронним приладам, які не потребують значного обсягу пам'яті, тому що інформація зберігається в «хмарному сховищі», а не на самому обладнанні. Це «хмарне сховище» набагато перевищує можливості пам'яті цього приладу. На ньому встановлено лише ті програми, функціонування яких потрібно в цей момент, але користувачеві необхідно оновлювати програми, видаляти застарілі, вміти знайти в «хмарі» потрібну інформацію. Школярам потрібно вміти знаходити і критично оцінювати інформацію в своїй галузі, а також здатність

продувати нові знання. Досить важливою є роль педагога, який має націлити учня на критичне сприйняття та самостійний аналіз будь-якої інформації, бути готовим висловити власну думку, а іноді й дискутувати. Учитель повинен розуміти учня як співучасника процесу пізнання. Тут завдання учителя в тому, щоб у першу чергу розвивати інтелектуальні чесноти учнів. Важливість цього можна зрозуміти, проаналізувавши протиріччя між фундаментальною освітою та одночасно невмінням більшості випускників школи або закладу вищої освіти критично оцінити пропаганду сучасних ЗМІ через газети, телебачення, Інтернет. Саме в цьому й виявляється основна відмінність компетентнісного підходу від теорії інтелектуальних чеснот. Досить часто людина володіє компетенціями в обмеженій професійній та пізнавальній сферах, але якщо у неї відсутні інтелектуальні чесноти, вона стає беззахисною перед тією пропагандою, яку для неї презентує інформаційний простір.

Світовий досвід у сфері освіти і знання дозволяє зробити висновок про те, що стабільно динамічне лише те суспільство, яке так чи інакше людиноцентроване. Головним методологічним принципом організації, функціонування й розвитку суспільства знань стає принцип антропоцентризму. Знання змушує суспільство центруватися на людині, саме тоді «на місце суспільства як вихідного об'єкта пізнання й людини в контексті соціуму висувається суспільство, зорієнтоване на людину» [1, с. 10]. На думку В. Кременя, людиноцентризм і дитиноцентризм – серцевинні ідеї змін в освіті й суспільстві. Науковець стверджує: «Дитиноцентризм в освіті – це не проголошення гасла: «Все краще – дітям», і це не любов до дітей взагалі як таких. Це – виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей» [2, с. 17].

Сучасний інформаційний простір повинен допомагати формувати творчу особистість, озброєну теоретичним і гуманістичним знанням, особистість, для якої знання – атрибутивний фактор буття в принципі, особистість, для якої знання є однією із вищих цінностей, особистість, здатну толерантно, консенсусно жити в плюралістичному, гетерогенному, полікультурному соціумі.

Антропологізація освіти стає своєрідною програмою породження «людини культури», покликана вирішувати її проблеми й готувати знавця, здатного до функціонування в раціонально орієнтованому суспільстві індивіда. Людина культури може характеризуватися такою, що розуміє мету свого існування,

прагне до самореалізації. Принцип практичного цілепокладання в образній моделі орієнтований на виховання людини освіченої. Освіта постає як спосіб становлення людини в культурі. Одна з проблем освіти пов'язана з ідентичністю людини як соціокультурного феномена національної культури.

Метою сучасної освіти є не тільки засвоєння школярем певних знань, а й формування креативної творчої особистості, з глибоким осмисленням сучасної реальності інформаційного простору.

Коли інформаційне суспільство буде формувати світогляд людини як особистості – унікальної та неповторної, то прерогативними будуть для неї загальнолюдські цінності, які стають вихідною основою культуротворчої та освітньої діяльності. Тобто, в процесі роботи внутрішнього світу особистості, в ході якого вона зіставляє зовнішні та внутрішні чинники сприйняття світу, опрацьовуючи всю інформацію, здійснює спробу зіставлення власного уявного образу «Я» із реальними життєвими обставинами, проходить через мотиваційні фактори процесу осмислення, який спонукає до суб'єктивної індивідуальної практичної діяльності та самоудосконалення.

Література:

1. Верніков М. Людський інтелект – найвищий скарб і умова розвитку сучасного суспільства. *Філософські пошуки. Людський інтелект: Філософсько-методологічні дослідження*. Л., 1998. Вип. I (V-VI). С. 8-18.

2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. К. : Т-во «Знання України», 2010. 424 с.

УДК 159.9.019.4:[316.6:616-036.21COVID-19]

ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСІБ З ПОСТКОВІДНИМ СИНДРОМОМ

Клевака Л. П.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

klevakaalesi@ukr.net

Психічне здоров'я – це стан благополуччя, в якому людина реалізує свої здібності, може протистояти життєвим стресам, продуктивно працювати і робити внесок у суспільні справи. Воно

дає людини відчуття (само)цінності та (само)контролю, а також сприяє формуванню «Я» у всіх його проявах і в різних міжособистісних зв'язках. Пандемія, яку ми зараз переживаємо – подія, що змушує мільярди індивідуальних свідомостей думати про одну небезпеку для всіх. Постковідний синдром – це комплексна проблема. Ми не можемо захистити себе від появи стресу через пандемію COVID-19 у нашому житті, проте можемо керувати стресом, знижуючи його негативний вплив на наше тіло та організм.

Для визначення терміну «довготривалий ковід» використовують 3 послідовні етапи після інфікування збудником COVID-19. Перший етап – гострий COVID-19 – ознаки та симптоми COVID-19 протягом 4-х тижнів. Другий етап – симптоматичний COVID-19, який продовжується – ознаки та симптоми COVID-19 з 4-го по 12-ий тиждень. Третій етап – постковідний синдром – ознаки та симптоми, що виникають під час або після інфікування COVID-19, тривають більш 12-ти тижнів і не пояснюються альтернативним діагнозом. Зазвичай – це група симптомів, що часто повторюються, можуть варіюватися, змінюватися з часом та впливати на будь-яку з систем організму. Британські дослідники визначають, що постковідний синдром може спостерігатися до 12 тижнів, також оцінюється можливість альтернативного основного захворювання [4].

Дослідження, проведені як науковцями, так і серед груп пацієнтів, вказують, що симптоми ковіду протягом трьох місяців після початку хвороби залишаються у 50-80% людей [1]. Центр із контролю та профілактики захворювань у США визначає такі найпоширеніші симптоми довготривалого ковіду пов'язані з психічним здоров'ям: втома; труднощі з концентрацією уваги («туман у голові»); погіршення пам'яті; депресія; тривога, зміни настрою [1].

Як зазначає О.Галушко серед симптомів і синдромів, які домінують у клінічній картині постковідного синдрому, насамперед спостерігаються ознаки астенизації, підвищеної втомлюваності, надмірного виснаження при звичайній щоденній діяльності. У пацієнтів, які перенесли гострий період COVID-19, усі ці ознаки формують астеничний синдром – хворобливий стан, який характеризується підвищеною втомлюваністю з крайньою нестійкістю настрою, ослабленням самоконтролю, нетерплячістю, непосидючістю, порушенням сну, втратою здатності до тривалого розумового та фізичного напруження, непереносимістю гучних звуків, яскравого світла, різких запахів. Астеничний синдром –

комплекс ознак, які проявляються: зменшення фізичної активності (зниження витривалості та працездатності, швидко настає втома, постійне відчуття «розбитості»); погіршення інтелектуальних функцій (зниження концентрації уваги, труднощі в засвоєнні нової інформації, порушення пам'яті, уповільнення швидкості прийняття рішення); психологічними розладами (дратівливість, внутрішня напруженість, нестійкий настрій, зниження мотивації до роботи та творчості, страх перед майбутніми труднощами, втрата інтересу до життя) [3].

Ураховуючи вищезазначені тенденції, актуальності набуває проблема зменшення проявів негативних наслідків пандемії COVID-19: страху, паніки, невмотивованої агресії, недовіри, апатії, депресії та інших деструктивних станів.

Дослідники стверджують, що під час хвороби людина витрачає багато ресурсів, як фізіологічних, так і психологічних. А коли одужує, у неї нерідко вже бракує сил для відновлення того способу життя, який був до хвороби. З часом все може повернутися на своє місце, але є такі випадки, коли без допомоги психолога не обійтися. Для цього існують спеціальні техніки, які допомагають відновленню психічного здоров'я [4].

Констатуємо, що деякі люди з COVID-19 втрачають нюх, тому що вірус пошкоджує нервові закінчення нюхових рецепторів або нюхові клітини в носі. Експерти лікарні Університетського коледжу Лондона стверджують, що відновлення може зайняти до 18 місяців. Вони зіткнулися з пацієнтами, у яких частково відновлюється нюх і смак, але при цьому пацієнти описують спотворені запахи і смаки. Саме тому, вправи на відчуття допомагають їх відновлювати. Так, А. Мірошниченко радить, що варто вживати їжу не автоматично, а відчуваючи її смак. Або коли людина знаходиться у душі – не думати про проблеми, а відчувати запах шампуню, мила, температуру води [4]. Техніки концентрації уваги (з довільним переключенням і концентрацією уваги на певних об'єктах, явищах або процесах) є ефективним засобом подолання негативних психічних станів. Концентрація уваги на приємних смакових відчуттях, зорових образах (наприклад, зоряне небо або хмара), тілесних відчуттях розслаблення і спокою дозволить швидше відновити сили і довше працювати без відчуття надмірної втоми. Уміння довільно створювати яскравий уявний образ (образ зоровий, у відчуттях, звуках) також є важливою складовою психологічної саморегуляції [5, с. 179].

Під час хвороби люди нервують, відчувають стрес, страждає їхня психіка. Виникає безсоння. Якщо людина не може заснути, варто навчитися бути у контакті з собою. Наприклад, якщо людина

лежить у ліжку, треба думати – чи затишно, чи тепло, чи зручна подушка, приємна ковдра та ін. А ще – звернути увагу на своє тіло, кожну його часточку: розпочати з пальців ніг і помалу рухатися вгору, згадуючи кожен орган. Треба думати тільки про себе, про своє тіло, про те, що робимо тут і зараз. Це допомагає витіснити нав'язливі думки [4].

Коронавірусних інфекція також негативно впливає на когнітивні процеси – погіршується пам'ять, знижується швидкість обробки інформації. Для відновлення пам'яті треба слухати приємну музику, з хорошим настроєм грати в різні ігри з головоломками. Дуже добре допомагає розгадування сканвордов і кросвордів. Справитися з депресією допоможуть прогулянки на свіжому повітрі, виконання фізичних вправ. Майбутні справи треба планувати з ранку, поділити на частини і записати в маленький блокнот, куди можна заглядати в протягом дня і згадувати [2].

Емоційна сфера теж страждає – часто люди з коронавірусів демонструють субдепресивні симптоми і описують свій стан як втрату сил і відсутність бажання що-небудь робити. Це теж не є якимось унікальним явищем – після складної боротьби часто не залишається сил на радість перемоги. Корисні тривалі прогулянки на свіжому повітрі з поступовим збільшенням темпу прогулянки і відстані. Прогулянки в лісі мають протизапальну, антибактеріальну та противірусним ефектом [2].

Варто використовувати і наступні вправи:

Вправа «Таємний тапінг». Тапінг означає «постукування». Робочою областю для цієї вправи є останні фаланги пальців на правій та лівій руках. Натискаючи великим пальцем на фаланги, ми стимулюємо нервові закінчення. Ці імпульси пригнічують активність амігдали (або ж мигдалеподібного тіла) – мозкового центру, який відповідає за тривожність. Цей вид тапінгу називають таємним тому, що його можна виконувати в будь-якій обстановці, не привертаючи зайвої уваги. Повторювати цю вправу можна стільки, скільки потрібно і в будь-який час, відчувши тривогу або інші неприємні емоції [2].

Вправа «Протитривожне дихання». Ця техніка – з групи дихальних вправ, яка поєднується з методом десенсибілізації та переробки з допомогою руху очей. Для виконання цієї вправи нам знадобиться будь-який квадратний чи прямокутний предмет. Підійде будь-що – двері, вікно, шафа, чотири точки на стіні. Людина має слідкувати за предметом (умовно – рухом олівця) або в уяві вимальовувати вектори згідно сторін геометричної фігури і виконувати ритмічні вдихи та видихи. Цю вправу варто робити під

час сильної тривоги. При помірній тривозі його варто робити двічі-тричі на день – у такому випадку протитривожний захист виникає завдяки накопичувальному ефекту. Для цього варто практикувати вправу протягом трьох тижнів [2].

Вправа «Великий довгий татпінг». Техніка звільнення емоційної свободи.

Вона призначена для зниження неприємних сильних почуттів, не лише тривоги та неспокою, але й гніву, почуття самотності, образи, заздрості, невпевненості тощо. Алгоритм виконання цієї вправи складається з п'яти кроків. Крок перший – знайти тривожну думку або думку про негативне відчуття (злість, розчарування, страх), запитати себе, як вона звучить і записати її або ж просто запам'ятати. Крок другий – виміряти інтенсивність цієї тривожної думки в балах за десятибальною шкалою. «Десятка» – максимально високий бал, «одиниця» – мінімальний. Запам'ятовуємо або записуємо це значення. Крок третій – з'ясувати, у якому місці тіла «локалізується» ця тривожна думка, тобто які частини організму «відгукуються» на неї. Після виконання вправи варто перевірити, чи думка все ще знаходиться в цьому місці. Крок четвертий – скласти словесну формулу, яку потрібно повторювати під час виконання вправи. Ця формула складається з двох частин. У першій – наша тривожна думка, в іншій – постійний елемент, що складається зі слів «приймаю» і «люблю». Ці слова викликають активність певних ділянок мозку, що запускають більш адаптивний, ніж тривога, процес переорієнтації на ресурс, відчуття контролю та здатності впоратися. Крок п'ятий – повторювати формулу, постукуючи по певних точках на тілі. У разі потреби повторіть вправу ще раз або кілька разів, аж доки не відчуєте, що рівень тривожності впав. Досить, аби він опустився нижче «п'ятірки» за десятибальною системою [2].

Для стимулювання позитивного мислення доцільно використовувати надихаючі фото та позитивні афірмації (фрази, речення). З давніх часів знайома кожному фраза із притчі про перстень Соломона «Це мине. І це теж мине». Відомий нам вислів Марка Аврелія «Якщо ти не можеш змінити обставини, зміни своє ставлення до них» тощо. Знайдіть для себе інші способи відчувати позитивні емоції. Переглядайте комедії, прослуховуйте музику, займайтеся улюбленими справами [5, с. 184].

Вправа «Поплавець в океані».

Інструкція: «Уявіть себе маленьким поплавцем у величезному океані. Але у вас немає нічого, що допомагало б плисти, – компаса,

карти, керма, весел і, найгоголовніше, – мети... Ви рухаєтеся туди, куди несуть океанські хвилі й дує вітер. Гріє сонце, вода не дуже холодна, вона добре тримає. Велика океанська хвиля накриває вас, але ви легкі й знову зринаєте на поверхню. Спробуйте відчуті ці поштовхи й виринання. Відчуйте рух хвилі, тепло сонця, краплі дощу та ін. Які ще відчуття виникають у вас, коли ви уявляєте себе маленьким поплавцем у великому океані?» [5, с. 203].

Вправа «Повітряна кулька».

Інструкція: «Уявіть собі, що у ваших грудях знаходиться повітряна кулька. Вдихніть через ніс й повністю заповніть легені повітрям. Видихніть його ротом і відчуйте, як воно виходить з легенів. Повторюйте, не поспішаючи. Дихайте та уявляйте, як кулька наповнюється повітрям й стає все більшою та більшою. Повільно видихніть ротом, ніби повітря тихенько виходить з кульки. Зробіть паузу і порахуйте до десяти. Знову вдихніть і наповніть легені повітрям. Затримайте його, порахуйте до 3-х, уявляйте при цьому, що кожна легень – це надута кулька. Видихніть. Відчуйте, як тепле повітря проходить через легені, горло, рот. Повторіть 3 рази, вдихаючи та видихаючи повітря. Зупиніться та відчуйте, що ви сповнені енергії, а все напруження зникло» [5, с. 205].

Павлик Н. для стимулювання позитивного мислення також доцільно використовувати надихаючі фото й позитивні афірмації для покращення настрою/ Афірмація – це позитивна фраза або речення, яку ми використовуємо для перепрограмування нашої підсвідомості. Ми використовуємо її, щоб змінити на краще наші власні негативні або обмежити уявлення про себе, щоб вони більше нас не гальмували. Це допомагає нам налаштуватися на позитивне мислення. Ми також можемо використовувати афірмації, щоб зміцнити нашу впевненість, самоповагу. Наведемо декілька позитивних афірмацій, які є потужним способом змінити наші внутрішні переконання на більш позитивні: «Я більше не дам страху контролювати мої думки». «Моє щастя перебуває усередині мене». «Я вдячний за те, що мене оточують близькі мені люди». «Я більше не бачу перешкод на своєму шляху, я бачу тільки можливості». «Я відкидаю негативні думки, які виникають у моїй свідомості» [5, с. 58].

Ці вправи допоможуть відновити психологічний баланс і подолати тривожні відчуття, спричинені COVID-19. Практики радять виділити ті техніки, які допомагають найбільше, а також шукати інші і доповнюйте ними свою «аптечку». Варто виконувати техніки щодня по кілька разів і так, як і коли зручно. Головне – це концентрація на позитиві.

Література:

1. Біда О. Симптоми, які з тобою надовго. Що таке «довготривалий ковід» та як із ним боротися. URL : <https://hromadske.ua/posts/simptomi-yaki-z-toboyu-nadovgo-sho-take-dovgotrivalij-kovid-ta-yak-iz-nim-borotisy>
2. Віттенберг К. Аптечка самопомоги. Як підтримати себе в стресовий період. URL : <https://patriotdefence.org/braindeka/psycheya/aptechka-samodopomogi.-yak-pidtrimati-sebe-v-stresovij-period.html>
3. Галушко О. А. Астенічний синдром у постковідного пацієнта. *Здоров'я України 21 сторіччя*. 2021. № 6 (499). С. 22-23. URL : <https://health-ua.com/article/65103-astenchnij-sindrom--upostkovdnogo-patcnta>
4. Мірошніченко А. Постковідний синдром: як не впасти в депресію. URL : <https://www.ukrinform.ua/rubric-regions/3193119-postkovidnij-sindrom-ak-ne-vpasti-v-depresiю.html>
5. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В.В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.

УДК 378.147.011.32:614.8

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Клеценко Л. В.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
kletsenko_@ukr.net

Вишар Є. В.

Полтавський інститут економіки і права
evishar08@gmail.com

Навчально-виховний процес у ЗВО комплексно впливає на особистість студентів соціономічних спеціальностей: окрім професійних знань та вмінь останні набувають певних професійних якостей, соціально-психологічних характеристик, цінностей та ідеалів. Цінності виступають в ролі орієнтирів, здатних у потоці зовнішніх життєвих явищ виділити найбільш важливі аспекти для життєдіяльності, поведінки, тобто визначають вибірковість світовідношення, життєву позицію студентів, їх вищі потреби та спрямованість інтересів.

Важливість вивчення та формування системи цінностей у процесі професійної підготовки студентів соціономічних

спеціальностей обумовлена тим, що цінності входять в структуру особистості, є ядром її спрямованості та визначають світоглядні переконання у професійній сфері. В структурі особистості цінності представлені у вигляді взаємопов'язаних компонентів зі складними взаємозв'язками, знання яких дає можливість викладачеві використовувати в повсякденній практиці психологічний прогноз з метою педагогічного спрямування діяльності майбутніх спеціалістів в професійно значиме русло. Отже, для успішного вирішення завдань професійної освіти викладачеві необхідні не лише ґрунтовні знання свого предмета і володіння основами педагогіки, а й психологічні знання: про вікові та індивідуальні особливості студентів, закономірності засвоєння знань, особливості формування вмінь і навичок та професійних ціннісних орієнтацій.

Стартовим етапом закладання ціннісної свідомості особистості на сьогодні визнається вивчення психічних процесів, що зумовлюють формування в особистості тієї чи іншої системи цінностей, притаманних їй ціннісних орієнтацій [1, с. 991]. В свою чергу, провідним психічним процесом, задіяним у засвоєнні знань, формуванні вмінь, навичок та професійних ціннісних орієнтацій є сприйняття студентами навчального матеріалу.

Сприйняттям називається відображення предметів і явищ дійсності в момент їх дії на органи чуття [2, с. 163]. Фізіологічною основою сприйняття є складна аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку. Цей процес залежить не тільки від інформації органів чуття, а й від настрою, інтересу до об'єкта, очікувань, життєвого досвіду особистості, її індивідуально-психологічних особливостей; до того ж сприйнята інформація накладається на ту, яка вже закладена в свідомості. Сприймаючи предмети і явища навколишнього світу, особистість дістає відомості про них, про їх різноманітні зовнішні якості, створює їх образи; сприйняття нового розширює знання про світ.

При сприйнятті студентами соціономічних спеціальностей запропонованого навчального матеріалу останній набуває психологічну форму, яка покликана перетворити зовнішні професійні вимоги у внутрішні спонукання майбутніх спеціалістів. Тому викладачеві необхідно ретельно та обдуманно підходити до вибору змісту навчального матеріалу і способів його подання студентам. Визначаючи ієрархію професійних цінностей та розробляючи з її урахуванням методичне забезпечення, викладач повинен дбати про те, щоб обрані цінності були суголосні не лише з суто професійними вимогами до фахівця, а й з соціальними

нормами – типовими зразками діяльності, загальнолюдськими еталонами поведінки при виконанні професійних обов'язків, які в комплексі забезпечать високоморального професіонала своєї справи. Адже саме в студентському віці формується цілісна система поглядів, знань і переконань – світогляд особистості, а основним мотивом пізнавальної діяльності є прагнення набути професію та самоствердитися в соціумі [3, с. 34]. Особливу увагу слід звертати на осмисленість сприйняття: студенти мають розуміти навчальний матеріал та пов'язувати попередній досвід і враження із щойно сприйнятими.

Сприйнятий матеріал суттєво позначається на професійній діяльності майбутніх фахівців, адже їх активна самостійна пізнавальна діяльність, формування пізнавальних потреб та потреб в професійній самореалізації в майбутньому базуватимуться на сформованому у ЗВО світогляді. Отже, сформована система цінностей, відповідних суспільним нормам та професійним вимогам є обов'язковою передумовою успішної самореалізації в суспільстві майбутнього спеціаліста соціономічних спеціальностей, а її дотримання має стати професійно та суспільно значимою потребою особистості.

Підтримку думки про важливість потреб студентів у формуванні суспільно значущих ціннісних орієнтацій знаходимо у працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Видатний педагог А. Макаренко вважав добір і виховання людських потреб (у знаннях, співпраці, моральній поведінці, творчості) найважливішим завданням виховної роботи [4]. Американський психолог А. Маслоу дотримувався думки, що особистість має потребу в ціннісній системі відліку, у філософії, відповідно до якої можна жити і розуміти життя на основі задоволення потреб. Ним створена багаторівнева ієрархічна піраміда потреб людини відома широкому загалу науковців (рис. 1).



Рис. 1. Ієрархічна піраміда потреб за А. Маслоу

Підаючи аналізу піраміду ми бачимо, що самореалізація особистості можлива лише при повному задоволенні фізіологічних (виживання організму) та психологічних (визнання у соціумі) потреб. А орієнтиром та визначальним фактором якості самореалізації особистості слугують життєві цінності останньої, підвалини яких базуються на сприйнятті оточуючого світу. Позицію А. Маслоу щодо зв'язку цінностей з самореалізацією підтримує Д. Равен, який твердить, що здібності індивіда неможливо оцінювати незалежно від цінностей – спочатку необхідно визначити цінності індивіда, і тільки після цього оцінювати його здатність до самореалізації в суспільстві [5, с. 152].

Така інтерпретація психологічного підґрунтя розуміння цінностей дозволяє зробити висновок, що визначальну роль для формування ціннісних орієнтацій відіграє процес сприйняття, яке, на думку видатного педагога К. Ушинського, має виключно важливе педагогічне значення оскільки є активним, творчим процесом та передумовою успішного навчання [6, с. 317]. Ефективність сприйняття дійсності, рівень і якість обізнаності особистості виражається в її діяльності, зокрема, професійній, поняття якої утворює вся сукупність видів суспільної активності випускників соціономічних спеціальностей. Ціннісне сприйняття дійсності може суттєво прискорити вирішення таких актуальних проблем, як організація і стимулювання праці, вдосконалення соціальної сфери, стимулювання самореалізації та прояву творчості в працівників. Під час навчання особливого значення набуває формування ціннісних орієнтацій відповідних суспільним нормам, адже це передумова виховання свідомої молоді – майбутнього нашої нації, рушійної сили, яка спроможна вирішувати зобов'язання перед суспільством на високому професійному рівні; молоді із вищими моральними, естетичними, духовними ідеалами. Від правильної ціннісної спрямованості залежить нині духовне оновлення нашого суспільства, зміст суспільних норм і правил і, загалом, наше майбутнє.

Література:

1. Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України / голов. ред. В. Г. Кремень]. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психологія. М. : Просвещение, 1988. 336 с.
3. Лисянська Т. М. Педагогічна психологія: практикум: навч. посіб. К. : Каравела, 2009. 224 с.
4. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. К. : Радянська школа, 1990. 366 с.

5. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; [пер. с англ. В. И. Белопольского]. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. К. : Радянська школа, 1983. Т. 2. Проблеми російської школи. 359 с.

УДК 159.923.2:-053.9

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЛІТНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Коваленко О. Г.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України
olenagk@ukr.net

Розвиток особистості характеризується різними якісними і кількісними змінами, що відображається на її адаптованості в соціумі. Переважно про зниження адаптаційних можливостей людини, про активізацію руйнівних процесів говорять, згадуючи про літній вік. Виникає необхідність в активізації певних утворень, які б нівелювали дію руйнівних впливів, сприяли б гармонійній життєдіяльності людини в цьому віці. Одним із таких інтегральних особистісних утворень є психологічне благополуччя. Воно забезпечується низкою умов та чинників, які можуть бути різними у літньому віці. Одним з них є самореалізація. Тому нашою метою було проаналізувати особливості самореалізації літньої особистості як одного з показників її психологічного благополуччя.

Психологічне благополуччя особистості є інтегративним особистісним утворенням, що формується у процесі її активності та в системі реальних взаємин з об'єктами оточуючої дійсності і характеризується відчуттям задоволеності життям, усвідомленням реалізації власного потенціалу. Тобто, воно може бути охарактеризовано через почуття задоволеності життям, якості життя, через усвідомлення реалізації власного потенціалу, створення об'єктивних та суб'єктивних цінностей. Його розглядають з різних сторін, зокрема, як задоволення від життя та почуття щастя, а також як розуміння цілі і сенсу життя [8].

Нами встановлено, літні люди мають низький рівень психологічного благополуччя. Воно безпосередньо не пов'язане зі статтю літньої людини та з особливостями її повсякденної діяльності: не важливо, чи літні люди проводять час протягом

дня у спілкуванні й стосунках чи ні. Але стосунки дають людям цього віку можливість мати мету в житті. Літні люди, які не почувають себе самотніми і проживають з родиною, які мають достатньо можливостей спілкуватися з іншими людьми і які включені в соціальне життя, почуваються психологічно благополучнішими [6].

Психологічне благополуччя пов'язане з явищами самореалізації та особистого зростання, реалізації свого потенціалу.

Самореалізація особистості є усвідомлюваним і суб'єктивно значущим процесом розкриття своїх здібностей і можливостей в діяльності і стосунках. Її аналізують як природну тенденцію, психологічну потребу, як неодмінну мету особистісної активності і як результат діяльності людини в об'єктивному чи суб'єктивному світі [1].

Самореалізацію як потребу людини в літньому віці розглядає М. В. Єрмолаєва. Вона таку потребу пов'язує з накопиченим людиною протягом життя особистісно-професійним потенціалом, який нею усвідомлюється як система діючих внутрішніх ресурсів і як унікальний життєвий досвід, носієм якого вона є. У пізньому віці потреба в самореалізації може пригнічуватися переживанням власної безпомічності і соціальної незатребуваності. Тому важливо літній людині допомогти усвідомити цю потребу [2].

Виділяють дві основні форми самореалізації – зовнішню та внутрішню. Зовнішня самореалізація спрямована на самовираження індивіда в різних сферах життєдіяльності, а внутрішня пов'язана із самовдосконаленням людини (С. І. Кудінов) [3]. Також реалізація людиною своїх можливостей може здійснюватися у соціально схвалюваних і соціально-несхвалюваних формах.

Успішність самореалізації літньої людини визначається низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників [4]. Серед перших – соціальне і матеріальне становище, сфера діяльності, приналежність до тієї чи іншої групи, місце проживання, а також життєва ситуація старіючої людини. Суб'єктивні чинники самореалізації людини умовно поділяють на біологічні, соціальні і психологічні.

Самореалізація літньої людини може відбуватися у різних сферах життя. Так, професійна діяльність є однією з головних форм активності суб'єкта, якій присвячена значна частина життя особистості. Самореалізація у такій діяльності пов'язана із реалізацією потреби літньої людини в самоповазі, прийнятті і приналежності до певної соціальної групи.

Навчаючись новому, прагнучі до пізнання, шукаючи нові види діяльності літня людина віку має можливі компенсувати втрати сил, здоров'я, статусу, підтримки, з якими пов'язаний цей вік. Така компенсація забезпечує гармонійний розвиток у старості і уможливорює адекватну самореалізацію.

Реалізовувати себе людина віку пізньої дорослості може і у процесі передачі свого досвіду іншим поколінням, здійснюючи наставницьку діяльність. Із цією діяльністю В. Ф. Моргун пов'язує провідну діяльність цього віку. Адже у ній реалізується провідна потреба старіючих людей – передати іншим накопичений досвід. У ній же реалізуються і інші потреби: потреба у колективі, у повазі, потреба самоствердження [5].

Творча діяльність, бажання реалізовувати свої творчі можливості є також важливим чинником самореалізації особистості цього віку.

Соціально активні літні люди реалізують свої можливості в різних сферах, зокрема в побуті, в хобі, у освіті, у діяльності – трудовій, сімейно-побутовій, суспільно-політичній. Вони позитивно ставляться до виконання різноманітних суспільних обов'язків, адже така робота має престижне значення, компенсуючи певним чином відсутність професійної діяльності. Соціальна активність літніх осіб може виявлятися у волонтерській діяльності. Виявлено, що участь у такій діяльності забезпечує пенсіонерів можливість підтримувати свою самооцінку та почуття добробуту, одночасно розвиваючи «генеративність» у пізньому віці [7]. Ми встановили, що у цьому віці знижується соціальна активність, хоча її напрямки змінюються несуттєво: літні особи схильні до виконання суспільно-політичної, організаторської, просвітницької діяльності, до участі в художній самодіяльності.

У спілкуванні з людьми, які є поряд, зокрема, з рідними, друзями, знайомими літня особа може реалізовувати свої потенції. Для психологічного благополуччя літньої людини спілкування з останніми є більш важливим, адже саме вони частіше можуть зрозуміти літню особу й надати їй підтримку та допомогу, що зумовлене схожістю проблем, життєвого досвіду, стереотипів сприйняття.

Отже, психологічне благополуччя літніх людей є інтегративним особистісним утворенням, яке формується в процесі їхньої діяльності та в системі реальних стосунків з іншими. Таке благополуччя в літньому віці пов'язане із самореалізацією людини. Остання визначається розкриттям своїх здібностей і можливостей в діяльності і стосунках, є актуальною в

літньому віці, що зумовлено різноманітними змінами, які відбуваються у житті старіючої людини. Самореалізація може відбуватися у зовнішній або внутрішній формах, схвалюватися соціумом або несхвалюватися ним. Її успішність визначається об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Сферами самореалізації літньої людини можуть бути професійна діяльність, навчання і пізнання, наставництво, творча діяльність, соціальна активність, спілкування. Останнє, а саме міжособистісне спілкування, пов'язане із формуванням емоційних взаємин, є досить важливою сферою самореалізації у віці пізньої дорослості, адже таке спілкування розглядають як провідну діяльність цього, зокрема, літнього віку.

Література:

1. Гупаловська В. А. Самореалізація особистості як наукова проблема. *Актуальні проблеми психології*. Том I: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002, Част. 7. С. 37-45.
2. Ермолаева М. В. Проблема социализации и развития личности в старости. *Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования*. 2012. № 2(15). С. 96-110.
3. Кудинов С. И. Самореализация как системное психологическое образование. *Relga: Научно-культурологический журнал*. 2007. №16 (161). URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles>.
4. Манойлова М. А. Возможности самореализации современной молодежи. *Вестник Псковского государственного университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 1. С. 54-58.
5. Моргун В. Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі. *Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 4-5 квітня 1995 р.). Полтава, 1995. С. 135-139.
6. Kovalenko O., Spivak L. Psychological Well-Being of Elderly People: The Social Factors. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2018. 8(1). P. 163–176. DOI: 10.21277/sw.v1i8.323.
7. Narushima, M. (2015). «Payback time»: Community volunteering among older adults as a transformative mechanism. *Ageing and Society*, 25(4), 567–584. DOI: 10.1017/S0144686X05003661.
8. Steptoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Psychological wellbeing, health and aging. *Lancet, Feb.*, 14, 640-648.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ РІЗНОГО ВІКУ ТА СТАТІ

Кокун О. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
kokun@ukr.net

Дослідження життєстійкості вважається одним з провідних трендів сучасної психології. Це зумовлено тим, що саме високий рівень життєстійкості особистості стає запорукою не лише її життєвої та професійної ефективності, але й запорукою збереження її фізичного та психічного здоров'я в несприятливих умовах життєдіяльності [2].

Нижче ми представимо частину результатів наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей професійної життєстійкості фахівців різного віку та статі.

В дослідженні було використано Опитувальник професійної життєстійкості [1]. Вони здійснювалися із використанням діагностичного інтернет-сайта <http://prof-diagnost.org> за участю 452 осіб (205 чоловіків та 247 жінок) із різних країн (73% склали жителі України). Для статистичної обробки отриманих результатів використовувалася описова статистика (M , SD) та порівняння середніх значень за t -критерієм Стьюдента.

Порівняння різних вікових груп досліджуваних фахівців за показниками Опитувальника професійної життєстійкості наведено в таблиці 1.

*Таблиця 1 – Порівняння різних вікових груп фахівців
за показниками Опитувальника професійної життєстійкості*

№	Показники професійної життєстійкості	M/ SD	Вікова група / роки					p≤
			А до 25	Б 26-30	В 31-40	Г 41-50	Д від 51	
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	M	58,9	60,6	62,8	61,8	62,8	A-B 0,01 A-Г 0,05 A-Д 0,05
		SD	11,2	9,3	8,9	8,8	9,0	
2	Рівень професійної включеності	M	18,4	18,6	19,8	20,1	21,1	A-B 0,01 A-Г 0,01 A-Д 0,001
		SD	4,8	4,5	3,5	3,8	3,7	B-Г 0,05 B-Д 0,001 B-Д 0,05

3	Рівень професійного контролю	<i>M</i>	20,0	21,6	21,4	21,2	20,5	А-В 0,01 А-В 0,01 А-Г 0,05 Б-Д 0,05
		<i>SD</i>	4,0	3,1	3,5	3,4	3,4	
4	Рівень професійного прийняття виклику	<i>M</i>	20,6	20,4	21,4	20,6	21,0	-
		<i>SD</i>	4,3	3,9	4,0	4,1	4,0	
5	Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	<i>M</i>	14,0	14,4	15,6	15,1	15,7	А-В 0,001 А-Г 0,05 А-Д 0,001 Б-В 0,05 Б-Д 0,05
		<i>SD</i>	3,6	3,0	2,7	2,9	3,0	
6	Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	<i>M</i>	15,5	16,4	16,8	17,0	16,9	А-В 0,01 А-Г 0,001 А-Д 0,01
		<i>SD</i>	3,3	2,6	3,0	2,6	3,4	
7	Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	<i>M</i>	14,7	14,6	14,8	14,9	15,1	-
		<i>SD</i>	3,0	3,2	2,8	2,7	2,6	
8	Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості	<i>M</i>	14,7	15,2	15,5	14,9	15,0	-
		<i>SD</i>	3,6	3,4	3,1	3,2	3,0	

Отримані результати свідчать, що для старших за віком фахівців властивий достовірно вищий *загальний рівень* професійної життєстійкості. Так, якщо всю вибірку поділити на фахівців до 30 років включно ($n = 177$) і старших ($n = 255$) то *M* цього рівня буде дорівнювати, відповідно, 59,4 та 62,5 ($p \leq 0,001$). Ми бачимо, що загальний рівень професійної життєстійкості поступово зростає в групі фахівців 26-30 років у порівнянні з наймолодшими за віком (до 25 років), і далі ще більше у групі 31-40 років. У подальшому цей рівень у віковому аспекті залишається відносно стабільним.

У віковому аспекті із трьох складових професійної життєстійкості одна (рівень професійного *прийняття виклику*) залишається доволі стабільною. Рівень професійної *включеності* має досить стійку тенденцію до підвищення від наймолодшої вікової групи фахівців до найстаршої ($p \leq 0,001$). А рівень професійного *контролю* досягає найвищого значення у фахівців 26-30 років, далі поступово знижуючись до найстаршої групи ($p \leq 0,05$).

Із чотирьох компонентів професійної життєстійкості два (*соціальний* і *професійний*) не підвладні достовірним віковим коливанням. Динаміка *емоційного* та *мотиваційного* компоненту подібна до вищеописаної вікової динаміки загального рівня професійної життєстійкості – показники поступово зростають до групи 31-40 років, у подальшому залишаючись стабільними.

Статеві відмінності професійної життестійкості є порівняно неістотними (таблиця 2). Достовірні, але у абсолютному плані виражені не суттєво, відмінності наявні за трьома шкалами. Досить природним виглядають дещо більш виражені в жінок показники професійної *включеності* та *емоційного* компоненту професійної життестійкості ($p \leq 0,05$), а в чоловіків показник професійного *прийняття виклику* ($p \leq 0,01$).

Таблиця 2 – Порівняння фахівців різної статі за показниками Опитувальника професійної життестійкості

№	Показники професійної життестійкості	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i> ≤
1	Загальний рівень професійної життестійкості	Чол.	61,28	10,36	,01	-
		Жін.	61,27	9,16		
2	Рівень професійної включеності	Чол.	19,09	4,47	-2,23	0,05
		Жін.	19,98	3,96		
3	Рівень професійного контролю	Чол.	20,69	3,69	-,74	-
		Жін.	20,94	3,50		
4	Рівень професійного прийняття виклику	Чол.	21,44	4,14	2,96	0,01
		Жін.	20,30	4,01		
5	Рівень емоційного компоненту професійної життестійкості	Чол.	14,60	3,36	-2,17	0,05
		Жін.	15,24	2,93		
6	Рівень мотиваційного компоненту професійної життестійкості	Чол.	16,39	3,05	-,52	-
		Жін.	16,54	3,13		
7	Рівень соціального компоненту професійної життестійкості	Чол.	15,04	2,98	1,62	-
		Жін.	14,60	2,71		
8	Рівень професійного компоненту професійної життестійкості	Чол.	15,26	3,50	1,37	-
		Жін.	14,84	3,09		

Вікові особливості професійної життестійкості фахівців соціономічних професій, насамперед, полягають у тому, що для старших за віком фахівців властивий достовірно вищий *загальний рівень* професійної життестійкості. Цей рівень поступово зростає в групі фахівців 26-30 років, у порівнянні з наймолодшими за віком (до 25 років), і далі ще більше у групі 31-40 років, залишаючись у подальшому відносно стабільним.

У віковому аспекті, із трьох складових професійної життестійкості, одна (рівень професійного *прийняття виклику*) залишається доволі стабільною. Рівень професійної *включеності* має досить стійку тенденцію до підвищення від наймолодшої вікової групи фахівців до найстаршої. А рівень професійного *контролю* досягає найвищого значення у фахівців 26-30 років, далі поступово знижуючись до найстаршої групи.

Із чотирьох компонентів професійної життєстійкості два (*соціальний і професійний*) не підвладні достовірним віковим коливанням. Динаміка *емоційного та мотиваційного* компоненту подібна до вікової динаміки загального рівня професійної життєстійкості – показники поступово зростають до групи 31-40 років, у подальшому залишаючись стабільними.

Статеві відмінності професійної життєстійкості є порівняно неістотними. Достовірні, але у абсолютному плані виражені не суттєво, відмінності наявні за трьома шкалами. Досить природно, що в жінок більш виражені показники професійної *включеності та емоційного* компоненту професійної життєстійкості, а в чоловіків – показник професійного *прийняття виклику*.

Представлені результати можуть бути використані з метою підвищення ефективності надання психологічної допомоги особистості, що опинилася в складних життєвих обставинах.

Література:

1. Кокур О. М. Авторське свідоцтво. Україна. Методика визначення рівня професійної життєстійкості «Опитувальник професійної життєстійкості» / № 91953; дата реєстр. 28.08.2019.

2. Кокур О. М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. С. 68-81.

УДК 159.923.2:17.036.2

АДАПТИВНІСТЬ ЯК ПРЕДИКТОР ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Кононенко О. І.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
o.kononenko@onu.edu.ua

Адаптивність у більшості наукових концепцій розглядається як властивість органічних і неорганічних систем, що визначає успішність їх пристосування до навколишнього середовища. Розробці даного питання присвячено достатню кількість наукових робіт, проте проблема формування адаптивності особистості є до кінця невирішеною.

Аналіз наукової літератури демонструє різні підходи до вивчення феномену адаптивності. Почасти це пов'язано з тим, що дане поняття є похідним від споріднених з ним категорій «адаптація» і «соціальна адаптація», інтерес до яких простежується не тільки з боку представників гуманітарних наук: соціологів, культурологів, філософів, психологів, педагогів, належать до самих різних шкіл і напрямків, але і науковців природничо-наукових і технічних напрямків. Проблема адаптивності як властивості органічних систем розкривається в межах трьох основних напрямів: природничо-наукового, психологічного та філософського.

У зазначених підходах виділяються дві тенденції вивчення адаптивності: еволюційна і індивідуально-особистісна. Найвні наукові розробки в рамках еволюційного підходу можна віднести до трьох основних груп. Перша пов'язана з розглядом адаптивності як умови, що забезпечує адаптацію і здатність системи до адаптації; при цьому адаптація розуміється як процес пристосування системи до певних умов навколишнього середовища. До другої групи належать дослідження, присвячені аналізу адаптивності як внутрішнього потенціалу системи, яка зумовлює її розвиток. У третій групі обговорюються питання, пов'язані з інтерпретацією адаптивності як принципу побудови об'єктів-систем: культури, політики, економіки, організацій, освіти і т.д.

Адаптивність – в самому широкому сенсі – характеризується відповідністю результату діяльності індивіда прийнятої ним мети. Неадаптивність – розбіжністю, а точніше – протилежністю результату діяльності індивіда її мети. Отже, мова йде не тільки про надмірному дійствуванні (надситуативність в широкому сенсі), але і про існування конфронтаційних відносин між запланованим і досягнутим. Основне питання стосується можливості навмисних переваг неадаптивної стратегії действовання адаптивної.

У першому випадку (адаптивна стратегія) маються на увазі такі дії, які базуються на прогнозі відповідності між метою і очікуваним результатом здійснення цієї дії. У другому випадку (неадаптивна стратегія) як умови уподобання майбутнього дії виступає прогноз можливої невідповідності, аж до протилежності, між вихідною метою і майбутнім результатом цієї дії. За останні 15-20 років слово «не адаптивність» набуло особливого значення і звучання. Якщо раніше воно сприймалося під кутом зору хворобливих відхилень від якоїсь норми, то тепер воно, як таке, що містить у собі й позитивний сенс, асоціюється з активною позицією

людини в житті. Постановка такого смислового акценту все ж недостатня для розуміння «неадаптивності», а пояснити її значення (і протилежного значення терміна – «адаптивність»), як з'ясовується, непросто. Поняття «адаптація», наприклад, присвячена велика література (досвід узагальнення її міститься в колективній монографії «Філософські проблеми теорії адаптації» під ред. Р. В. Царегородцева, М., 1975), але узагальненого уявлення про адаптивності-неадаптивності ми там не знаходимо. Найбільш чітка розробка цього питання зустрічається у Р. Акоффа і Ф. Еммери, але трактування «адаптивності» індивіда зводиться до компенсаторному підвищенню ефективності системи, що звужує значення цього терміна.

З позиції індивідуально-особистісного підходу адаптивність інтерпретується і як особистісну властивість, що визначає здатність людини до адаптації, і як рівень його пристосованості до даної середовищі.

На категоріальному рівні аналізу «адаптивність – неадаптивність», як нам видається, можуть бути розкриті тенденції функціонування цілеспрямованої системи, які визначаються відповідністю-невідповідністю між її цілями і досягнутими результатами. Адаптивність виражається в узгодженні цілей і результатів її функціонування. Ідея адаптивності (або інакше «згідність», «відповідність» цілей і результатів активності) становить, як показує аналіз, фундаментальну передумову розробки основних напрямів емпіричної психології особистості.

Індивіду приписується споконвічне прагнення до «внутрішньої мети», відповідно до якої наводяться всі без винятку прояви його активності. По суті мова йде про початкової адаптивної спрямованості будь-яких психічних процесів і поведінкових актів. Поняття «адаптивність», «адаптивна спрямованість» і т.п. трактуються тут в гранично широкому сенсі. Маються на увазі не тільки процеси пристосування індивіда до природного середовища (вирішальні завдання збереження тілесної цілісності, виживання, нормального функціонування і т.д.), але і процеси адаптації до соціального середовища у вигляді виконання пропонуваніх з боку суспільства вимог, очікувань, норм, дотримання яких гарантує «повноцінність» суб'єкта як члена суспільства.

Пристосовує індивід себе до світу або підкоряє світ вихідним своїм інтересам – в будь-якому випадку він відстоює себе перед світом в тих своїх проявах, які в ньому вже були і є і які поступово

виявляються, утворюючи базис різноманітних явищ активності людини. Таким чином, під адаптацією розуміється тенденція суб'єкта до реалізації і відтворення в діяльності вже наявних у нього прагнень, спрямованість на здійснення таких дій, доцільність яких була підтверджена попереднім досвідом (індивідуальними або родовими).

Адаптивність можна розглядати як відношення між різними об'єктами і суб'єктами соціальної та природної реальності: «особистість-природне середовище», «суспільство-природне середовище» і т.д. Дане положення вимагає окремої розробки і представляє собою проблему, що визначає перспективи розвитку цього дослідження.

Формування соціальної адаптивності сприяє узгодженню ціннісної картини світу особистості з культурним змістом життя самого суспільства, що робить можливим його збагачення, конкретизацію, вдосконалення. Слід зазначити, що процес соціокультурної адаптації включає безліч інших аспектів, що потребують подальшого соціально-філософського осмислення в інших дослідженнях.

На підставі того, що відносини між особистістю і суспільством, як і між будь-якими іншими самоврядними системами, засновані на активному відображенні значущих для них внутрішніх і зовнішніх інформаційних параметрів, постійної переробки інформації, що надходить, був виділений інформаційний підхід до соціальної діяльності і соціальної адаптації особистості. Отримання інформації про соціальну дійсність, її оцінка, передача і зберігання, призводять до створення певної картини соціально-інформаційного світу як форми, в якій функціонує громадське і індивідуальне свідомість, реорганізуючи дійсність, і забезпечуючи практичне пристосування людини до суспільства. Формування соціальної адаптивності в даному контексті забезпечує регуляцію активності суб'єкта в пізнанні, детерміновану його потребами, інтересами, метою вирішуваних завдань, вже виробленими громадськими інформаційними каналами та іншими засобами впливу. Соціальна адаптивність дозволяє суперечність між потребами особистості в отриманні адаптивно-цінної інформації, що дозволяє виробляти адекватні даній ситуації адаптивні стратегії її засвоєння, і недостатньо розвиненими формами і засобами її подання в суспільстві.

Таким чином, перфекціонізм особистості як явище сучасного життя може бути пов'язаний не тільки з дезадаптацією, але і з нормальним адаптивним існуванням. Коли людина отримує

позитивний настрій від старанної роботи і її блискучих результатів, прагне до самовдосконалення і в результаті досягає заслуженого успіху. Сьогодні цінуються професіоналізм, інтелект, прагматизм, добробут. Сучасний світ робить ставку на успішних, цілеспрямованих людей, які знають, що їм потрібно від життя, і вміють досягати висот. Таким людям притаманні нормальні, здорові перфекціонистские риси, але вони зовсім не страждають патологічним перфекціонізмом. Люди рідко намагаються позбавитися від перфекціонізму, якщо він працює на їх користь. Складнощі починаються саме тоді, коли якість починає створювати їм проблеми.

УДК 37.013:159.98

ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРИВАЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Кононова М. М.

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

У сучасних умовах набуває особливої значущості феномен депривації, оскільки виступає потужним гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості. Навіть сьогодні, під час локдауну, коли ми ізолюємося, знаходимося в умовах зниженої активності (фізичної і робочої), навколо нас менше візуальних, аудіальних стимулів (оточення менш різноманітне), обмежене спілкування (що в якійсь мірі компенсується он-лайн спілкуванням), ми відчуваємо в тому чи іншому ступені деприваційний вплив.

Традиційно термін «депривація» розглядають як родове поняття, що об'єднує цілий клас психічних станів особистості, які виникають у результаті тривалого позбавлення або істотного обмеження можливостей для задоволення життєво важливих потреб (сенсорних, емоційних, когнітивних та ін.).

Метою статті є висвітлення деприваційних наслідків для психічного розвитку особистості й визначення можливостей психологічної допомоги при деприваційних поразках.

У психології виокремлюють кілька основних підходів до описання і пояснення причин і наслідків депривації: 1) біхевіоральний підхід передбачає, що розвиток індивіда залежить винятково від чинників зовнішнього середовища; певні

стимули, впливаючи на індивіда, зумовлюють формування в нього тих чи інших якостей; 2) представники психоаналітичної концепції особливу увагу приділяють досвіду ранніх переживань індивіда; материнська депривація детермінує дію мортидної енергії, що каталізує певні динамічні захисні процеси, які міцно вкорінюються в несвідомому індивіда і продовжують діяти у дорослому житті; 3) гуманістичний підхід ґрунтується на позиції, що фрустрація основних потреб (фактично – переживання депривації) призводить до появи у природі людини руйнівних сил, однак завдячуючи генетичним можливостям людина здатна домогтися позитивного росту й удосконалення; 4) відповідно до феноменологічної позиції наслідки депривації гальмують свободу самовизначення особистості, яка первісно закладена в природі людини, однак згодом може втрачатися; 5) психологічний підхід, заснований на культурно-історичній теорії Л. С. Виготського, припускає наявність впливу сенситивних періодів на якісне становлення особистості.

Тож, незважаючи на багатотисячлітню історію вивчення явища депривації, психологи не мають єдиної думки щодо внутрішніх механізмів його впливу. Усі перелічені підходи цілком сумісні між собою і, більш того, можуть конструктивно доповнювати один одного.

Досліджено наслідки психічної депривації – дефіцитарність і дисфункціональний розвиток структур психіки, про що свідчать роботи таких науковців, як Л. Божович, Дж. Боулбі, А. Валлон, Д. Віннікотт, О. Захаров, Г. Костюк, М. Кляйн, Й. Лангмейєр, М. Лісіна, С. Максименко, О. Максименко, Н. Максимова, А. Прихожан, Н. Толстих, Р. Шпіц, Т. Яценко та інші.

Зазвичай умови депривації детерміновані іззовні, соціальним оточенням, і тому найбільш схильною до деприваційного впливу є дитяча, незріла психіка. Однак ми часто констатуємо явище депривації серед дорослих людей, коли брак соціального спілкування, дефіцит позитивних емоцій, інформації призводить до депресії, втрати працездатності, емоційного вигорання, розвитку психосоматичних захворювань, аддиктивної поведінки тощо. Особистість, яка зовні видається самодостатньою, відчуває самотність, екзистенційні страхи, втрату сенсу життя.

Суттєве значення має саме психологічний бік деприваційних наслідків: незалежно від того, чим зумовлена депривація: обмеженістю моторики людини, відлученням її від соціуму, позбавленням з раннього дитинства материнської любові, прояви цього явища схожі. Тривожність, страх, депресія, інтелектуальні розлади – ось найхарактерніші риси так званого деприваційного синдрому [1].

Людині необхідно постійно отримувати відомості про навколишній світ. Пристосування організму до навколишнього середовища, що розуміється в якнайширшому значенні цього слова, потребує постійного інформаційного балансу між середовищем і організмом. Інформаційному балансові протистоять інформаційні пере- і недовантаження (сенсорна ізоляція), що призводять до серйозних функціональних порушень [1].

Дефіцит інформації призводить і до когнітивної депривації, що виявляється в хаотичності, суперечливості, невпорядкованості, перешкоджаючи побудові адекватних моделей навколишнього світу (і, отже, можливості продуктивно діяти в ньому), а також викликаючи низку певних психологічних феноменів. Наприклад, у професійній діяльності він стає причиною помилок і прийняття непродуктивних рішень [1]. У повсякденному житті брак інформації не тільки викликає нудьгу, а й призводить до більш серйозних наслідків, зокрема до побудови хибних висновків щодо поточних подій або людей, які оточують.

У сучасному повсякденному житті при неможливості отримувати інформацію іншим шляхом, надмірне захоплення Інтернетом, соціальними мережами, он-лайн-платформами можна розглядати як альтернативу, як спосіб подолання когнітивної депривації.

Когнітивна депривація тісно пов'язана із сенсорною і має з нею багато спільного як щодо причин виникнення, так і щодо наслідків – загальних та індивідуальних. Дослідження переконливо показують, що різні види депривації часто викликають аналогічні психічні стани.

Якщо людина позбавлена спілкування, потрібного їй відповідно до типу її особистості, необхідних життєвих вражень, у неї можуть виникнути проблеми і психологічного, і психіатричного, і соматичного характеру. Адже вона відчуває природний голод за спілкуванням, за інформацією. І страждання від самотності – не що інше, як прояв сенсорної депривації в тому чи іншому вигляді (простіше кажучи, брак того чи іншого виду інформації або вражень). Наявність і якість емоційних стимулів є умовою повноцінного психічного розвитку в дитинстві, а також чинник психічного благополуччя як у дитинстві, так і в зрілості.

У кожному конкретному випадку ступінь деприваційної «поразки» особистості різний. Вирішальне значення мають вираженість і співвіднесеність таких чинників: 1) рівень психологічної стійкості особистості, її деприваційний досвід, здатність протистояти стресу та впливу ситуації; 2) ступінь жорсткості та багатоаспектності деприваційного впливу.

Тож, характер психічної депривації зумовлений індивідуальними особливостями особистості, а також значущістю депривованих потреб. Чимало залежить від тривалості впливу деприваційних умов, від віку людини. Та найважливішим чинником деприваційних змін у психічних процесах суб'єкта є умови соціального розвитку: вони позначаються на формуванні самодепривуючих установок особистості.

Більшість дослідників проблеми відзначають, що будь-яка депривація має різні рівні розвитку: високий (цілком відсутня взаємодія внутрішнього психічного людини із зовнішнім психічним відповідного характеру), середній (взаємодія людини із зовнішнім психічним відповідного характеру здійснюється рідко і в малому обсязі), низький (взаємодія із зовнішнім психічним відповідного характеру здійснюється систематично, хоча й не в повному обсязі та не активно) [2].

Головними завданнями фахівця, який має справу з наслідками психічної депривації, являється допомога людині в тому, щоб: 1) визначити основні характеристики почуттів суб'єкта (найчастіше це: почуття внутрішньої дисгармонії, бездіяльності, депресивності, відчуття безпорадності й психологічної слабкості, пасивності, апатії, агресивності, тривожності, наявність суїцидальних нахилів, деструктивної залежності); 2) усвідомити, що використовувані людиною способи подолання деприваційних впливів неефективні; 3) послабити неадаптивні процеси, що заважають відкрити доступ до ресурсів, які забезпечують адекватне психосоціальне функціонування; 4) активізувати внутрішню активність особи, необхідну для розширення власного арсеналу способів конструктивного подолання негативних впливів психічної депривації.

Відомо, що латентно-психологічні витоки депривації пов'язані з несвідомою сферою суб'єкта, що зумовлює необхідність застосування методів пізнання психіки в її цілності (в єдності свідомого й несвідомого). Це завдання може бути реалізоване при застосуванні методів пізнання психіки в її цілності (в єдності свідомого й несвідомого), наприклад, у груповому методі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), що заснований на психодинамічній теорії. Метод, розроблений академіком Т. С. Яценко, являє собою «цілісну психолого-педагогічну систему, спрямовану на «глибинне пізнання особистості» та сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта навчання. Метод АСПП одночасно вирішує питання процесуальної діагностики і психокорекції. Під час роботи у групі АСПП її

учасники здобувають не стандартні знання (акцент на змістовному аспекті), а рефлексивні (аспект на динамічному аспекті), які отримуються досвідним шляхом через актуалізацію власних емоційних переживань, інтелекту і поведінки [2].

Отже, депривація справляє великий вплив на становлення психічних функцій людини і розвиток її особистості загалом. Кількість і якість емоційних, сенсорних та інших стимулів є умовою повноцінного психічного розвитку, як у дитинстві, так і в зрілості. Депривація спричиняє порушення психічних функцій людини, спотворюючи її особистісний розвиток. Одним із головних завдань психолога, який має справу з наслідками психічної депривації, є підвищення у людини психологічної стійкості та здатність до внутрішньої рівноваги. У перспективі наших досліджень є вивчення взаємозв'язку самодепривації із саморозвитком особистості (за результатами роботи за методом АСПП).

Література:

1. Яценко Т. С., Бондар В. І., Євтушенко І. В., Кононова М. М., Максименко О. Г. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта. Київ: НПУ імені М. Драгоманова. 2015. 279 с.

2. Яценко Т. С., Глузман О. В., Усатенко О. М. Методологія професійної підготовки практичного психолога. Ялта : Республіканський вищий навчальний заклад «КГУ», 2014. 148 с.

УДК (379.82) 364.44.68 (378.147.88)

ДОЗВІЛЛЕВА ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЯХ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Костіна В. В.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
vkostina2014@gmail.com

Реалії сьогодення, в умовах поширення пандемії Covid-19, вимагають пошуку нових форм і методів здійснення волонтерської діяльності в галузі соціальної допомоги. Особливої уваги заслуговує питання формування практичної професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної галузі стосовно організації дозвіллевої діяльності на волонтерських засадах в умовах поширення ризиків як для здоров'я отримувачів соціальних

послуг, так і їх надавачів, особливо, щодо збереження та зміцнення психологічного та соціального його складників. Опитування здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» на початку дослідження засвідчило лише часткову готовність самостійно долати ризики та труднощі, що є пов'язаними з наслідками поширення пандемії Covid-19, а також низькі показники особистого потенціалу здоров'я стосовно показників психологічного та соціального складників.

Аналіз наукових досліджень з питань формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної галузі в ситуаціях життєвих змін засвідчив, що висвітлено такі питання: закордонний досвід соціальної роботи зі збереження та зміцнення здоров'я населення (І. Ковчина [3], Р. Корнюшина [5], О. Пришляк [8] та ін.); теоретико-методичні аспекти формування здоров'язбережувальних компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні (Ю. Бойчук [2], Т. Веретенко [2], Ю. Мельник [6], С. Омельченко [7] та ін.); закордонний досвід формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи зі збереження та зміцнення здоров'я (Н. Заверико [1], А. Колупаєва [4], Л. Романовська [9] та ін.). Узагальнення та систематизація результатів наукових пошуків дозволили визначити, що недостатньо дослідженим залишається питання підвищення ефективності практичної готовності майбутніх фахівців соціальної галузі до здійснення дозвілєвої діяльності на волонтерських засадах в умовах поширення ризиків для здоров'я, викликаних пандемією Covid-19, що зумовило необхідність його наукового розгляду.

Мета дослідження – визначення ефективних засобів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації соціально-виховної дозвілєвої діяльності у спеціалізованих соціальних інституціях на засадах волонтерства в умовах пандемії Covid-19.

З метою підвищення результативності професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації дозвілля користувачів соціальних послуг спеціалізованих соціальних інституцій в умовах ризиків, викликаних поширенням пандемії Covid-19, нами виявлено низку засобів, які можна використовувати у процесі організації взаємодії здобувачів вищої освіти: соціальне проектування як основа соціальної роботи; партнерська різновікова взаємодія як шлях до взаєморозвитку; комунікація у віртуальному просторі соціальних мереж як можливість розвитку соціальних зв'язків та контактів.

Для перевірки наукової гіпотези про ефективність використання соціального проектування з застосуванням простору інтернет мереж та соціального партнерства як засобів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації соціально-виховної дозвілєвої діяльності у спеціалізованих соціальних інституціях на засадах волонтерства в умовах пандемії Covid-19, нами в межах партнерської угоди між керівництвом ХНПУ імені Г. С. Сковороди та БОБФ «Карітас-Харків» було розроблено та реалізовано соціальний проєкт «Етносвіт», який передбачав створення соціально-виховного простору для організації та проведення соціально-виховних заходів на волонтерських засадах здобувачами вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» в умовах платформи «Здоровенькі були» як в офлайн так і в онлайн форматах.

У межах проєкту майбутні фахівці соціальної галузі отримали багато можливостей для набуття професійної компетентності щодо планування та організації дозвілєвих соціально-виховних заходів (під час здійснення діяльності в певній проєктній групі добирали матеріали для організації та проведення певних заходів, брали участь в їхньому запровадженні), а також опанували компетенції щодо підбору матеріалу та наповненні контенту для організації віртуального Етно-простору дозвілєвої діяльності для користувачів соціальних послуг платформи «Здоровенькі були» (створювали інтерактивні презентації з метою поширення знань про народні традиції та свята народного календаря різних народів світу, розробляли сценарії відеосюжетів та знімали короткометражні відео про свята народного календаря та їхнє значення у соціальному вихованні в реаліях сьогодення, підвищували етнокультурну майстерність шляхом розробки майстер класів).

Проведення опитування здобувачів вищої освіти після запровадження проєкту «Етносвіт» показало, що: залучення активних діячів волонтерського загону майбутніх соціальних працівників дозволило їм не тільки підвищити власну професійну майстерність у зазначеному напрямі, а й набути досвіду роботи в команді у якості лідерів-керівників та тьюторів; залучення здобувачів вищої освіти молодших курсів дозволило їм набути додаткової впевненості у власних силах та можливостях, а також, безперечно, набути нових знань та практичних умінь у галузі професійної соціальної допомоги. До позитивних результатів відносимо підвищення у здобувачів вищої освіти, задіяних в соціальному проєкті, мотивації до навчання та інтересу до

здійснення практичної професійної діяльності на волонтерських засадах, а також соціальних контактів і можливостей для саморозвитку, що є показниками підвищення психологічного та соціального складників здоров'я.

Отже, проведене дослідження засвідчило дієвість та ефективність використання соціального проектування з застосуванням простору інтернет мереж та соціального партнерства як засобів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації соціально-виховної дозвіллевої діяльності у спеціалізованих соціальних інституціях на засадах волонтерства в умовах пандемії Covid-19.

Література:

1. Заверико Н. В. Формування здорового способу життя учнівської молоді: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2008. №2. С. 133-136.
2. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г. 2017. 488 с.
3. Ковчина І. М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом: навч.- метод. посібн. Київ. 2001. 95 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга. 2009. 277 с.
5. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета. 2004. 85 с.
6. Мельник Ю. Б. Концепція формування культури здоров'я суб'єктів освітнього процесу. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2002. Вип. 23. С. 123-127.
7. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: Монографія Луганськ: Альма-матер. 2007. 352 с.
8. Пришляк О. Ю. Соціальна політика і соціальна педагогіка у Німеччині. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2007. Вип. 47. С. 177-181.
9. Романовська Л. І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. № 3. С. 1-15.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА У ПОЛІ ГЕНДЕРНОЇ ПРОСВІТИ НАСЕЛЕННЯ

Кравченко А. В.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
carshine@ukr.net

На сьогоднішній день, соціальна робота орієнтована на європейські стандарти надання соціальних послуг з урахуванням гендерночутливого підходу. У Стратегії гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 рр. наголошується необхідність дотримання у всіх сферах суспільства в суспільному, приватному та сімейному житті ідей рівності у прав; підкреслюється соціальна значущість надання і матері, і батьку відпустки у зв'язку із доглядом за дитиною; пропагується рівний розподіл неоплачуваних домашніх обов'язків і обов'язків щодо догляду за дитиною з метою розвінчання гендерних стереотипів, досягнення балансу між робочим і сімейним життям жінок і чоловіків, що наближує до реальної гендерної рівності [2, с. 13].

Усе вищезазначене актуалізує проблему гендерної просвіти населення засобами соціальної роботи, що визначається серйозними трансформаціями у законодавчих документах України і практиці соціальної роботи, що має бути зорієнтованою на врахування гендерного компоненту в організації роботи з різними категоріями населення.

Сьогодні у фаховому середовищі з соціальної роботи при наданні послуг вразливим верствам населення набувають поширення антидискримінаційні практики, методологічним підґрунтям яких є, зокрема, гендерночутливий підхід та врахування гендерного аспекту соціальної захищеності різних категорій клієнтів при отриманні послуг з охорони здоров'я, освітніх послуг, захисту від соціальних ризиків з дотриманням прав людини.

Гендерночутливий підхід – це професійна взаємодія з людиною незалежно від статі з орієнтацією на роботу з неконструктивними гендерними стереотипами, що заважають особі вийти із складних життєвих обставин; робота з людиною як з особистістю, що має унікальний досвід і потенціал. Орієнтація на діагностику та соціальне виховання й соціальну допомогу через вивчення та роботу з наявними в особистості гендерними стереотипами [1, с. 6]. Таким чином, можна подолати наявні в особистості бар'єри та обмеження потенціалу людини й допомогти її реабілітації та інтеграції у суспільство.

Використання фахівцем соціальної роботи гендерночутливого підходу у своїй діяльності дозволяє:

- критично розглядати систему соціального обслуговування, освіти та інші сфери життєдіяльності з урахуванням різниці соціального положення клієнта у суспільстві;

- дотримуватися гендерної чутливості, тобто відмовитися від гендерних стереотипів (роз'яснення клієнтам, які керуються в своїй поведінці «традиціями», що більшість гендерних стереотипів ведуть до порушення прав людини, дискримінації та до насильства);

- зрозуміти, що надання послуг клієнтам має бути «людиноорієнтованим», зосередженим на потреби особистості, незалежно від статі, віку та соціального статусу в суспільстві тощо;

- бути неупередженим, бачити в першу чергу особистість клієнта, яка має право на гідність та повагу.

Відзначимо, що надаючи соціальні послуги фахівець з соціальної роботи застосовує не тільки теоретичні знання та вміння щодо практик організації гендерночутливої соціальної роботи, а також власний практичний досвід задля мінімізації негативних ризиків щодо дискримінації вразливих верств населення, тому виникає необхідність в перегляді траєкторії професійного розвитку самого фахівця, який зможе здійснити неупереджене рефлексивне осмислення ситуації клієнта з урахуванням недискримінації.

У цілому, досліджуючи феномен соціальної роботи у полі гендерної просвіти населення, зазначимо, що основою такої просвіти стає застосування гендерночутливого підходу при наданні соціальних послуг. Суть цього підходу полягає у врахуванні індивідуальності людини замість сергегатійних практик гендерного маркування представників та представниць спільноти та застосування стереотипних оціночних суджень на кшталт «чоловік має заробляти гроші», «ви жінка, от і сидіть з дитиною». Практикуючи гендерночутливий підхід соціальний працівник стає суб'єктом позитивних змін у суспільстві щодо питань встановлення гендерної рівності та недискримінації.

Література:

1. Гендерночутливий підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері: навчал.-метод. посіб. / Упор. Анголенко В. В., Белоліпцева О. В., Лисенко Ю. О., Ткаченко М. Є., Чернецька Ю. І., Цибуліна І. В.; за заг. ред. О. І. Рассказової. Х. : ХГПА. 2017. 78 с.

2. Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки. 2018. 59 с. URL: <https://cutt.ly/6fmlWrn> (дата звернення: 27.04.2021).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ГІПЕРАКТИВНОСТІ УЧНІВ НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Красильников І. О., Городчаніна О. О., Літвінова А. А.

Тростянецька філія I-II ступенів Щербанівського ліцею
Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області
margadon.igor@gmail.com, trostjaneznvk@ukr.net, trostjaneznvk@ukr.net

Психолого-педагогічна корекція девіантних учнів, які перебувають у фокусі уваги педагогічного колективу, повинна враховувати особливості особистісного розвитку дітей. Це стосується також учнів, які входять в групу з високим рівнем важко керованою гіперактивністю і конфліктністю, а також вкрай низьким розвитком емоційного самоконтролю. Такі учні, як правило, використовують неконструктивні поведінкові стратегії захисту: прагнуть не визнавати свої дезадаптивно-поведінкові дії; мають екстернальний локус контролю; не визнають свою провину в конфліктних ситуаціях між учнями, які самі їх і створюють; на будь-які прохання або зауваження вчителів можуть реагувати вкрай неадекватно-агресивно; не завжди ідуть на психологічний контакт з учителями і неохоче погоджуються розмовляти з приводу аналізу своєї емоційно-некерованої поведінки в освітньому закладі.

Таким чином, ми можемо виділити два аспекти з проблеми психолого-педагогічної корекції особистості гіперактивних учнів з метою посилення рівня усвідомленості і критичності до своєї поведінки. Перший аспект – це власне проблема змісту методів психолого-педагогічної корекції і другий аспект – це проблема ефективності різних форм психолого-педагогічних методів корекції на особистість гіперактивних дітей.

З нашої точки зору, в рамках шкільного освітнього середовища першочерговим для педагогів є завдання знайти та виявити такі форми педагогічної взаємодії з гіперактивними дітьми, які б змогли забезпечити можливість подальшої реалізації змістовної сторони психокорекційної роботи. Без встановлення емоційного контакту в процесі спілкування з гіперактивними учнями психолого-педагогічна корекція стає вкрай неефективною. Проблема актуалізується у зв'язку з тим, що гіперактивні діти ухиляються від форми цілеспрямованої комунікації з педагогом і схильні не підкорятися прямим вказівкам вчителів. Тобто лінійні форми комунікативного впливу на свідомість гіперактивних учнів

з боку вчителів є недостатньо ефективними. Таким чином, актуальність проблеми нашого дослідження полягає в необхідності застосувати парадигму нелінійних форм взаємодії емоційно-комунікативного контакту з учнем в освітньому середовищі, які б дозволили здійснити подальшу психокорекційну роботу [1, 3, 8].

В останній час в науковій літературі спеціалісти зосереджують увагу на синергетичному підході у різних практичних галузях життєдіяльності людини [2, 5, 7]. Раніше, нами було представлено теоретичне обґрунтування психологічної корекції учасників освітнього процесу на основі синергетичної парадигми [6]. В синергетичній парадигмі затверджується ідея про необхідність в освітньому середовищі використання педагогами і психологічною службою нелінійних-спонтанних, непрямих форм і методів психолого-педагогічної корекції учасників освітнього процесу в ситуаціях неконструктивного захисту в спілкуванні, відмови від прямого контакту спілкування [4, 8].

Ми стверджуємо, що в умовах шкільного освітнього середовища поряд з лінійно-стандартизованими формами психологічної корекції особистості (психологічне консультування, корекційна психодіагностика, психолого-педагогічна бесіда, тренінги) психолог разом з вчителем може використовувати неklasичні (нелінійні) форми практичної роботи, методологія яких базується на теоретичних принципах синергетичного підходу. Концептуальні принципи синергетичного підходу можуть слугувати теоретико-методологічним підґрунтям для розроблення неklasичних форм і методів психологічної корекції особистісних установок учасників освітнього процесу з дисгармонійними негативними проявами характеру.

Нами була поставлена мета провести пілотне дослідження, а саме, застосувати в практичній діяльності педагогічних працівників та якісно проаналізувати ефективність встановлення емоційно-комунікативного контакту з гіперактивними дітьми на теоретико-методологічній основі синергетичної парадигми.

Предмет дослідження – емоційно-комунікативна контактність гіперактивних учнів (в тому числі учні з особливостями особистісного розвитку) з вчителями та психологом.

Методика встановлення емоційно-комунікативного контакту була розроблена на основі синергетичної парадигми. Вчителі були ознайомлені з основними принципами педагогічної комунікації: ситуативна спонтанність, ненасильницьке спілкування, принцип емоційної довіри, педагогічна толерантність. Вказано, що психологічний контакт з учнями вимагає від педагогічних

працівників креативного втілення установки на ненасильницьку спонтанну взаємодію в будь-яких «точках простору» шкільного освітнього середовища, починаючи від начебто випадкового спілкування з учнями і закінчуючи участю дітей в творчих групових конкурсах, де роль неформального спілкування стає значною. З варіантом нової форми педагогічної корекції особистості гіперактивних учнів був ознайомлений педагогічний колектив. Обговорені основні принципи комунікативної взаємодії, акцентувалось на нецілеспрямованості в «очах учнів», ненасильства і толерантності, що також підвищило психологічну культуру педагогічних працівників. Зазначено, що застосування форми спонтанної (неначе випадкової) психологічної корекції вимагає від вчителя орієнтації на професійну позицію, яка пов'язана з принципом «педагогіки - партнерства».

Емпіричною базою для дослідження для практичного застосування була вибрана Тростянецька філія I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області. Спостереження відбувалося за гіперактивними учнями, 2 дівчини і 3 хлопця (в тому числі один учень з інклюзивною формою навчання), учні 5-9 класів. Впровадження психокорекційної методики та спостереження за результатами практичної роботи в освітньому середовищі відбувалося на протязі 3-х місяців.

За нашими спостереженнями, наприкінці дослідження, дана група гіперактивних учнів стала проявляти більш високу емоційно-комунікативну контактність та усвідомлено сприймати педагогічні вимоги вчителів. В подальшому, для підвищення наукового підґрунтя, потрібно провести розширене емпіричне дослідження на більшій виборці учнів з застосуванням методів математичної статистики.

Запропонована нами методика на основі принципів синергетичного підходу, з його практичними принципами спонтанного непрямого психологічного впливу, дає значний результат психолого-педагогічної корекції гіперактивності учнів, розширює і доповнює методи традиційної педагогічної взаємодії вчителя з учнями. Можна відзначити, що принципи психолого-педагогічної корекції, в рамках синергетичного підходу, мають значний евристичний потенціал для вирішення завдань психологічної корекції особистості учнів з особливостями розвитку в рамках шкільного освітнього середовища.

Література:

1. Агапова Н. Г. Парадигмальні орієнтації і моделі сучасного освіти в контексті філософії культури. *Вестник Рязанського Державного Університету ім. С. А. Есеніна*. 2011. №1(30). С. 46-61.
2. Готнога А. В. Синергетика і нелінійні теорії соціальних змін. *Філософія і суспільство*. № 2. 2010. С. 105-115.
3. Жмайло І. М. Міжособистісні взаємини як соціально-психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2013. № 22. С. 146-156.
4. Клепко С. Ф. Онтологічні проблеми в предметному полі філософії освіти. *Філософія освіти*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 69-93.
5. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основи синергетики. Человек, конструюющий себя и свое будущее. М.: КомКнига, 2006. 232 с.
6. Красильников І. О., Драч Н. В. Синергетичний підхід як методологія психологічної корекції особистості в освітньому середовищі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2020. № 10. С. 137-142.
7. Кремень В. Г. Синергетика в контексті творчих інтенцій розвитку освіти. Синергетика і освіта: монографія. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 11-42.
8. Ямбург Е. А. Гармонізація педагогічних парадигм – стратегія розвитку освіти. *Журнал для адміністрації шкіл*. 2008. № 6. С. 32-40.

УДК 159.95:171.17

САМОІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ВИМІР ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ СПОВНЕНОСТІ

Лебединська Г. О.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
lebedinskagunna@gmail.com

Проблема ідентичності – одна з ключових як для психологічного, так і для філософського знання. Актуальність вивчення цього феномена на початку двадцять першого століття продиктована вимогами сьогодення. Становлення нового типу суспільства пов'язано з настільки динамічними змінами у соціальній, політичній, технологічній реальностях, що швидкість цих змін викликає, за словами Е. Тоффлера, «шок майбутнього» – особливий

психологічний стан, коли людина опиняється у своєрідній фрустрації, втрачає адаптивні здібності до швидкоплинної реальності. І, в першу чергу, «під удар» потрапляє особистісна ідентичність – розуміння людиною свого «Я», свого нового місця у соціальній дійсності. Сьогодні відбувається втрата усталених кордонів, цінностей, за допомогою яких людина визначає себе.

Ідентичність визначається психологією як найважливіша характеристика цілісності, самостійності та зрілості особистості. Згідно Е. Еріксону [4], поняття ідентичності присутнє по всьому «маршруту повного життєвого циклу» людини – вісім основних взаємопов'язаних стадій розвитку, кожна з яких визначена проблемою або кризовою ситуацією, яка може бути дозволена для подальшого безперешкодного розвитку. Бути ідентичним, за Е. Еріксоном, значить переживати хронологію свого життя як єдине ціле.

У якості одного з релевантних теоретичних і методологічних підходів до опису існування людини в сучасному світі розглядається екзистенціальний підхід [1]. Екзистенціальний підхід описує особистість в системі категорій і понять, що відрізняється від традиційної, серед яких ціннісно-сміслові характеристики займають особливе місце.

Самоідентичність визначає процеси пошуку, прийняття і виконання значимої діяльності, так як висловлює ставлення суб'єкта не тільки до власної особистості, а й до своїх інтересів. Параметри взаємозв'язку самоідентичності із рівнями екзистенціальної сповненості, є метою даного дослідження.

Феномен ідентичності вперше був представлений в роботах У. Джемса, який розробив концепцію осмислення особистістю свого самоотождотчення, своїх можливостей і місця у світі. Широке поширення терміну «ідентичність» пов'язано з ім'ям Е. Еріксона [4], який визначив ідентичність як внутрішню «безперервність самопереживання індивіда», як підсумок вирішення протиріч між особистістю і навколишнім соціальним середовищем внаслідок ідентифікації. У вітчизняній психології (Т. А. Зеленська, Л. Мазур, М. Шульга) уявлення про ідентичність традиційно розвивалися у межах досліджень самосвідомості і самоствавлення, ідентичність розглядалася як один з аспектів «Я-концепції».

Аналізуючи проблему ідентичності, Л. Б. Шнейдер [3] висловила думку, що загальною для усіх соціальних наук є точка зору про те, що ідентичність є результат активного процесу, що відображає уявлення суб'єкта про себе, свого життєвого шляху і супроводжується відчуттям сильного «Я» у власній безперервності, тотожності і визначеності.

Проблема ідентичності переломлюється крізь призму віднайдення своєї сутності у межах екзистенціальної психології. Європейська традиція концептуалізації тематики сенсу життя бере початок в роботах В. Франкла. При цьому саме ціннісно-смысловий простір існування людини, її духовний вимір в концепції Франкла пов'язується з поняттям особистості. Екзистенціальна психологія особистості отримує свій розвиток в роботах А. Ленгле, в його концепції фундаментальних екзистенціальних мотивацій, заснованої на описі діалогу людини з реаліями існування [2]. Суб'єктивне переживання екзистенціальної сповненості базується на ідентифікації завершеної і здійснюваної активності як релевантної найбільш значущим цінностям. Для вивчення екзистенціальної сповненості звернемося до екзистенційно-аналітичної теорії А. Ленгле [2]. «Рівень» екзистенціальної сповненості показує, чи багато осмисленого в житті особистості, як часто людина живе з внутрішньою згодою, чи відповідають її сутності її рішення і вчинки, чи може вона привносити добре в життя. Якщо людина відчуває, що може щось зробити, якщо їй це подобається, якщо вона також бачить, що має на це право, і відчуває в цьому вчинку сенс, то тоді мова йде про істинно персональне, екзистенціальне волевиявлення. Чим більше таких ситуацій як у повсякденності, так і на більш широкому життєвому обрії, тим вище екзистенціальна сповненість людини. Паралельно за допомогою методики дослідження особистісної ідентичності Л. Б. Шнейдер, де ідентичність розглядається як результат активного рефлексивного процесу, що відображає справжні уявлення суб'єкта про себе, власному, а не нав'язаному шляху розвитку, визначається рівень розвитку особистісної ідентичності людини. Особистісна ідентичність є самореферентність, тобто відчуття і усвідомлення унікальності «Я» в його екзистенції і неповторності особистісних якостей.

У екзистенціально сповненої особистості переважає виражене почуття авторства свого життя, в якій вона орієнтуються на власні цінності. Специфіку прояву особистісних особливостей людини в залежності від рівня екзистенціальної сповненості підтверджують емпіричні дослідження, проведені на базі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського серед студентів-психологів 1-4 курсів.

В ході проведеного дослідження виявилось, що найбільший відсоток припадає на частку респондентів, які мають середній рівень екзистенціальної сповненості – 68%. Це свідчить наскільки змістовна екзистенція кожної особистості. 29% респондентів

склали категорію з низьким показником, що вказує на відсутність відповідальної включеності в життя, що базові особистісні здібності блоковані і не використовуються. У свою чергу наявність дуже малого відсотка високого рівня (3%) з одного боку, може бути пояснено досить юнацьким віком респондентів, які можуть все ще знаходитися у пошуку свого «екзистенціального сенсу» а, з іншого, відсутністю чітких орієнтирів в сучасних умовах мінливого світу і можливості вибудовувати свій світогляд згідно заданим вимогам. Компоненти екзистенціальної сповненості виявляють значущі взаємозв'язки з особистісними якостями студентів. Найбільший відсоток респондентів з низьким показником екзистенціальної сповненості (46%) відповідають шкалі передчасній ідентичності, коли людина взагалі не робила автономних життєвих виборів, скоріше це варіант нав'язаної ідентичності. 36% респондентів з групи середнього рівня екзистенціальної сповненості відповідають дифузній ідентичності, що свідчить про ригідність Я-концепції – небажання змінюватися на тлі загального позитивного ставлення до себе. Проте у 44% цієї групи виявлена передчасна та псевдоідентичність, для якої характерні високі показники по авторитарності і низькі по самостійності, може спостерігатися переоцінка або недооцінка своїх здібностей, що притаманно юнацькому віку. 24% студентів відповідають позитивному статусу ідентифікації – відчуття цінності власної особистості. Респонденти із середнім рівнем екзистенціальної сповненості мають середню ступінь незадоволеності собою і своїми можливостями. Отримані в ході дослідження дані дозволяють сказати про те, що на ідентичність впливають такі характеристики як активність, зацікавленість, позитивна оцінка себе, самоконтроль, впевненості в собі і своїх силах, сформовані ціннісні орієнтації, орієнтовані на продуктивне життя і розвиток.

Поняття продуктивності життя стосуються феномена сповненості, але не тотожне йому. Ставлення об'єктивного і зовнішнього не розкривають суті феномена згоди зі своїм буттям, який екзистенціалісти називають екзистенціальною сповненістю. Найгостріша проблема сучасної людини – відчуження і відстороненість від самого себе. Найбільше його досягнення – здійснення і сповненість.

Література:

1. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности. *Вопросы психологии*. 2016. № 3. С. 3-15.

2. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2005. 159 с.

3. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт. 2007. 128 с.

4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

УДК 159.955

МИСЛЕННЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ

Лисянська Т. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

lisyanskaya.taisa@gmail.com

Мета даної роботи показати роль і місце мислення у особистісних процесах самопізнання та саморозуміння, самооцінювання та набуття цим процесом ознак нового мислення, що називається критичним.

Вибір напряму думки пов'язаної зі змістом і способом розв'язання ситуацій, завдань важко відмежувати від таких явищ, як самосприйняття, самооцінки, внутрішнього Я. Важливим у цій думці є те, що особистість у різних ситуаціях, розв'язуючи їх, не тільки виконує розумові дії, а й оцінює ці дії та їх результати, що складає підґрунтя для відповіді на питання який Я?, хто Я? Самооцінка впливає на самопізнання, саморозуміння. У психології поширена думка, що ці поняття не тотожні. Самопізнання полягає у виявленні нових знань, а саморозуміння – у виявленні смисла того, що особистість знає про себе. Відповідність знань про себе і смисла цього знання реальним залежить від глибини осмислення його. Через наявність у розумінні усвідомлених і неусвідомлених компонентів часто це знання для особистості буває проблемним. Щоб зрозуміти знання про себе, необхідно вивчати зовнішні умови, зовнішній соціальний світ, його цінності та встановити зв'язки типу внутрішній світ – зовнішній світ [1]. Чим тісніші вказані зв'язки тим розуміння буде глибшим. Не завжди особистість може пізнати себе, оскільки причиною може бути відсутність гнучкості мислення, а тому вивчення себе носить характер односпрямованості, фрагментарності, поверховості. Можливо причиною є життя і діяння особистості, що відбуваються досить стереотипно, а тому й актуалізація мислення буде за

алгоритмізована. Через ці труднощі самооцінка буде діяти у цьому процесі, але фрагментарно, несистемно, а тому самопізнання не буде відповідати реальності, а тим більше бажаному Я [1].

Самопізнання є важливим для мисленнєвих дій, що в умовах кореляції з самооцінкою набувають нових ознак. Функції цих ознак надають мисленню критичності. Критичне мислення є механізмом успішної адаптації особистості до життя і діяльності у стрімко змінювальних цивілізаційних умовах. Чим більшого значення надає особистість самооцінці по відношенню до мисленнєвого процесу, тим більш виражені його ознаки критичності. Коли самооцінка допомагає подивитися на себе, свої навички, способи, дії по новому, вона приводить до саморозуміння, до встановлення смислу діяння особистості.

Отже, підсилення у мисленні ролі самооцінки обумовлює можливість більш диференційовано здійснювати вибір способів розв'язання ситуацій, досягти більше задовольняючих результатів. Критичне мислення є виявом когнітивно-особистісного утворення здатного до самоініціації та само детермінації. Так, коли особистість хоче перетворити знання про себе у переконання, критичне мислення детермінує виникнення в неї уважного ставлення до джерела інформації, аналізу його надійності, достатності, повноти, вчасності; виникнення контраргументів, що створюють умови порівняння, аналізу аргументів на предмет виявлення в них суперечливості. Критичне мислення прагне до визначеності, що вимагає подолання суперечливості в аргументах. Подолання їх пов'язане не лише з аналізом та з оцінюванням, а й з визначенням сили посилив, з побудовою структурної схеми аргументації, розглядом недостачі компоненту шляхом зміни підходу до визначення аргументів, з підкріпленням аргументів судженнями, фактами. Щоб бути переконаним у знанні про себе, треба перевагу надавати посилам, що підтверджені фактами, судженнями, не мають суперечливого характеру і робити висновки. У такому випадку знання можна вважати перетвореним у переконання.

Розв'язання будь-якої соціальної ситуації має завершуватися прийняттям рішення. Ефективність його залежить від рівня актуалізованого критичного мислення. Приймають рішення тоді, коли добре проаналізована інформація, визначена мета і критерії оцінювання знання. Мислення здійснює вибір аргументації, аналізує її на доцільність і точність, шукає альтернативні рішення, перевіряє кожне рішення, порівнюючи їх між собою на відповідність всім міркуванням, оцінює бажані і небажані наслідки. Методом

виключення діє по відношенню до тих альтернативних рішень, що можуть викликати ще більше проблем або створювати ризики для особистості. У процесі прийняття рішень критичне мислення виважує, оцінює важливість і корисність варіативних рішень, запобігає схиланню до альтернативних рішень шляхом обстеження і переобстеження ситуації, виявляє суперечності, змінює акценти, оцінюючи емоції, гальмує надмірне вираження їх, необґрунтований оптимізм.

Ретроспективна оцінка рішень надає можливість мисленню у подальшому виділяти і долати стандартні помилки, наприклад, невміння бачити необґрунтоване знання, виникнення дилеми (два варіанти рішень і обидва важливі тощо).

Показуючи роль критичного мислення у процесі перетворення знання у переконання, у процесі прийняття рішень, можна припустити, що цей вид мислення діє як механізм розуміння себе у світі, що вимагає виходу за межі себе та знайти смисли виявлених знань, дійти істини. Вчені зазначають, що, як правило, істина глибока і неосяжна. До того ж не завжди особистість може вербалізувати у достатній мірі те знання, що вона розуміє.

Американський вчений канадського походження Альберт Бандура надавав перевагу серед особистісних характеристик очікуванню особистості стосовно результатів своїх дій, стверджував, що виникають вони завдяки оцінюванню і саме вони визначають нашу дійсну поведінку. Залежність між очікуваннями і поведінкою та довколишнім назвав самоефективністю особистості, що може мати різні рівні в залежності від знання про себе та інших чинників[2, с. 695].

На нашу думку, завдяки саме самооцінці особистість не тільки мислить, розв'язуючи різні соціальні ситуації, але й здатна мислити про мислення. Піднімаючи рівень його критичності, прагне до об'єктивного самопізнання та саморозуміння, що об'єктивують очікування і діють як детермінанти само ефективності особистості.

Література:

1. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. *Психологический журнал*. 2005. Т.26. №1.
2. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2001. 864 с. (Психологическая энциклопедия).

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Лутфуллін М. В., Лутфуллін В. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
M.Lutfullin@i.ua, V.S.Lutful@gmail.com

Експериментальні дослідження процесів запам'ятовування, вперше проведені відомим німецьким психологом Г. Еббінгаузом (1850-1909) показали, що найбільші труднощі виникають при запам'ятовуванні складів, позбавлених логічного змісту. Значно легше відбувається запам'ятовування зв'язного тексту, особливо віршованого. Таким чином, вже на самому початку експериментальних досліджень мнемонічних процесів були помічені значні переваги логічної пам'яті порівняно з механічним заучуванням [8, с. 4-5]. Ці переваги знайшли підтвердження в дослідженнях А. Біне і В. Анрі (1895), А. Балабана (1910), Д. Лайона (1914), М. Рибнікова (1923), О. Леонт'єва (1931), Дж. Гілфорда (1934) і багатьох інших вітчизняних і зарубіжних психологів [8, с. 5-9].

Таким чином, результати психологічних досліджень процесів пам'яті (запам'ятовування, відтворення і забування) застерігають шкільних вчителів, а також дослідників проблем дидактики і окремих методик від негативних наслідків механічного заучування учнями навчального матеріалу. Тому кожний учитель має усвідомлювати, що механічне запам'ятовування учнями визначень, правил, формул, доведень геометричних теорем створює лише ілюзію засвоєння навчальних предметів.

Психологічні дослідження свідчать, що небезпечна для розумового розвитку учнів звичка заучувати навчальний матеріал без належного його розуміння значною мірою зумовлюється тим, що вони мають гіркий досвід численних безуспішних намірів і спроб зрозуміти пояснення учителя або текст підручника [8, с. 14]. У багатьох випадках така звичка виникає й укорінюється в молодшому шкільному віці.

На жаль, цей аномальний феномен розумового розвитку учнів досі не знаходить належного відображення у змісті психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів. Учителі середніх і старших класів також не приділяють належної уваги тому, чи учні насправді розуміють навчальний матеріал, чи вони обмежуються його заучуванням.

У цьому контексті для учителів математики виключно актуального значення набувають застереження проти заучування учнями навчального матеріалу, висловлені професором Київського університету В. П. Єрмаковим на XI з'їзді російських природознавців і лікарів (1902 р.). У своїй доповіді він глибоко розкрив недоліки шкільної математичної освіти, головними з яких були перевантаженість навчальних програм і «усепоглинаючий формалізм», і пропонував *«викинути з шкільної математики все зайве, все другорядне, зробити урок живим, уникнути одноманітності викладання, не втомлювати увагу учнів»* [3, с. 47-48].

Численні психологічні дослідження пам'яті й мислення школярів повністю підтверджують думку видатного педагога вищої школи про те, що сутність викладання математики полягає *«не у формулах, а в тих процесах, за допомогою яких отримують формули. Процес доведення легко укладається в пам'яті, а голі формули швидко забуваються. Таким чином, з'ясовується важлива мета математики: вона привчає до правильного логічного мислення»* [3, с. 48-49].

З того часу, коли була висловлена ця неспростовна думка, минуло майже 120 років. Але формалізм у викладанні математики навряд чи зменшився, про що свідчить стурбованість багатьох авторів численними проявами його в сучасній шкільній математичній освіті [6, с. 125-126]. За умов величезних навчальних перевантажень школярів і студентів формалізм у математичній освіті не лише не усувається, але навіть поглиблює своє коріння. Вимірювання навчальної перевантаженості школярів за методикою, розробленою В.П. Беспальком констатували найбільші (п'яти-, десяти- і навіть двадцятикратні) перевантаження шкільних підручників саме з математики [1, с. 152-153]. Навіть у кращих випадках математична логіка авторів таких підручників вступає в гостру суперечність з логікою навчального процесу. Зазначимо, що сумний висновок про ігнорування авторами навчальних програм і підручників усієї системи принципів навчання і логіки засвоєння навчального матеріалу знаходить підтвердження в публікаціях відомих українських педагогів М.Д. Ярмаченка [3, с. 39] і Д. О. Тхоржевського [9, с. 48-49]. Навряд чи потрібно доводити, якою великою мірою за таких умов страждає розвиток мислення і логічної пам'яті учнів, якість засвоєння не лише математики, але й усіх інших предметів.

У необхідності звільнення дітей від цього лиха переконував своїх сучасників і наступні покоління вчителів К. Д. Ушинський, спираючись на унікальний досвід жіночої школи, керованої

швейцарським педагогом Фреліхом. За спостереженнями Ушинського, «щоденні уроки в школі Фреліха дуже невеликі, а річні завдання класів розраховані на найслабших учениць» [10, с. 107]. Виключно важливу роль Фреліх надавав повторенню пройденого і засвоєного навчального матеріалу: «повторення йде безперервно; на кожному уроці повторюється те, що вивчено на попередньому; у кожному класі переглядається те, що набуто в попередніх, внаслідок цього виходить не тільки сильний розвиток думки і слова, а й надзвичайне багатство фактичних знань» [10, с. 107]. «При такому викладанні голова учня не набивається, як мішок, фактами, погано засвоєними, та ідеями, погано перетравленими; але ті та інші нібито виростають органічно з небагатьох зерен, глибоко посаджених у душу. Правда, це органічне зростання душі йде спочатку дуже повільно; але чим далі, тим швидше, і чим міцніше закладений фундамент знань та ідей у душі учня, тим більшу і міцнішу будівлю можна потім звести на цьому фундаменті. Але якщо таке учіння можна порівняти із ростом сильного дерева, яке з кожним роком отримуючи нові гілки, разом з тим потовщує і зміцнює свій корінь, то учіння, яке ми пройшли в наших гімназіях, можна уподібнити п'яному візнику з погано ув'язаною поклажею: він все жене вперед та вперед, не оглядаючись назад, і привозить додому пустий віз, вихваляючись тим, що проїхав велику дорогу» [10, с. 107].

До опису досвіду школи Фреліха для тих вчителів, які досі віддають перевагу великому обсягу навчальних завдань для учнів, додамо подібні факти сучасного розвитку освіти в Сінгапурі та в інших країнах Південно-Східної Азії. Освітня реформа кінця ХХ ст. в Сінгапурі відкриває, на нашу думку, якісно новий етап у розвитку освітніх систем: головною особливістю цієї реформи є структурування навчальних програм, а саме: виділення головного у змісті кожного навчального предмета, скорочення другорядного фактичного матеріалу і, нарешті, значне зменшення загального обсягу навчального матеріалу. Педагогічний задум цієї реформи, її спрямованість на піднесення розумового розвитку учнів повністю підтвердилися шкільною практикою: Сінгапур вийшов на перше місце у світі за рівнем підготовки школярів з математики і природничих дисциплін [4, с. 23]. Досвід Сінгапуру поширюється в інших країнах Південно-Східної Азії: протягом останніх десятиріч вражаючих успіхів у розвитку шкільної освіти досягли також Тайвань і Південна Корея.

Для кожного вдумливого вчителя наведених фактів цілком достатньо, щоб повністю позбутися будь-яких ілюзій щодо

педагогічної цінності перевантажених програм, за якими доводиться навчати учнів не лише в Україні, але й у переважній більшості зарубіжних країн.

Повертаючись безпосередньо до психолого-педагогічних аспектів навчання математики, слід порадити молодим вчителям рішуче відмовитися від торованого шляху застосування громіздких, непомірних завдань для виконання учнями на уроках і вдома. Дуже корисно вивчати плідний педагогічний досвід і методичні праці В. П. Єрмакова та його однодумців С. І. Шохор-Троцького, В. Ф. Кагана, К. Ф. Лебединського, П. М. Єрднієва, В. І. Арнольда та ін. Відмова від перевантаження учнів помітно звільняє й самого вчителя від даремних спроб досягти неможливого.

Величезні резерви в розвитку мислення і логічної пам'яті учнів пов'язані з творчим використанням на уроках математики і при виконанні учнями домашніх завдань тотожних перетворень, які є одним з найбільш універсальних інструментів не лише у викладі навчального матеріалу школярам і студентам, але й у математичних дослідженнях. Для того, щоб глибоко усвідомити педагогічне значення цього метода, слід звернутися до дорогоцінної поради К. Д. Ушинського: «Діти не повинні вивчати ніяких арифметичних правил, а самі відкривати їх» [2, с. 74]. По-перше, доведеться визнати, що ця порада майже не використовується учителями початкових класів; по-друге, слід логічно продовжити думку Ушинського і зрозуміти, що могутнім евристичним знаряддям при вивченні алгебри, елементарних функцій і елементів математичного аналізу є тотожні перетворення.

Прості тотожні перетворення після достатнього закріплення їх відповідними вправами, можуть і мають використовуватись для самостійного виведення учнями формул квадратів і кубів суми й різниці двох величин, різниці квадратів, суми й різниці кубів двох величин. Дбаючи про розвиток мислення і логічної пам'яті учнів, ми маємо назавжди відмовитись від того, щоб такі найпростіші формули вивішувати на стінах навчальних кабінетів. У старших класах при вивченні численних тригонометричних формул, учитель математики може використати тотожні перетворення для самостійного виведення учнями більшої частини цих формул, спираючись лише на формули синуса і косинуса суми й різниці двох кутів. Таким чином, методична ерудиція учителя буде поповнена досі нереалізованими думками Р. Декарта, М. Планка і С. І. Шохор-Троцького про величезні переваги самостійних досягнень учнів у засвоєнні математичних знань порівняно із засвоєнням пояснень

учителя [5, с. 73]. Найбільш стисло таку думку висловив С. І. Шохор-Троцький: «Не підлягає сумніву, що одне правило, з певними зусиллями здобує і навіть не чітко сформульоване учнями, значно корисніше від десяти правил, легко й чудово сформульованих учителем» [2, с. 81].

Загальновідомим засобом розумового розвитку учнів є розв'язування прикладів і задач. Але на це може бути спрямоване й усне опитування учнів. З такою метою вчитель має поступово переходити від постановки питань репродуктивного характеру (відтворення визначень, правил, формул і т. ін.) до питань, які вимагають висловлення учнями власної думки (наприклад, «Як ви розумієте, яка величина є кубічним коренем із даного числа?»). Ставлячи такі питання, важливо привчати учнів ілюструвати відповіді прикладами.

Обмеженість обсягу статті не дозволяє розкрити усі резерви розвитку мислення і логічної пам'яті учнів у процесі навчання математики. Вони будуть поступово усвідомлюватись вчителем, який веде учнів по шляху розвитку самостійної мислення.

Література:

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.
2. Вірченко Н. О. Математика в афоризмах, цитатах і висловлюваннях / Укладач Н. О. Вірченко. Київ : Вища школа, 1974. 272 с.
3. Киевские математики-педагоги. Київ : Вища школа, 1979. 312 с.
4. Ковалева Г. Причины падения международного рейтинга российского образования. *Дайджест педагогічних ідей і технологій*. Київ, 2003. № 2. С.23-25.
5. Лутфуллін М. Взаємозв'язок мислення і пам'яті учнів у процесі навчання математики Збірн. наук. праць викл., аспір., магістр. і студ. фіз.-мат. факульт. Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. С. 71-73.
6. Лутфуллін М. В. Психолого-педагогічні аспекти подолання формалізму в навчанні математики. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 22 травня 2019 р., Полтава, 2019. С. 124-127.
7. Математика в афоризмах, цитатах і висловлюваннях / Укладач Н. О. Вірченко. Київ : Вища школа, 1974. 272 с.
8. Смирнов А. А. и др. Развитие логической памяти у детей ; под ред. А. А. Смирнова. Москва: Педагогика, 1976. 256 с.
9. Тхоржевський Д. О. Державний стандарт загальної середньої освіти і диференціація змісту навчання. *Педагогіка і психологія*. Київ, 1999. № 4. С. 47-51.

10. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / ред. вид. О. І. Пискунов; упорядн. Е. Д. Дніпров. Київ : Рад. школа.1983. Т. 2. 359 с.
11. Ярмаченко М. Д. Актуальні питання педагогічної науки. Київ : Знання, 1978. 48 с.

УДК 159.9

ФАКТОР ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

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

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

creativity.psylab@gmail.com

Сучасні умови навчальної та професійної діяльності, як, втім, у багатьох відношеннях повсякденне проживання багатьох людей пов'язані з безперервним надходженням в сферу їхньої уваги величезної кількості звичайної й нової інформації у візуальних і інших формах. У багатьох випадках суб'єкту доводиться займатися не тільки загальним аналізом цієї інформації, а й активною цілеспрямованою її переробкою, адаптацією її до своїх поточних потреб. Є фактично загальноновизнаним, що проблема надлишку і невпорядкованості інформації стає хронічною, свого роду неминучою константою екологічної сфери, в якій перебуває суб'єкт. Успішне вирішення поточних проблем і тим більше неочікувано виникаючих задач, нових проблем, вимагає від суб'єкта для досягнення позитивного кінцевого результату крім загальної й спеціальної психологічної готовності до такого роду діяльності ще й наявності в структурі його спеціальної психологічної готовності стратегій, тактик і дій, як у вигляді потенційних можливостей здійснення діяльності, застосування. До числа основних стратегій загального характеру ми відносимо перш за все стратегію пошуку аналогів (аналогізування), комбінування, реконструювання. Основу успішного (або неуспішного) конструювання нових образів складає актуалізована поява в ході вирішення суб'єктивного орієнтиру, адекватного умовам задачі, принаймні вихідним її вимогам. Суб'єктивні орієнтири проявляються в потоці вирішення як своєрідні прообрази з архітектонічної сфери (запасу знань, досвіду), накладаючись на елементи, частини нової інформаційної системи, яка окреслюється умовами проблеми, ситуації. У результаті такого поєднання і з'являється образ-орієнтир, а потім і провідний образ, які трансформуючись, обростаючи новими даними можуть привести (або не привести) до успішного рішення.

Зважаючи на актуальність проблематики розумової діяльності у сучасних інформаційних умовах, співробітниками лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України проводяться, зокрема, дослідження функціонування та розвитку творчого мислення, презентація яких і є метою цієї публікації.

Дослідження мислення, взагалі розумового розвитку дітей дошкільного віку базується на основних теоретико-методологічних та прикладних дослідженнях. Це в першу чергу розробки Г. С. Костюка про розвиток мислення, психологію розуміння та ін., С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Ж. Піаже, А. В. Брушлінського, О. К. Тіхомірова, М. М. Поддякова та цілої низки зарубіжних і вітчизняних вчених. Їх концепції пов'язані з визначенням мислення, розгляду його структури, особливостей формування розумових дій у дітей, особливостей розуміння нової інформації, вікові феномени мислення. Останнім часом увага приділяється таким дослідженням як системне мислення, творче мислення, мистецтво мислення (Д. Медоуз, Р. Джанкінс, Б. Клег, Дж. О'Коннор та І. Макдермотт). Продуктивним можна вважати напрямок досліджень, який склався на базі розробок конструкторського мислення, розширення його структурно-функціональних характеристик до рівня окремого наукового напрямку – конструкторології (В. О. Моляко, Є. О. Мілерян, Т. В. Кудрявцев, Т. М. Третьак, І. М. Біла та ін.).

Особливості мислення дітей дошкільного віку полягають в суттєвих вікових змінах цієї провідної функції, яка забезпечує формування здатності розв'язувати посильні задачі, адаптуватись до загальних умов життєдіяльності в предметно-ігрових, соціально-комунікативних та побутових сферах. Наочно-дійове мислення в ранньому дитинстві поступово набирає форм наочно-образного мислення; і в старшому дошкільному віці починають з'являтися елементи словесно-логічного мислення. Так, згідно з поглядами Ж. Піаже, відбувається поступова концептуалізація розумової діяльності, яка підводить дитину дошкільного віку до операціонального мислення.

В цілому можна орієнтуватись на положення, які засвідчують, що процес розвитку мислення пов'язаний з переходом від практичних наочно-дійових форм до наочно-образних та дискурсивних (словесно-логічних) вже на рівні старшого дошкільного віку. Мислення як основна форма пізнавальної активності дитини розвивається в процесі організованої розумової діяльності (навчання), спеціально-організованих навчально-ігрових формах, які сприяють стимуляції уваги, дослідницької пізнавальної

діяльності, проявам творчого пошуку, творчих розв'язань та творчого сприймання в цілому.

Теоретичне дослідження ролі конструктивістського підходу до процесів навчання і розвитку дітей показало, що конструктивістський підхід завжди був присутній в психологічній науці в різних ступенях, а на даний момент він є найперспективнішим напрямом досліджень. Спираючись на загальні положення теорії конструктивізму, важливо, на нашу думку, включати в загальну систему підготовки дітей до школи такий вид діяльності як конструювання, тим самим забезпечуючи розвиток вміння створювати різні смислові конструкти як у предметно-практичній, так і у внутрішній розумовій діяльності.

Особливо важливим при цьому є навчання дітей вмінню конструювати в єдиному смисловому цілому різні структури і функції відомих дитині об'єктів в різних видах діяльності – ігрової, образотворчої, комунікативної, спортивної та ін. Таку можливість дає адаптована, в тому числі і до дітей дошкільного віку, система КАРУС. Саме навчання старших дошкільників за цією системою пошуку аналогів, комбінуванню і реконструюванню різних структур і функцій, дозволяє розвивати всі складові такого психологічного конструкту як готовність дитини до школи. Адже досвід структурного і функціонального конструювання дозволяє суб'єкту переносити відомі йому структури і функції на нові об'єкти і за ними розуміти їх. Перенесення різноманітних аналогів, їх комбінацій і реконструкцій в нові умови дозволяє успішно адаптуватися до нових умов шкільного навчання вчорашньому дошкільнику.

Проведені нами дослідження дозволяють побачити, що у процесі конструювання, особливо в процесі заданого пошуку аналогів, пошуку варіанту комбінацій і реконструкцій, у дошкільнят розвивається довільність психічних процесів, на яку як на необхідну передумову успішного навчання, вказували всі дослідники проблематики шкільної зрілості (Божович Л. І. Гуткина Н. І., Ельконін Д. Б.).

Так само, важливою передумовою навчання в школі є вміння виконувати інструкції і працювати за зразком. Таке вміння розвивається найкраще в процесі навчання дошкільнят такої діяльності як пошук аналогів або аналогізуванню і комбінуванню знайдених аналогів. Починаючи від простого наслідувального предметно-практичного конструювання, діти успішно навчаються більш складним образним формам пошуку аналогів і їх комбінацій, а далі і більш складним розумовим формам такої внутрішньої діяльності як розуміння нових знань за аналогією.

У цілому ми можемо говорити про те, що вміння переносити аналоги і різноманітні варіанти комбінацій у нові соціальні та пізнавальні ситуації, дозволяє дошкільникам краще адаптуватися до нових умов шкільного навчання. У самій діяльності конструювання, що здійснюється за методикою КАРУС, розвивається довільність психічних процесів, створюються передумови розуміння нового учбового матеріалу за аналогією, розвивається семіотична функція психіки. Все це сприятиме більш глибокому і збагаченому формуванню у дитини внутрішньої позиції школяра.

Для розвитку творчого мислення на різних вікових рівнях можна застосовувати адаптований фрагмент творчого тренінгу КАРУС (В. О. Моляко [1]), спрямований на активізацію сприймання творів живопису.

Тренінг включає такі складові: 1) проведення теоретичного курсу, спрямоване на ознайомлення учасників з характерними особливостями мистецтва (зокрема живопису), та проявами застосування художниками стратегій творчої діяльності у художньому образі; 2) групове обговорення проявів художніх ознак у картинах.

Розглянемо їх детальніше. Нами встановлено, що прояви застосування художником мисленнєвих дій аналогізування, комбінування та реконструювання у художньому творі мають суттєве значення для сприймання картини, тому до теоретичного курсу тренінгу включено розгляд цих стратегій та ознайомлення учасників з їх проявами у творах живопису.

Практична частина тренінгу становить групове обговорення проявів художніх ознак у картинах. Метою цієї частини заняття є створення умов для засвоєння учасниками змісту художніх ознак картини, які в подальшому можуть стати основою формування учнем загального враження від твору. Обговорення полягає у визначенні проявів художніх ознак у картині та проявів застосування художником мисленнєвих дій аналогізування, комбінування та реконструювання у художньому образі.

Рекомендується починати з більш простих та узагальнених художніх ознак картини та поступово переходити до більш складних. Проводиться дискусія під супроводом професіонала, який сприяє виникненню вільної, невимушеної атмосфери в групі, скеровує процес обговорення, ставить додаткові запитання, робить необхідні уточнення та проміжні висновки. Важливо, щоб кожен із учасників мав можливість висловити свою думку, що необхідно враховувати при виборі оптимальної кількості учасників. Представлений фрагмент тренінгу можна застосовувати для розвитку творчого мислення дітей та дорослих.

Література:

1. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
2. 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.
3. 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.: Педагогічна думка, 2015. 145 с.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

Моляко В. О., Третяк Т. М., Латиш Н. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
creativity.psylab@gmail.com

Проблема творчості привернула до себе увагу досить давно, й це аніскільки не дивно, бо відомо, що її роль у житті кожної окремої людини, окремих людських груп та колективів, а зрештою і всього людства.

Надзвичайно важливо мати на увазі, що, говорячи про творчість, ми повинні вирізняти її об'єктивну та суб'єктивну сторони. В об'єктивному плані творчість спрямована на створення нових об'єктів, предметів, ідей у загальносвітовому масштабі, або, принаймні, в масштабах якоїсь галузі науки, техніки, промисловості, медицини тощо. В психологічному ж плані ми маємо на увазі завжди суб'єктивне переживання творчого розв'язання, виникнення ідеї, незалежно від того, що створюється – чи новий проект заводу, чи розв'язується якась багатьма вже розв'язана задача, але яку вперше розв'язує якийсь конкретний учень чи студент.

В цілому творчий процес можна охарактеризувати такими основними фазами (етапами, стадіями, циклами), як:

- виникнення проблеми, постановка задачі;
- аналіз завдання досягнення розуміння мови;
- формування задуму розв'язання;
- здійснення розв'язання, втілення задуму;
- перевірка і доопрацювання варіанту розв'язання.

Розглядаючи процес розв'язання творчої задачі в цілому, ми вдаємося до використання такого поняття, як стратегія. Відзначимо, що стратегія – це система актуалізації, планування, реалізації задуму, гіпотези проекту; вона, коли йдеться про творчість, в кожному окремому випадку буде унікальною, хоча водночас може відноситись до певної категорії різновидів стратегій, скажімо, до стратегії пошуку аналогів, або стратегій комбінування. Стратегія водночас характеризує конкретні можливості та нахили особистості до певного виду дій, й конкретні особливості кожної задачі, проблеми, яку за цією стратегією намагається суб'єкт розв'язати.

Врахування вікових та індивідуальних особливостей, міри досягнень у творчій сфері є необхідною передумовою адекватного аналізу творчих процесів, а також можливостей подальшого навчання саме творчим прийомам, здійснення творчого тренінгу. Тому торкнемося деяких особливостей прояву вікових особливостей, пов'язаних з творчою діяльністю в ускладнених умовах.

Як відомо, людина може сприймати за одиницю часу певну кількість інформації, якусь її частину тримати в оперативній пам'яті, якусь в довготривалій, якусь забувати. Так само відносно переробки й подальшого використання цієї інформації. Якщо вести мову про свідому, або переважно свідому діяльність, то зрозуміло, що ми можемо цілком логічно стверджувати: кожен суб'єкт в певний часовий проміжок може використати для здійснення певної діяльності частину інформації, якою він володіє на даний момент і яка може бути актуалізована для можливості її оперативного використання. Усе це безвідносно до того, яка частина інформації знаходиться у сфері свідомості, а яка – у позасвідомій, але може бути актуалізована спонтанно, чи певним вольовим зусиллям (довільно). Тобто, ми можемо говорити про блокування спонтанної, мимовільної творчості репродуктивними формами, які з зрозумілих причин стають домінуючими. Чи можна розглядати таке явище, як негативне по відношенню до творчості, конкретного здійснення творчої діяльності безвідносно до того, якою буде ця творчість? Безперечно. Але ж тут одразу виникає абсолютно закономірне питання: якщо вважати, що набуття нових знань може шкідливо позначитися на спонтанних творчих процесах, то чи потрібне таке навчання? Тим більш, що цю гостро парадоксальну тезу можна підкріпити посиленням на цілу низку не просто творчих актів, а здійснення справжніх відкриттів, коли нефахівці робили їх у якійсь сфері, що була для них того часу малозасвоєною, або взагалі майже невідомою. Деструктивна сила

такої тези зрозуміла, оскільки по-суті вона спрямована проти класичних форм навчання, та й не тільки класичних. Нема ніякого сумніву, що пропозиція відміни фактично освіти – це абсурд, але тут криється дуже важлива сторона, яка стосується, принаймні, деяких особливостей творчої діяльності і проблеми захисту творчої особистості від блокуючих та гальмуючих впливів, дій, тобто йдеться про творчість в ускладнених умовах.

Результати дослідження Т. М. Третяк, присвяченого вивченню творчої діяльності в несприятливих умовах (в даному випадку несприятливі умови розглядаються як досить широкий діапазон умов, які характеризують стаціонарні і ситуативні, але психологічно значущі середовища, що визначають життя сучасної людини взагалі і школяра зокрема), дозволяють говорити про існування таких типів реагування учнів підліткового віку на вплив несприятливих факторів середовища.

Перший тип. Спроба демонстративного ігнорування несприятливих впливів середовища. Такі учні вказують на відсутність конфліктів із зовнішнім і внутрішнім світом. Насправді, розвиток конфлікту із самим собою дійсно незначний, але протиріччя, пов'язані із зовнішнім світом, дуже загострені, яскраво проявляються, зокрема, в стосунках з однокласниками. Має місце оптимістичний настрій відносно життя в майбутньому, яке розглядається цим школярем виключно в побутовому аспекті. Творче мислення реалізується на рівні реалізації задумів, створених іншими людьми. На фоні відсутності видимої тривожності з приводу впливів несприятливих факторів, має місце орієнтація на реалізацію інтересів, відсутня спрямованість на гармонізацію навколишнього світу: матеріального, соціального, психологічного. Будь-яка діяльність, спрямована на трансформацію середовища, реалізується виключно з метою самоствердження.

Другий тип. Завищення значущості зовнішніх і внутрішніх конфліктів, песимістичне уявлення про своє майбутнє, відсутність бажання і спроб змінити наявну ситуацію. Творче мислення проявляється на рівні реалізації задумів, створених іншими людьми.

Третій тип. Існує висока тривожність з приводу несприятливих впливів навколишнього середовища, зовнішні і внутрішні конфлікти дуже напружені. Такі учні, хоч і бажають змінити наявну ситуацію, але не мають уявлення відносно шляхів її змін. Для них є характерним пасивне сприймання стимулів зовнішнього і внутрішнього світу, песимістичний настрій на майбутнє. Творче мислення реалізується на рівні матеріалізації

задумів, створених іншими людьми. Відносно слабка орієнтація на реалізацію себе в творчій діяльності.

Четвертий тип. Наявність протиріч із зовнішнім і внутрішнім світом. Вектор творчості спрямований у зовнішній світ. Творче мислення реалізується на рівні самостійної розробки задумів. Творча діяльність для таких учнів виконує функцію «психологічного сховища». Відсутність спроб структурування, конструювання, що передбачають гармонізацію внутрішнього світу. Песимістичне уявлення про свій нинішній день і майбутнє.

П'ятий тип. Відрізняється від попереднього лише тим, що для таких учнів є характерною наявність оптимістичної орієнтації на майбутнє, здійснюється спроба зробити перші кроки на шляху до самовдосконалення.

Шостий тип. Творча діяльність учнів спрямована насамперед на перетворення свого внутрішнього світу. Творче мислення реалізується на рівні самостійної розробки задумів, у певній мірі й на рівні формулювання задачі. Ще мають місце деякі протиріччя між зовнішнім і внутрішнім світом.

Сьомий тип. Здійснюється спроба гармонізувати взаємодію із зовнішнім і внутрішнім середовищем, нейтралізувати зовнішні і внутрішні конфлікти. Несприятливі впливи середовища сприймаються як стимули до саморозвитку. Дія векторів творчості назовні і в середину врівноважена. Творче мислення реалізується на рівні знаходження протиріч і формулювання задачі, організації колективної творчої діяльності відносно реалізації задумів розв'язків проблем.

У дослідженні Н. М. Латиш, присвяченого вивченню творчої конструктивної діяльності учнів молодшого шкільного віку в несприятливих умовах (обмеження в часі), виділено такі типи реагування учнів:

Перший тип – депресивний, такі учні знижують свою активність, спостерігається завищення значущості зовнішніх впливів, проявляється невпевненість у собі, скутість у прийнятті рішень, відсутність бажання і спроб створити цікаву, оригінальну конструкцію, конструкція будується або шляхом випадкових підстановок, або поєднанням декількох структурних елементів. Ми маємо можливість спостерігати прояви тенденції до випадкових підстановок та мисленевих тенденцій аналогізування, що зумовлює прояви низького рівня конструктивного мислення.

Другий тип – активно-панічний, коли досліджувані намагаються проігнорувати несприятливий вплив. Конструктивне мислення реалізується на рівні реалізації задумів здебільшого шляхом комбінування елементів конструктора, які є аналогами

структур. На фоні відсутності видимої тривожності з приводу впливів несприятливих факторів має місце орієнтація на реалізацію власних вподобань та об'єктів, які є аналогами з минулого досвіду. В процесі розв'язування запропонованих задач спостерігаються прояви мисленневих тенденцій аналогізування.

Третій тип – індиферентний. Конструктивне мислення учнів, яких ми віднесли до цього типу, реалізується на рівні більш цілеспрямованої розробки задумів. Творча діяльність для таких учнів характеризується тим, що здійснюється спроба зробити щось цікаве, спостерігається деталізація конструкції. Маємо можливість спостерігати прояви мисленневих тенденцій аналогізування та комбінування, що зумовлює також прояви порівняно вищого рівня конструктивного мислення.

Четвертий тип – мобілізаційний, в процесі конструювання здійснюється спроба нейтралізувати зовнішні несприятливі впливи, які сприймаються якоюсь мірою як стимули до вдосконалення створюваної конструкції. Творче мислення реалізується на рівні знаходження досить складних конструкцій. Маємо можливість спостерігати прояви мисленневих тенденцій аналогізування та комбінування і, відповідно, прояви високого рівня конструктивного мислення, хоча кількість таких досліджуваних зовсім незначна.

Література:

1. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В. О., Коваленко А. Б., Семиченко В. А., Третяк Т. М. та ін.]; за загальною ред. В. О. Моляко. К. : Освіта України, 2007. 308 с.

УДК 159.9.019 (477.53) (091) «17/19»

ПСИХОЛОГІЯ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ВІД ІДЕЇ ДО НАУКОВОЇ ШКОЛИ

Моргун В. Ф.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
v.f.morgun@gmail.com

Одним із вагомих досягнень кожної кафедри ЗВО є підготовка фахівців найвищої кваліфікації – докторів наук та професорів, які, як правило, стають засновниками і лідерами власних наукових шкіл. Авторів цих рядків у жовтні 1980 року пощастило стати співзасновником і очільником (по 2012 р.) тоді першої на

Полтавщині кафедри психології Полтавського педагогічного, що була відокремлена від кафедри педагогіки за рішенням Міносвіти України і наказом ректора інституту І. А. Зязюна. За ці роки закінчили докторантури учні автора, колишні доценти кафедри В. В. Колінько, який, на превеликий жаль, рано пішов із життя, і Т. А. Устименко, тепер – професор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. Захистили докторські дисертації з геронтопсихології О. Г. Коваленко (учениця Т. А. Устименко), тепер – головний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Зязюна НАПН України (м. Київ), доктор наук із політичної психології – Т. М. Траверсе (Пазюченко), тепер – професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Також надавалася багаторічна консультативна підтримка запрошеним на кафедру докторам психологічних наук К. В. Седих, із 2012 р. – завідувача кафедрою, професор, та С. П. Яланській, із 2019 р. – завідувача кафедрою психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», професор. У 2019 році повернулася на кафедру доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент М. М. Кононова (учениця академіка НАПН України, доктора психології Т. С. Яценко та чл.-кореспондента НАПН, доктора педагогіки М. В. Гриньової). Протягом багатьох років сумісниками на кафедрі працювали доктори, професори, академік НАПН України Л. Ф. Бурлачук та Почесний академік НАПН України В. В. Рибалка.

Отже, сьогодні на кафедрі психології активно розвиваються три наукові школи – проф. В. Ф. Моргуна та докторів наук – академіка Академії наук вищої освіти України, проф. К. В. Седих і доц. М. М. Кононової [4; 6-7; 15].

Мета історико-психологічного дослідження – окреслити шлях становлення і основні здобутки авторської наукової школи психології багатовимірної особистості.

Для досягнення поставленої мети використовувалися методи візюального спостереження, бесіди, аналізу документів (наукових публікацій), інтроспекції та біографічний метод.

За основу викладу змісту матеріалу взято характеристики і параметри опису наукової школи, що запропоновані Міністерством освіти та науки України, а також двома істориками психології – В. В. Шевчук і М.-Л. А. Чепую в спільній монографії «Історико-культурні передумови становлення Полтавської психологічної школи у XVIII-XX століттях» (2015).

Наукова школа проф. В. Ф. Моргуна «Психологія багатовимірної особистості» [4; 6-7 8-9; 15-16] склалася в 90-ті роки минулого століття.

Генеалогічне древо школи має витокami наукову школу «діяльнісної теорії навчання» академіка РАО Н. Ф. Тализіної (наукова керівниця автора). Вона належить до школи «психіки як орієнтувальної діяльності» батька «теорії поетапного формування розумових дій», професора П. Я. Гальперіна, який, у свою чергу, був представником «харківсько-московської» (чи «московсько-харківської») школи «діяльнісного підходу» («теорії діяльності») в психології О. М. Леонтєва, Л. І. Божович та ін. Всі троє вчених, до речі, вважали своїм науковим наставником Л. С. Виготського, засновника і лідера «культурно-історичної психології». В українській психології методологічно спорідненими є наукові школи «вікової та педагогічної психології розвитку» Г. С. Костюка, «вчинкової психології» В. А. Роменця, «генетичної психології» («генетико-моделюючої методології») С. Д. Максименка, «розвивального навчання» О. К. Дусавицького. Ідея і назва майбутньої наукової школи вперше були оприлюднені в 1984 р. в Санкт-Петербурзі (тоді Ленінград), у науковому збірнику за ред. академіка Б. Ф. Ломова та ін. [6]. Ця ідея пульсації монізму-багатовимірності «діяльної особистості» співзвучна методологіям і давньої діалектики, і новітньої синергетики, і постмодерного лібералізму.

Науковий і професійний статус засновника школи: кандидат психологічних наук; професор кафедри психології психолого-педагогічного факультету; Почесний професор ПНПУ імені В. Г. Короленка; Почесний професор Міждержавного інституту українсько-казахстанських відносин імені Н. А. Назарбаєва (Київ); Заслужений працівник освіти України.

Наукова активність лідера і членів наукової школи. Захистив на засіданні спеціалізованої вченої ради Московського державного університету імені М. В. Ломоносова кандидатську дисертацію «Психологічні умови виховання пізнавального інтересу учнів до навчального предмету» (1979) за спеціальністю 19.00.07 – пед. і вікова психологія, керівник – академік РАО Н. Ф. Тализіна.

Керівництво дисертаціями: захищено 8 кандидатських дисертацій (А. А. Чунаєв, 1982; В. В. Колінько, 1988; Л. І. Дубовая, 1991; Н. О. Чайкіна, 1997; А. С. Харченко, 2000; Н. О. Гончарова, 2007; Р. М. Білоус, 2010; О. С. Куц, 2011); у 2021 р. виходить на захист 9-й аспірант – Р. М. Ільченко. Троє учнів автора – Н. О. Гончарова, А. С. Харченко, Н. А. Чайкіна – досвідчені доценти кафедри психології.

Участь у розробці міжнародних, всеукраїнських та регіональних проектів. Керівник наукової теми кафедри психології «Проблема періодизації розвитку особистості в ході життя» (координувана Академією педагогічних наук СРСР у 1986-1990 рр.) – із 1981 р. і дотепер, співвиконавці – Н. О. Гончарова, В. В. Колінько, Т. А. Устименко, А. С. Харченко, Н. О. Чайкіна, Н. О. Юдіна, Т. А. Яновська та ін. [2; 5; 24-25]; автор бере участь у реалізація гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського під егідою Комісії НАН України з розроблення наукової спадщини академіка В. І. Вернадського (з 2021 р. [20], керівник проекту, доктор педагогічних наук А. П. Самодрин); В. Ф. Моргун і представники наукової школи брали активну участь у розробці міжнародних проектів із макарєнківської педагогіки та психології (на чолі з академіками М. Д. Ярмаченком, І. А. Зязюном, Г. Хіллігом та ін. [11; 17; 24]); німецького фонду Еберта з формування сучасного економічного мислення в Україні (на чолі з В. В. Зелюком, разом із Т. А. Устименко); проекту ЮНЕСКО (Париж) із профорієнтації молоді (українську частину якого очолював В. Ф. Моргун, співвиконавці – В. В. Колінько, Н. О. Чайкіна [1; 8; 22; 24]); учасник всеукраїнської програми з інтеграції викладання природничо-наукових дисциплін і курсу «Довкілля» (на чолі з академіком НАПН України В. Р. Ільченко, разом із Н. О. Юдіною, Т. А. Яновською [10]); регіональної програми «Вчитель: школа-педвуз-школа» (на чолі з академіком НАПН України І. А. Зязюном, разом із Н. О. Гончаровою, В. В. Коліньком, Т. А. Устименко, А. С. Харченко, Н. О. Чайкіною, Н. О. Юдіною, Т. А. Яновською [8; 24; 21]); керівник трьох регіональних госпдоговірних науково-прикладних досліджень за проблемою: «Профорієтація молоді на робітничі професії» на замовлення: Полтавського турбомеханічного заводу (1981-1983 рр.), Регіонального управління «Полтаванафтогазгеологія» (1984-1988 рр.), Кременчуцького автомобільного заводу (1989-1992 рр.), разом із В. В. Коліньком, Н. О. Чайкіною [1; 13; 22]; тощо.

Іміджеві характеристики наукового лідера. Співзасновник, член редколегії і заступник (2012-2019 рр.) головного редактора журналу «Психологія і особистість» (К.-Полтава, з 2012 р.), член редколегій педагогічних журналів «Постметодика» (Полтава, з 1994 р.), «Витоки педагогічної майстерності» (Полтава, з 2020 р.); співзасновник і член правління Всеукраїнської ГО «Товариство психологів України» (Київ, із 1996 р.); співзасновник і член правлїнь Української асоціації Антона Макаренка та Міжнародної макарєнківської асоціації (Полтава, з 1991 р.); співзасновник, член і голова Полтавського відокремленого відділення Асоціації

політичних психологів України (Київ, із 1995 р.); член Національної психологічної асоціації України (Київ) у складі Європейської федерації психологічних асоціацій – Брюссель, Бельгія (European Federation of Psychologists` Associations – Brussels, Belgium, із 2017 р.); співзасновник, почесний член і голова Полтавського осередку Всеукраїнської психодіагностичної асоціації (Київ, із 2013 р.); тощо.

Висновки з головних здобутків розроблених лідером наукової школи психології багатовимірної особистості тем.

1. Створено багатовимірну теорію особистості; запропоновано цілісну періодизацію розвитку людини протягом усього життя на основі переієрархізації класичних критеріїв періодизації; розроблено 20 оригінальних та модифікованих методик психодіагностики особистості, серед яких – опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини, мотивації кохання, багатовимірного аналізу вільних словесних асоціацій, аналізу досягнень людини з метою профілювання та профорієнтації, експертної співбесіди з абітурієнтами, історико-психологічний портрет фахівця тощо [13; 22; 26]; визначено п'ять типів інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання: темпова, емоційна, профільна, рівнева, формодіяльна [3; 10; 20; 26]; досліджена динаміка полімотивації школярів із I до XI класу [3; 9; 21-22].

2. Запропоновано сім критеріїв справжнього кохання: «кристалізація», єдності ціннісних орієнтацій, самовідречення, «перевтілення душ», терпіння і терпимості, продовження роду [12]; узагальнена система вікової профорієнтації: від гармонійного розвитку задатків і здібностей немовлят до підвищення кваліфікації, перекваліфікації та реорієнтації в професію у зрілому віці; розроблено оригінальну концепцію психології дезінформації [14; 18-19; 23]; у працях автора із макаренкознавства [11; 17; 24] доведено, що такі фундаментальні психолого-педагогічні принципи А. С. Макаренка, як: (1) «все краще – дітям (включаючи найкращі види праці та спілкування з найкращими людьми)»; (2) «якомога більше поваги до людини, якомога більше вимогливості до неї»; (3) «різновікові колективи / загони, групи, бригади, команди...» – повинні стати не тільки надбанням колоністів чи комунарів, але – кожної дитини людства.

3. Лідер школи є автором, співавтором чи науковим редактором понад 400 наукових публікацій, серед яких 1 належить до науково-метричної бази Scopus та 7 – до Web of Science, є одним із провідних серед науковців університету та Полтавщини за індексом цитування h-Гірша.

До перспектив наукової школи психології багатовимірної особистості можна віднести подальшу теоретичну розробку проблеми особистості, її розвитку (зокрема – зсув / коливання вікових меж періодизації, появу нових різновидів провідних діяльностей, неочікуваних новоутворень особистості) та впровадження наукових надбань у психологічну освіту та практику.

Література:

1. Гончарова Н. О. Основи професійної орієнтації. Навч. пос. / за ред. В. Ф. Моргуна. К.: ВД «Слово». 2010. 168 с. (Із грифом МОНУ).

2. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навч. посібник / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко; наук. ред., авт. передмови і додатку В. Ф. Моргун. К.: ВД «Слово», 2013. 264 с. (Із грифом МОНУ).

3. Лебедик М. П., Моргун В. Ф. Створення опорної школи повного дня як навчально-виховного комплексу: Моногр. / авт. вступу Н. М. Врадій; наук. редактор і авт. післямови В. В. Радул. Харків: Мачулін, 2020. 314 с.

4. Максименко С. Д. Створена відома полтавська наукова школа «психології багатовимірної особистості». Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Зб. наук. праць за матер. Всеукр. наук.-практ. семін. з міжн. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія: С. Д. Максименко, В. Ф. Моргун (відп. за випуск) та ін. Полтава. 2017. С. 16.

5. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учеб. пос. М.: МГУ. 1981. 84 с.

6. Моргун В. Ф. Многомерная монистическая концепция развития личности. Психологические проблемы индивидуальности / под ред. Б. Ф. Ломова, М. Й. Палея и др. Л. – М., 1984. Вып. 2. С. 24-28.

7. Моргун В. Ф. Схема многомерной структуры личности. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. М.: Просвещение, 1986. С. 70.

8. Моргун В. Ф. Профессиональная ориентация будущих педагогов. Учитель, которого ждут / под ред. И. А. Зязюна. М.: Педагогика, 1988. С. 64-85.

9. Моргун В. Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся. Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. Г. Г. Аракелова. М.: Высш. шк., 1990. С. 91-129.

10. Моргун В. Ф. Інтедифія освіти: психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання. Курс лекцій / відп. за вип. акад. В. Р. Ільченко. Полтава: Наукова зміна, 1996. 78 с.

11. Моргун В. Ф. Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка. Факсимільний збірник праць 1988-2001 рр. Полтава: АСМІ, 2002. 84 с.

12. Моргун В. Ф. «Багатовимірний опитувальник мотивації кохання» як критеріально-орієнтована методика психодіагностики. Наукові студії із соціальної та політичної психології. Зб. статей / за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського. Вип. 16. Київ, 2007. С. 268-277.

13. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навч. пос. К.: ВД «Слово», 2009. 472 с. (2-е вид. – 2012; 3-е вид. – 2013). (Із грифом МОНУ).

14. Моргун В. Ф. Антиномії землеробства: геноцид або порятунок народу. *Вернадськийська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем*. Зб. матер. IV Всеукраїн. Моргунівських читань із міжн. участю, присвячених 90-річчю від дня народження видатного українця / за ред. В. І. Аранчій та ін.; відпов. за вип. П. В. Писаренко, М. М. Опара, В. Ф. Моргун. Полтава: Дивосвіт, 2014. С. 99-104.

15. Моргун В. Ф. Багатовимірна теорія особистості, або 32 роки на чолі кафедри психології (1980-2012). Шевчук В. В., Чепань М.-Л. А. Історико-культурні передумови становлення Полтавської психологічної школи у XVIII-XX століттях: моногр. К.: ВД «Слово», 2015. С. 219-251 / 256 с.

16. Моргун В. Ф. Багатовимірна концепція особистості та інтеграція теорій діяльності, установки і вчинку. *Філософія психології: тексти*. Хрестоматія для студентів психологічних спеціальностей / укладачі: Ю. Л. Горбенко, Ю. О. Клименко, В. Ф. Моргун (відпов. за вип.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. С. 194-210 / 402 с.

17. Моргун В. Ф. Антон Макаренко – герой та ізгой української педагогіки. Полтава, 2018. 34 с.

18. Моргун В. Ф. Гуманно-демократичний менеджмент первинного колективу на прикладі кафедри психології вищого навчального закладу. Рибалка В. В. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства: метод. посібник / В. В. Рибалка, А. П. Самодрин, В. Ф. Моргун; за ред. В. В. Рибалки. К.: ТАЛКОМ, 2019. С. 89-108 / 280 с.

19. Моргун В. Ф. Психопрофілактика вірусу дезінформації. COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики: пособие / науч. ред. В. В. Рыбалки, А. П. Самодрин; кол. авт. К., Днепр, Кременчук: ПП Щербатых А. В., 2020. С. 39-53 / 396 с.

20. Моргун В. Ф. Багатовимірна топологія ноопсихології особистості, її менталітету та інтедифії (інтеграції та диференціації) освіти. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука. Колект. моногр. / Моргун В. Ф., Рибалка В. В., Самодрин А. П. та ін.; за наук. ред. А. П. Самодрин. Київ-Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2021. Т. 1. С. 208-234/352 с.

21. Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі: колект. моногр. / наук. ред. Л. В. Герасименко, В. Ф. Моргун. Кременчук: ПП Щербатих О. В. 2020. 260 с.

22. Психодіагностика особистості підлітка. Навч.-метод. пос. / за ред. О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргуна. К.: ВД «Слово», 2009. 136 с. (Із грифом МОНУ).

23. Психология общения Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 600 с. (Статті В. Моргуна: с. 40-41, 464-465, 571).

24. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток. Навч. пос. – 2-е вид., доп. К.: ВД «Слово», 2015. 272 с. (1-е вид. – Полтава, 1995; 3-е вид. – К., 2019).

25. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 288 с. (Про В. Ф. Моргуна: стор. 11; 137; 287; 2-га стор. 2-го форзацу).

26. Morgun, V. F. Suggestopedy – a valid practice based on unremarkable theory. Prospects: Quarterly review of education. Paris. 1980. Vol. 10. No. 4. P. 403-414. [ЮНЕСКО, Париж, Франція; Scopus]. (Видано також багатьма мовами ООН, Нью-Йорк, США: арабською, іспанською, китайською, німецькою, французькою тощо).

27. Morgun, V. F. Psychoprophylaxis of the Disinformation Virus. Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual / Ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, V. F. Morgun and others; a team of authors. Zhytomyr : Publisher O. Yevenok, 2020. P. 81-96 / 392 p.

УДК 37.374.32

ГУМАНІЗАЦІЯ І ПСИХОЛОГІЗАЦІЯ ЯК ПРИНЦИПИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У БАГАТОПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мосякова І. Ю.

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
mosyakova@ukr.net

Для багатoproфільних закладів позашкільної освіти необхідним є створення нової системи виховних ідеалів, аксіологічних орієнтирів, що виступає одним із складних завдань сьогодення. Без обґрунтування та наукового пошуку ключових принципів, що виступають важливими для освітнього менеджменту, неможливо розробити відповідні стратегії управління, що вплинуть у подальшому на освітню реформу та зрушать процеси подолання кризи гуманності, людяності, що ослаблює суспільство. Отже, за таких умов визначення принципів гуманізації і психологізації освітнього менеджменту у реаліях

роботи багатопрофільних закладів позашкільної освіти має вагоме значення. І справа полягає у тому, що ці принципи, вкарбовані у освітні процеси, будуть у подальшому внеском до забезпечення існування цінності особистості, її вільного розвитку у всіх галузях і сферах життя.

Мета – зреалізувати існуючу потребу у обґрунтуванні принципів освітнього менеджменту – гуманізації і психологізації – в управлінні багатопрофільним закладом позашкільної освіти.

Під час обґрунтування принципів освітнього менеджменту у багатопрофільних закладах позашкільної освіти – гуманізації і психологізації – було використано загальнонаукові методи: системний та міждисциплінарний підходи, аналіз новітніх здобутків психолого-педагогічної науки.

Ключові принципи освітнього менеджменту – це незмінні орієнтири в управлінні. Вважається, що перелік принципів не потрібно обґрунтовувати, адже вони мають бути складовими ціннісної парадигми освіти, яка на сьогодні визначає головним розвиток особистості на всіх вікових етапах її становлення. Ключові принципи – гуманізація і психологізація – обумовлені не сучасними вимогами до освітнього процесу у багатопрофільних закладах позашкільної освіти, а впевненістю сучасних керівників в тому, що їх слід плекати для того, щоб педагоги, які працюють із молоддю, мали передавати ці принципи під час занять. Зазначимо, що принципи гуманізації і психологізації освітнього менеджменту на сьогодні поширюються на всі заклади освіти в Україні, адже повага до особистості, її внутрішніх устремлінь є визначальною у освітньому процесі. Ми впроваджуємо ці принципи у процес управління творчими особистостями педагогів, і відстоюємо їх, і навколо цих принципів зводимо управлінські стратегії та методи роботи.

Здебільшого у закладах позашкільної освіти ці принципи є фундаментальними і майже залишаються без змін з моменту проголошення незалежності нашої країни. Так, на сьогодні гуманізм має відобразитися у прагненні до досягнення цілей особистісного розвитку, що становить їх у центр уваги психолого-педагогічної думки.

Іноді дискусії на тему гуманістичного управління можуть сприйматися як утопічні ідеї, які не мають відношення до процесів менеджменту, зокрема, у такій галузі, як освіта. Але якщо ми хочемо дійсно реалізувати якісні зміни в позашкільній освіті, ми маємо зводити освітній менеджмент таким чином, щоб здійснювати його і надалі, враховуючи гуманістичні ідеали, що

спрямовані на створення вільного, демократичного суспільства в цілому і вільного процесу зростання педагогів – як професійного, так і особистісного. Це підсилює актуальність нашого дослідження, що стосується обґрунтування принципів гуманізації та психологізації освітнього менеджменту, що тісно пов'язані із закономірностями розвитку особистості.

Підкреслимо, що питанням організації позашкільної освіти присвячено багато різних джерел, насамперед, це роботи таких авторів, як О. В. Биковська, С. В. Бут, О. П. Дмитренко, І. І. Загарницька, Г. Г. Ковганіч, О. Є. Кузик, Л. В. Листопадова, О. В. Литовченко, С. О. Лихота, О. В. Лісовий [1], Т. І. Сущенко [2], Г. П. Пустовіт, Л. В. Тихенко [3], Є. І. Чернишова [4] та ін.

Критичний погляд на сучасну практику освітнього менеджменту, існуючий системний і міждисциплінарний підхід до управління у позашкільній освіті надає можливість вказати на те, що і досі у позиціях керівників закладів освіти спостерігається недостатня чіткість та недостатня сформованість концептуальності у процесі управління. Така ситуація поводить до того, що освітній менеджмент до глухого кута, де панівними виявляються різні дискусії, що призводять до сліпого копіювання зразків моделей управління зарубіжними організаціями, що не є природними для автономного духу лідера, який притаманний найкращим представникам українського народу.

Виходячи з цього, на сьогодні слід проводити дискусії стосовно того, яким має бути природний освітній менеджмент у багатопрофільних закладах позашкільної освіти, що ґрунтується на існуючих проблемах розвитку педагогічних колективів в Україні і має виробити теоретичну базу для існування і процвітання позашкільної освіти. При цьому слід звернути увагу на психолого-педагогічні знання, згідно із якими зводиться процес виховання і врахувати те, що на сьогодні потрібні такі технології освітнього менеджменту, що враховували би існуючі загрози нашої держави – і внутрішні, і зовнішні.

Вкажімо на те, що на сучасному етапі розвитку освітнього менеджменту в Україні відбувається поєднання елементів керівництва на базі гетерономної та автономної позицій, що не є гармонійним, призводить до хаосу при прийнятті управлінських рішень, вимушеної «гнучкості» при доволі жорсткій фінансово-економічній ситуації. Такий стан у практиці управління багатопрофільними закладами позашкільної освіти має негативний вплив на життя педагогічного колективу, викликає психологічну напруженість у закладах, загострює конфліктні ситуації, що потребує миттєвого реагування із боку керівника. У

цьому плані слід зауважити, що саме керівник має бути для колективу тим життєдайним джерелом людяності, мудрості, виваженості, і це на сьогодні потребує значних зусиль та викликає певні протиріччя у розвитку особистості самого керівника.

Можна порівнювати ідеальний тип керівника, в основі діяльності якого – гуманність, врахування психологічних характеристик кожного члена педагогічного колективу (належне) та реальними характеристиками керівництва закладами позашкільної освіти (дійсне). Підкреслимо, що в дійсному існують недоліки, але процес гуманізації і психологізації освітнього менеджменту у багатoproфільних закладах позашкільної освіти все ж таки відбувається, хоч і доволі повільними темпами.

Ідеали керівника-гуманіста не можуть зреалізуватися, якщо його підлеглі, якими він керує, не мають чітко визначеної цілі – зміна освітнього середовища у напрямку розвитку і зростання особистості. Представники колективу, що сповідують цінності прогресу, зростання, незалежності, стабільності, діють цілеспрямовано, організовано і самі мають бути певним зразком для наслідування.

Отже, позиція «керівник-колектив» і «колектив-керівник» взаємообумовлена у розумінні гуманізму, а отже, самий колектив не має зволікати на автократичну позицію керівника, якщо по-іншому цей колектив не може згуртуватися і досягнути великої мети – розвитку особистості для побудови громадянського суспільства. Але і у керівника не має бути права не враховувати принципи гуманізації та психологізації в управлінні колективом, адже покладання на автократичні способи врегулювання проблем завершується погіршенням емоційного комфорту, послабленням здоров'я, підвищенням кількості конфліктів і стресів тощо.

Головним у впровадженні принципів гуманізації і психологізації в освітньому менеджменті багатoproфільних закладів позашкільної освіти є досягнення інноваційних рішень, нових звершень для роботи із педагогічним колективом, культивування радості від спілкування із вихованцями, що сприятиме розвитку креативності, творчості, інтелекту, і, загалом, успішності. Отже, в цьому плані потребують осмислення ключові проблеми в освітньому менеджменті: як керівник закладу багатoproфільного закладу позашкільної освіти реалізує принципи гуманізації і психологізації, долає протиріччя і конфлікти у розвитку педагогічного колективу, забезпечує мотивацію для особистісного зростання і консолідацію у закладі представників різних профілів? Чи враховується наприклад, під час роботи із

представниками туристсько-краєзнавчого напрямку позиція про те, що ціннісні орієнтації у туристичній комунікації мають бути спрямовані на гуманізацію відносин між різними народами, етносами і культурами? Чи проголошується у роботі із педагогами, які опікуються розвитком цього напрямку те, яким ж насправді має бути людське спілкування під час «зіткнення» різних культур? Чи проводяться бесіди або спілкування із тем, де доводиться важлива ознака туризму – сприяння таким демократичним цінностям, як свобода особистості, повага до іншого, відкритість і солідарність?

Ми вважаємо, що ці та інші позиції, які обговорюються під час нарад, виступів, мають бути максимально наближені до напрямку, який уособлюють представники багатoproфільних закладів позашкільної освіти, і це потребує певної кропіткої роботи керівника із педагогами всіх профілів у закладі, що має виступати прикладом прогресивного мислення. Поряд з цим слід уточнити, якими поняттями оперує керівник закладу для того, щоб забезпечити взаємозв'язок гуманізації і психологізації, реалізацію права особистості на вільний розвиток тощо.

Реалізація принципів гуманізації і психологізації вимагає від керівників закладів освіти постійної роботи над ініціюванням руху творчих досягнень у педагогічному колективі, поліпшення якості освітніх послуг. Особливого значення у цьому плані набуває вплив педагогів на вихованців, на їхній світогляд. Учнівська молодь, слухачі додаткових курсів мають говорити про те, як заняття у такому закладі змінили якість їх життя, розповісти про індивідуальний підхід наукових педагогів, ділитися із іншими про зацікавленість їх власним розвитком із боку педагогів.

Саме тому слід зосередитися на тому, яким є результат взаємодії педагогів закладу позашкільної освіти із учнівською молоддю, якими є відгуки про їх творчу діяльність та яким є образ бажаного майбутнього у вихованців – незалежним, вільним або скрутним і невдалим?

Аналіз питань, пов'язаних із запровадженням принципів гуманізації і психологізації в освітній менеджмент багатoproфільних закладів освіти передбачає вивчення стану роботи педагогічного колективу, визначення успішності /неуспішності взаємодії у ланці «керівник – колектив», що потребує спостереження за емоційним станом працівників, їх психологічним комфортом, творчою діяльністю. У спостереженнях можна виявити, які цінності для колективу є дійсними, а які – фальшивими, і, якщо у закладі панує псевдогуманізм, йде сильна конкурентна боротьба між педагогами, то це яскраво видно на

стані вихованців, їх творчих досягненнях і їх баченні себе у майбутньому. І коли педагогам легко відповісти на ці запитання, є сенс говорити про гуманізацію та психологізацію освітнього менеджменту, що породжують готовність діяти творчо і натхненно.

Література:

1. Биковська О. В. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / О. В. Биковська, С. В. Бут, О. П. Дмитренко, І. І. Загарницька, Г. Г. Ковганіч, О. Є. Кузик, Л. В. Листопадова, О. В. Литовченко, С. О. Лихота, О. В. Лісовий; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2006. 223 с.

2. Суценок Т. І. Позашкільна педагогіка і становлення особистості. *Позашкільна освіта та виховання*. 2007. № 1. С. 14-18.

3. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи : *монографія*. Кн. 2 / Г. П. Пустовіт, Л. В. Тихенко. Суми : Унів. кн., 2008. 272 с.

4. Чернишова Є. Підвищення кваліфікації педагогів-позашкільників як нагальна потреба подальшого розвитку позашкільної освіти України. *Рідна школа*. 2008. № 12. С. 60-62.

УДК 37.07:316.613

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Оніщук Л. М., Пермяков О. А., Ціпов'яз А. Т.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
alexpermyak967@gmail.com

Погіршення фізичного і психічного здоров'я учнів та студентів пов'язано з екологічними, економічними, соціальними проблемами в суспільстві. У навчальному закладі воно обумовлено певними негативними чинниками різного характеру, які умовно можна розділити на об'єктивні і суб'єктивні. До об'єктивних слід віднести: порушення фізіолого-гігієнічних вимог до організації навчально-виховного процесу; відсутність планомірної та цілеспрямованої роботи з профілактики шкідливих для здоров'я звичок (тютюнопаління, уживання алкоголю, наркотиків, ігрової, Інтернет-залежності); недосконалість навчальних програм і технологій навчання віковим і функціональним особливостям учнів і студентів; перевантаженість їх навчальним матеріалом;

недостатній рівень організації здоров'язбереження у навчальному закладі; недостатній рівень компетентності педагогів, батьків, керівників освітніх закладів у питаннях здоров'язбереження та ін.

До суб'єктивних чинників можна віднести: емоційний дискомфорт у навчальному закладі; недостатню рухову активність учнів і студентів; нераціональне харчування; невміння організувати здорове дозвілля; слабка сформованість мотивації на здоровий спосіб життя; низка культура здоров'язбереження; відсутність знань про режим праці та відпочинку, способи загартування організму, проведення самостійних занять з ранкової гімнастики, фізичної культури, аналізу стану свого здоров'я, інші [1, с. 128].

З наведених даних можна констатувати, що психічне здоров'я учнів та студентів вимагає значної уваги з боку адміністрації навчального закладу, у якому організовується освітній процес і яке спрямоване на здоров'язбереження, а також педагогів, родителів і їх самих.

Метою статті є розкриття впливу здоров'язбережувального освітнього середовища на формування психічного здоров'я особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття «здоров'язбережувальне освітнє середовище» розглядається з різних точок зору. Нам імпонує трактування, що визначає здоров'язбережувальне освітнє середовище як «середовище закладу освіти, яке охоплює сукупність певних умов, використання здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я студентів, покращення їхнього самопочуття, функціонування стану організму, підвищення адаптаційних можливостей і формування мотивації щодо здорового способу життя» [5, с. 158].

До основних характеристик здоров'язбережувального освітнього середовища відносяться:

а) усвідомлення усіма суб'єктами навчально-виховного процесу (педагогами, адміністрацією навчального закладу, батьками та ін.) цінності здоров'я вихованців;

б) здоров'язбережувальними та здоров'яформувальними повинні бути зміст освіти, форми, методи й засоби її реалізації, а також умови, у яких здійснюється освітній процес;

в) позитивне ставлення до освітнього процесу всіх його учасників;

г) ефективність педагогічної взаємодії внаслідок емоційного благополуччя її учасників;

д) позитивний вплив освітнього процесу на розвиток фізичного і психічного здоров'я його учасників [2, с. 220].

Перераховані компоненти дадуть позитивний результат по збереженню, зміцненню й формуванню здоров'я учнів і студентів в разі, якщо вони будуть використовуватися комплексно. Тільки такий підхід створює реальне підґрунтя для реалізації здоров'язбережувального освітнього середовища навчального закладу.

Найбільш доцільними, з точки зору позитивного впливу на здоров'я учнів і студентів, є технології, які: беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я; враховують вікові та індивідуальні особливості учнівської молоді; забезпечують запровадження цілей та змісту діяльності освітнього закладу щодо зміцнення здоров'я учнів і студентів, формування здорового способу життя; контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язбережувальний та профілактичний характер; постійно покращують санітарно-гігієнічні умови навчального закладу, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог; заохочують учнівську молодь до участі у плануванні оздоровчої діяльності навчального закладу та аналізу виконаної роботи; обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології; здійснюють періодичну оцінку ефективності технології; створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності учнів, студентів і педагогів; залучають батьків до діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді [7].

Організація здоров'язбережувального освітнього середовища у навчальному закладі – це складний і тривалий процес, тому дослідники пропонують поділити процес навчання в умовах здоров'язбережувальної педагогіки на окремі етапи або кроки. Так, О. Ващенко пропонує поділити процес навчання на три етапи, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методики.

Перший етап – початкове ознайомлення з основними поняттями та уявленнями. Мета – сформувати в учнів і студентів уявлення елементарні уявлення про основні поняття здорового способу життя. Основні завдання: а) сформувати уявлення про елементарні правила збереження здоров'я; б) досягти виконання елементарних правил здоров'язбереження; в) створити мотивацію на ведення здорового способу життя.

Другий етап – поглиблене вивчення – сформувати повноцінне розуміння основ здорового способу життя. Основні завдання: а) уточнити уявлення про елементарні правила

здоров'язбереження; б) досягти свідомого виконання елементарних правил збереження та зміцнення здоров'я; в) сформувані практичні знання, уміння, навички, необхідні у повсякденному житті.

Третій етап – закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я та їх подальшого вдосконалення. Мета – вміння зберігати здоров'я та перевести це в навичку, що буде використовуватися в повсякденному житті. Основні завдання: а) досягти стабільності та автоматизму при використанні правил збереження здоров'я; б) досягти виконання правил збереження здоров'я відповідно до вимог їх практичного виконання; в) забезпечити варіативне використання правил здорового способу життя в залежності від конкретних умов [4, с. 34-35].

На думку Т. Бережної, покрокове створення здоров'язбережувального освітнього середовища у навчальному закладі є найбільш ефективним шляхом досягнення мети.

Перший крок – аналіз інфраструктури, навчального, навчального-методичного та кадрового забезпечення. Другий крок – проведення моніторингу здоров'я учнів і студентів. Третій крок – раціональна організація освітнього процесу. Четвертий крок – діагностика, корекція та попередження захворювань, проведення профілактики захворювань, вітамінотерапія. П'ятий крок – підтримання й зміцнення всіх складників здоров'я учнів і студентів, впровадження педагогічних технологій; Шостий крок – оздоровча робота за такими напрямками: первинна профілактика (забезпечення дотримання санітарно-гігієнічних норм), вторинна профілактика (корекція вже наявних відхилень у стані здоров'я учнівської молоді), валеологізація освітнього процесу. Сьомий крок – розвиток матеріально-технічної бази освітнього закладу, дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил, що гарантують зміцнення здоров'я учнів і студентів та інші заходи психолого-педагогічної спрямованості. Восьмий крок – залучення батьківської громадськості, органів місцевого самоврядування, громадських організацій до створення здоров'язбережувального середовища [3, с. 175].

Організація і функціонування здоров'я-збережувального освітнього середовища у навчальному закладі буде сприяти проведенню моніторингу здоров'я учнів і студентів, що дозволить виявити рівень їх фізичного розвитку, фізичної підготовленості, формувати культуру здоров'я, зміцнити здоров'я за рахунок забезпечення оптимального рухового режиму, внести корективи у розпорядок і режим дня, дасть змогу прогнозувати можливі зміни у стану здоров'я. Перспективи подальших наукових розвідок

вбачаємо у дослідженні проблем формування здоров'я-збережувального освітнього середовища вищих навчальних закладів.

Література:

1. Бережна Т.І., Рассамахин С.Г. Формування здоров'я-збережувального середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. *Вісник Харківського національного ун-ту ім. В. Н. Казаріна*. Серія валеологія. Сучасність і майбутнє. Харків, 2013. Вип. 15. С. 144-148.

2. Бережна Т. Моделювання здоров'язбережувального навчального закладу: обґрунтування структури і критеріїв. *Рідна школа*. 2016. № 1. С. 37-42.

3. Бережна Т. Особливості організації здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Здоров'я людини: теорія і практика* : матеріали міжн. науково-практ. конф., м. Суми, 17-19 жовтня, 2017 року. Суми, 2017. С. 170-177.

4. Ващенко О.М. Методика організації здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Зб. наук. праць / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2014. Вип. 32. С. 34-36.

5. Єфремова М.М. Сучасні підходи у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища в процесі фізичного виховання учнів основної школи. *Інноваційна педагогіка*. Науковий журнал. Одеса : Приморський НДІЕІ, 2019. Вип. 16. Т. 2. С. 59-64.

6. Загальнодержавна програма «Здоров'я – 2020: український вимір». URL: www.moz.gov.ua.

7. Здоров'язберегаючі технології у початковому закладі / Упор. О. Колонькова, О. Литовченко. К. : Шкільний світ, 2009. 128 с.

УДК 159.923.2

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У СІМЕЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Пенькова О. І.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Penkova1947@gmail.com

Сім'я як мала соціальна група тісно пов'язана з суспільством, змінюється і розвивається разом з ним. Розшарування сучасного суспільства і поява нових верств населення започатковує нові типи сімей, а отже і нові типи виховної субкультури відповідно до соціального стану сім'ї та її матеріального добробуту. Всім їм

притаманні певні особливості устрою життя і внутрішньо сімейних взаємин, які доцільно брати до уваги, розглядаючи їх виховний вплив на дітей. Кожна сім'я у процесі життя проходить кілька фаз свого розвитку. Початковий період кожної з фаз – це своєрідна кризова ситуація, що пов'язана з необхідністю адаптації членів родини до нових ролей і сімейних функцій, що вимагає від членів родини певної перебудови власної поведінки, а в зв'язку з цим і ревізії попередніх ціннісних орієнтацій з метою їх узгодження з новою позицією інших. Важливо враховувати при цьому ті зміни, які відбуваються у свідомості і самосвідомості дітей різного віку.

Незважаючи на численні теоретичні та експериментальні дослідження, проблема духовного самовдосконалення особистості не втрачає актуальності і практичної значущості. Про це свідчить неабияка кількість праць вітчизняних та зарубіжних дослідників (М. Й. Боришевський [2], Г. С. Костюк [4], С. Д. Максименко [5], О. І. Пенькова [8], Л. З. Сердюк [10]). В зарубіжній психології дане питання вивчали: Р. Бернс [1], У. Джемс [3], А. Маслоу [6], Г. Олпорт [7], К. Роджерс [9] та інші.

Мета роботи – дослідити психологічні особливості духовних цінностей, що забезпечують результативність процесу самовдосконалення дітей у сімейному спілкуванні.

Виклад результатів дослідження. Дослідження здійснювалося у два етапи: на першому етапі вивчався взаємозв'язок між духовною спрямованістю підлітків та сімейно-родинними ціннісними орієнтаціями. Мета другого етапу роботи полягала у дослідженні змісту системи родинних ціннісних орієнтацій, що сприяють розвитку духовності старшокласників та таких, що гальмують цей процес.

З метою з'ясування духовної спрямованості сімейно-родинних ціннісних орієнтацій ми застосували анкету, у якій просили школярів (N = 100) і їх батьків (N = 100) прорангувати за ступенем значущості список із п'ятнадцяти пунктів, що включають перелік цінностей різних сфер духовного життя людини, а саме: інформаційної, наукової і культурної. Досліджувані – учні 7 та 11 класів СЗШ № 184 м. Києва.

Результати дослідження дають змогу констатувати наступне: підлітки так само, як і їх батьки диференційовано підходять до змісту духовних цінностей. Рівень оцінки залежить не лише від змісту, що визначає дану цінність, а й від того, як досліджувані до неї ставляться. Так, перші місця вони віддають таким якостям як: національна свідомість і історична пам'ять. Також виявлено однорідність показників за наступними параметрами: стійкі патріотичні почуття, уміння самостійно здобувати знання, готовність

до практичного застосування знань та вмінь, виховання творчого ставлення до праці.

Аналіз результатів експерименту дозволяє виявити таку ієрархію пріоритетів у духовних цінностях підлітків: прагнення розвивати пізнавальні інтереси, здібності і творчу активність при опануванні знань; уміння діяти у відповідності з власними переконаннями, потреба брати участь у житті країни; виховання творчого ставлення до праці, підготовка до свідомого вибору професії.

Батьки ж віддають перевагу іншим цінностям: негативне ставлення до нав'язування іншому власних думок, оцінок, поглядів; формування правосвідомості й виховання громадянської відповідальності. Слід підкреслити, що як підліткам, так і батькам притаманна низька зацікавленість політикою.

Наші дані свідчать, що у свідомості досліджуваних домінують цінності, зумовлені матеріальними чинниками. Соціальний статус сім'ї, щоденна боротьба з матеріальними і побутовими нестатками розкривають мало можливостей для становлення духовності в її високому розумінні. Недостатній культурний розвиток того оточення, в якому формується підліток, зумовлює суперечності, що перешкоджають вихованню духовності. Ідейно-моральна атмосфера сім'ї не є цілісною, вона буває неоднорідною, а в деяких своїх елементах – суперечливою.

Перейдемо до розгляду результатів другого етапу дослідження, мета якого полягала у з'ясуванні взаємозв'язків між духовною спрямованістю старшокласників та сімейно-родинними ціннісними орієнтаціями, у розкритті психологічних чинників, що зумовлюють цей зв'язок.

Дані анкетування свідчать, що наші досліджувані, так само, як і підлітки, диференційовано підходять до аналізу духовних цінностей. Слід констатувати, що отримані результати розкривають певний взаємозв'язок між відповідями старшокласників і їх батьків. Ієрархія їх ставлень до духовності характеризується тим, що головними цінностями вони вважають такі: національна свідомість; вміння керуватися духовно-естетичними принципами у власній поведінці; уміння самостійно здобувати знання, постійно знайомитися з найновішими досягненнями науки і техніки; прагнення розвивати пізнавальні інтереси, здібності і творчу активність при опануванні знань.

Необхідно зауважити, що так само одностайно наші досліджувані визначились з останніми місцями, куди віднесли наступні цінності: уміння діяти у відповідності з власними переконаннями, потреба брати участь в житті країни; стійкі

патріотичні почуття, дієва налаштованість на реальні справи, в яких реалізується почуття громадянського обов'язку; усвідомлення належності до національної спільноти; негативне ставлення до нав'язування іншому власних думок, оцінок, поглядів; потреба опанувати політичні знання.

Як бачимо, зазначені феномени впливають на різні структурні компоненти духовних цінностей неоднаково. Ціннісну єдність визначають у більшій мірі науково-пізнавальна та духовно-естетична спрямованість. Роль цих факторів для учнів і їх батьків важко переоцінити. Науково-пізнавальна цінність – це потреба в знаннях, в освіті, в науці тощо; духовно-естетична – потреба у видовищах, музиці, живописі, в художньому слові – що для старшого шкільного віку є найбільш актуальним. Адже саме у цьому віці соціальні спрямування юнаків носять яскраво виражений характер пошуку індивідуальних шляхів у житті, власних форм соціального ствердження. Більшість батьків теж неодмінною умовою успішного життя своїх дітей вважають освіту, престижну професію, яку неможливо отримати без необхідних здібностей і знань. Отже, як засвідчили результати анкетування, під поняттям «духовність» досліджувані розуміють соціально-значущі ідеали, культурно-естетичні цінності.

Варто підкреслити, що ідеологічна спрямованість кожної сім'ї виявляється дещо специфічно і залежить від багатьох факторів, в тому числі: матеріальних, культурних, громадянських тощо. Як показало наше дослідження, цілісна єдність визначається науково-пізнавальною та культурно-естетичною спрямованістю духовних цінностей. Що ж стосується інформаційних цінностей, то учні віддають їм належне, згадуючи, що всі члени сім'ї щоденно цікавляться телевізійними новинами, читають газети та журнали, але ця обставина не сприяла виокремленню цього показника як провідного у становленні духовності сім'ї.

Як засвідчили результати нашого дослідження, діапазон системи духовних цінностей школярів може бути значно ширшим, ніж обсяг загальноприйнятих цінностей конкретної сім'ї. Великого значення для учнів та їх батьків набувають цінності, пов'язані з соціальним статусом сім'ї: освітою, професією, загальним культурним рівнем членів родини, а також з економічним становищем і, нарешті, цінності, які пов'язані з відпочинком та дозвіллям. Цінності сім'ї залежать від характеру включення її членів у життєдіяльність суспільства, від повноти спілкування, яке складає зміст діяльності школярів та їх батьків, від тієї системи суспільних і міжособистісних взаємин, у яких існує людина.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К.: Академвидав, 2010. 416 с.
3. Джемс У. Личность. Психология самосознания: Хрестоматия. Самара: БАХРАХ, 2000. С. 7-44.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
5. Максименко С. Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка. Нора-прінт, 2004. Вип. 24. С. 3-15.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
7. Олпорт Г. Становление личности: *избранные труды* / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 462 с.
8. Пенькова О. І. Проблема саморегуляції особистості: ціннісний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Том 1. 2016. Вип. 2. С. 114-119.
9. Роджерс К. Вчитися бути вільним. Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. Т. 1. К., 2001.
10. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системо-синергетичний підхід: монографія. К.: Університет «Україна», 2012. 323 с.

УДК 378.1

ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Полякова Г. А.

Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця
anna.polyakova@hneu.net

Підготовка кадрів нового покоління у закладах вищої освіти здійснюється під впливом освітніх реформ, пов'язаних із стрімким розвитком технологізації, діджиталізації, інтерналізації всіх галузей суспільства, вимог ринку праці до якості професійної підготовки та особистісних якостей фахівців.

Під час особистісно-професійного становлення здобувачів вищої освіти різних рівнів (бакалаврського, магістерського, доктора філософії) формуються професійні знання та уміння,

набуваються професійні та загальні компетентності, розвиваються професійно значущі та особистісні якості, уточняється професійна спрямованість, посилюється готовність до роботи за обраною спеціальністю. Успіх особистісно-професійного становлення та розвитку здобувачів вищої освіти залежить від багатьох факторів: індивідуальних особливостей, рівня академічної підготовки, професійної спрямованості, мотивації, а також оточення, умов, ресурсів освітнього середовища закладу вищої освіти.

На шляху освітньо-професійної підготовки здобувачі вищої освіти стикаються із труднощами, пов'язаними із адаптацією, навчанням, практичною підготовкою, міжособистісною взаємодією, професійним самовизначенням, вибором індивідуальної траєкторії навчання тощо. Для їх подолання важливу роль відіграє сприятливе, підтримуюче освітнє середовище.

Освітнє середовище закладу вищої освіти являє собою систему соціально-психологічних, інформаційних, організаційно-діяльнісних, фізичних та віртуальних умов, можливостей, впливів і ресурсів, що складають основу особистісно-професійного розвитку (саморозвитку) та самореалізації суб'єктів освітнього процесу.

Розглянемо сутність та різновиди підтримки здобувачів вищої освіти (студентів, аспірантів) в їх особистісно-професійному становленні і розвитку в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

За словниковим визначенням підтримка – це 1) дія за значенням підтримати, підтримувати; 2) те, що підтримує когось, що-небудь, служить опорою комусь, чомусь; 3) забезпечення, надання необхідних засобів у процесі створення, проектування об'єкта, системи; 4) супроводження об'єкта, системи у процесі експлуатації; 5) те, що зберігає чию-небудь життєздатність, підкріплює, зміцнює когось-небудь; те, що вселяє впевненість, підбадьорює [1, с. 969].

Підтримка здобувачів в освітньому середовищі закладу вищої освіти передбачає надихання, стимулювання, допомогу у навчанні, саморозвитку, самореалізації, нарощуванні та розкритті потенціалу (інтелектуального, творчого), подоланні труднощів, створення сприятливих умов в процесі професійної підготовки.

За своїми проявами підтримка здобувачів вищої освіти в освітньому середовищі є багатомірною. А саме:

За спрямованістю дії виокремлюється підтримка: педагогічна (щодо забезпечення успішності в освітньому процесі); психологічна (щодо забезпечення психологічної безпеки,

взаємоадаптації з освітнім середовищем; психічного і духовного здоров'я), соціальна (щодо соціалізації, забезпечення соціальної захищеності).

За критеріями акредитації освітніх програм (критерій 7. «Освітнє середовище») заклад вищої освіти забезпечує освітню, організаційну, інформаційну, консультативну та соціальну підтримку здобувачів вищої освіти, що навчаються за освітньою програмою [2].

За створенням умов надається підтримка: матеріально-технічна, навчально-методична, інформаційно-комунікативна, соціально-психологічна, соціально-педагогічна, психолого-педагогічна.

За наданням можливостей розрізняється підтримка: академічна, інформаційна, правова, організаційна.

За врахуванням специфіки груп здобувачів вищої освіти затребуваною є підтримка здобувачів з особливими потребами, переселенців з тимчасово окупованих територій, іноземних громадян.

За масштабом дії підтримка може бути: індивідуальна (особистісна), групова (академічної групи), колективна (здобувачів за освітньою програмою, рівнем освіти), інституціональна (здобувачів закладу вищої освіти).

Для створення підтримуючого, адаптивного, орієнтованого на потреби споживачів освітніх послуг, середовища та реалізації підтримки здобувачів у закладі вищої освіти мають здійснюватися такі заходи: 1) визначення потреби та введення підтримки здобувачів вищої освіти як складової політики внутрішнього забезпечення якості освіти; 2) діагностика стану підтримки шляхом опитування студентів, аспірантів та інших учасників освітнього процесу (викладачів, керівників, фахівців-практиків); 3) введення відповідних завдань в роботу структурних та функціональних підрозділів закладу вищої освіти; 4) організація заходів щодо підготовки персоналу для реалізації різних видів підтримки здобувачів вищої освіти; 5) залучення самих здобувачів вищої освіти для актуалізації та співпраці щодо питань підтримки та створення підтримуючого освітнього середовища через органи студентського самоврядування; 6) запровадження тематичних проєктів та стартапів із залученням різних джерел фінансування на конкурсній основі.

Підтримка особистісно-професійного становлення та розвитку здобувачів вищої освіти є важливим чинником забезпечення якості вищої освіти, який сприяє задоволенню потреб

споживачів освітніх послуг – студентів, аспірантів; отриманню очікувань замовників вищої освіти – представників ринку праці; задоволеності результатами вищої освіти виконавців освітніх послуг – науково-педагогічних працівників.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.

2. «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки № 977 від 11.07.2019.

УДК 159.9:612.6

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕПРОДУКТИВНИХ УСТАНОВОК ЯК ЕЛЕМЕНТУ РЕПРОДУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Пузь І. В.

Донецький національний університет імені Василя Стуса
irina222@ukr.net

Астахов В. М.

Донецький національний медичний університет МОЗ України
astvlad7@gmail.com

Формування адекватної репродуктивної поведінки сьогодні стає однією з актуальніших проблем, що стоїть перед суспільством та привертає до себе увагу фахівців різних галузей – медицини, психології, демографії, соціології, педагогіки, оскільки створення належних умов для реалізації репродуктивного потенціалу населення є запорукою оптимального розвитку, збереження та відтворення народу, нації, суспільства. Особливо значущою окреслена проблема стає при роботі з молоддю, яка виступає репродуктивним та демографічним потенціалом суспільства [2]. Крім того, саме у молодому віці відбувається бурхливий розвиток індивіда, як на соматичному, так і на психічному рівнях із формуванням усіх функціональних систем організму, в тому числі і репродуктивної, а також із становленням когнітивної, емоційно-вольової, ціннісно-мотиваційної сфер, що визначає характер становлення цілісної особистості. Слід зазначити, що саме у молодому віці відмічається активний розвиток репродуктивної сфери особистості та формуються основи репродуктивної поведінки.

Отже, дослідження особливостей репродуктивних установок сучасної молоді в умовах сьогодення є надзвичайно важливим, оскільки це дозволить визначити шляхи роботи з молоддю у напрямку формування безпечної та ефективної репродуктивної поведінки, адекватної репродуктивної мотивації, батьківської поведінки, а також у популяризації та пропаганди здорового способу життя, що безумовно, сприятиме гармонійному розвитку молоді особистості.

Метою нашої роботи стало дослідження особливостей репродуктивних установок як елементу репродуктивної поведінки сучасної молоді на основі теоретичного аналізу літературних даних та проведення власного емпіричного дослідження.

Важливим елементом репродуктивної сфери особистості виступає репродуктивна поведінка, яку прийнято розглядати як систему дій та стосунків, які зумовлюють народження чи відмову від народження дитини у шлюбі чи поза шлюбом. Репродуктивна поведінка особистості виявляється не тільки у зовнішніх вчинках, репродуктивних діях, але й в змінах внутрішніх структур, установках та мотиваціях [1].

Одним із головних регуляторів репродуктивної поведінки особистості виступають репродуктивні установки, що являють собою сукупність уявлень та настроїв суб'єкта, які свідчать про його готовність реалізовувати певні типи репродуктивної поведінки. У процесі дослідження особливостей репродуктивної поведінки досить часто використовують трьохкомпонентну структуру соціальної установки М. Сміта. Так, у структурі виокремлюється когнітивний компонент (усвідомлення об'єкта соціальної установки), афективний компонент (емоційна оцінка об'єкта) та поведінковий компонент, який пов'язаний з реакцією суб'єкта по відношенню до об'єкта [3].

Дослідження було проведено на базі Донецького національного медичного університету МОЗ України. Вибірку дослідження склали 56 здобувачів вищої освіти медичного факультету. Середній вік досліджуваних складав $21,7 \pm 1,1$ роки. Вибірка була гетерогенною, 26 осіб – чоловічої статі, 30 особи – жіночої. Усіх учасників було проінформовано про мету дослідження та отримано згоду на участь у ньому. В якості психодіагностичного матеріалу була використана розроблена нами спеціальна анкета, яка містила як відкриті, так і закриті запитання, що стосуються когнітивного, емоційного та поведінкового аспектів репродуктивних установок молоді.

Проведене анкетування дозволило нам зробити наступні висновки щодо суб'єктивних уявлень досліджуваних про власні

репродуктивні установки. Аналіз сімейного стану учасників дослідження показав, що 87,5% досліджуваних не перебували в офіційному шлюбі, лише 12,5% учасників перебували у шлюбі. Виявлення оптимального віку укладання шлюбу показало, що 55,4% учасників вважають, що оптимальний вік для створення сім'ї це вік від 25 до 28 років; 23,2% учасників відмічають вік від 20 до 25 років; 14,3% учасників вказують на вік від 29 до 32 років; 7,1% учасників відзначають, що вік при укладанні шлюбу не має значення. Слід зазначити, що жодний з учасників не відмітив вік до 20 років та вік старше 33 років, що говорить про усвідомлення молоддю значення вікового періоду для вступу до шлюбу.

Оцінка рівня суб'єктивної готовності досліджуваних до створення сім'ї показала, що 58,9% досліджуваних зовсім не відчують себе готовими до створення сім'ї, 21,5% досліджуваних відмічають, що можливо вони готові до шлюбу, 10,7% досліджуваних – вважають себе цілком готовими до сім'ї (слід зазначити, що саме ці учасники офіційно перебувають у шлюбі), 8,9% досліджуваних відмітили, що їм важко відповісти на це запитання.

Аналіз ставлення до спільного проживання без офіційної реєстрації шлюбу показав, що 69,7% учасників дослідження позитивно ставляться до цього, вважаючи це можливістю перевірити наскільки вони з партнером є сумісними у питаннях спільного проживання; 23,2% учасників відмічають негативне ставлення до спільного проживання без шлюбу; 7,1% учасників мають нейтральне ставлення до факту спільного проживання без офіційного укладання шлюбу.

Виявлення оптимального віку народження першої дитини показало, що 51,8% досліджуваних планують народити дитину у віці від 25 до 28 років; 25,0% досліджуваних – у віці від 29 до 32 років; 12,5% досліджуваних вказали на те, що як вийде, так вони і народять дитину; 10,7% досліджуваних відмітили, що не планують мати дітей взагалі. Слід зазначити, що жодний з учасників дослідження не відмітив вік до 25 років і вік старше 33 років, що говорить про усвідомлення молоддю значення вікового періоду для реалізації провідних функцій сім'ї.

Досліджуючи бажану кількість дітей у майбутньому, нами було виявлено, що 42,8% досліджуваних хочуть мати 1 дитину; 33,9% досліджуваних – 2 дитини; 12,5% досліджуваних – 3 дитини; 8,8% досліджуваних відмітили, що не планують мати жодної дитини у майбутньому.

На думку 66,1% досліджуваних, матеріальний стан людини (сім'ї) впливає на бажання мати дитину, 19,6% досліджуваних

вважають, що матеріальний чинник не має значного впливу на бажання людини мати дитину, 14,3% досліджуваним було важко однозначно відповісти на це запитання.

Аналіз факторів, які заважають народженню дитини на даний період, показав, що для 37,5% досліджуваних – це занятість на навчанні та на роботі; для 21,4% – бажання пожити для себе; для 19,6% – матеріальні та житлові труднощі; для 10,7% – невпевненість у своєму майбутньому; для 5,4% – прагнення цікаво проводити дозвілля; для 5,4% – прийняття відповідальності за життя дитини.

Виявлення ставлення досліджуваної молоді до штучного переривання вагітності (аборту) показало, що 3,6% досліджуваних відносяться до аборту як одного з можливих варіантів регулювання народжуваності; 96,4% досліджуваних негативно відносяться до аборту.

Аналіз життєвих пріоритетів досліджуваних показав, що для 23,2% досліджуваних першочергового значення набуває освіта; для 25,0% – любов; для 19,7% – сім'я; для 25,0% – робота, кар'єра; для 7,1% – дозвілля. Слід відмітити, що здоров'я як цінність, не відмічена як важлива цінність жодним з учасників дослідження, що на нашу думку, є тривожною тенденцією, оскільки загальновідомо, що саме здоров'я забезпечує гармонійний розвиток так ефективного функціонування особистості.

Отже, узагальнюючи отримані результати анкетування нами було виявлено, що більшість з досліджуваних не перебувають у шлюбі; відмічають, що оптимальний вік для створення сім'ї є період від 25 до 28 років, і саме цей період, на думку більшості, є оптимальним для народження першої дитини. Більшість досліджуваних констатували той факт, що вони позитивно ставляться до спільного мешкання без офіційної реєстрації шлюбу, про те вони відзначали, що є неготовими до створення сім'ї, а також те, що вони планують у майбутньому мати не більше двох дітей, що свідчить про їх орієнтацію на малодітність. Також слід зазначити, що, на думку більшості досліджуваних, кількість народження дітей безпосередньо залежить від матеріального положення сім'ї. Більшість досліджуваних відмічали, що зайнятість на навчанні та на роботі, а також матеріальні та житлові труднощі виступають головними чинниками, що заважають народженню дитини. Найважливішими цінностями для більшості досліджуваних виступають робота (кар'єра) та любов.

Враховуючи отримані результати, стає зрозумілим, що важливим сьогодні є організація комплексного системного підходу до роботи з молоддю із залученням широкого кола різного роду

фахівців, що дозволить не тільки своєчасно попередити виникнення різноманітних порушень репродуктивної поведінки, але й створити сприятливі умови для гармонійного розвитку молодшої особистості [4]. У цьому аспекті при роботі з молоддю особливого значення набуває орієнтація на здоровий спосіб життя, формування навичок самозберігаючої поведінки, готовності до шлюбу та майбутнього батьківства. Такий підхід безумовно матиме позитивне значення для отримання молоддю відповідних знань та набуття необхідних компетенцій задля формування ефективних репродуктивних установок, та реалізації свого репродуктивного потенціалу, що є одним з головних показників стабільного розвитку суспільства.

Література:

1. Бацилева О. В. Репродуктивне здоров'я жінки: медико-психологічні та соціальні аспекти. Донецьк: Донбас, 2011. 236 с.
2. Бацилева О. В., Астахов В. М., Пузь І. В. Особливості готовності до батьківства студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Вип. 4. Т.1 С.101-107. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-1.19>
3. Мокрецов С. Є. Актуальні питання державної політики мотивації репродуктивної поведінки населення. *Державне управління: удосконалення і розвиток*. 2012. №6. Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=430>
4. Пузь І. В., Астахов В. М. Медико-психологічні аспекти статевого виховання сучасної молоді. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : зб. наук. матеріалів І Міжнар. наук.-практ. конф., 2-3 червня 2020 р. Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2020. С. 209-212.

УДК 37.07:316.613

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ, АГРЕСИВНОСТІ І ВОРОЖОСТІ У ЖІНОК-СПОРТСМЕНОК РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Рибалко Л. М., Камерілов О. Є.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
lina-rybalko@ukr.net

Розвиток і популяризація сучасного жіночого спорту призвела до стрімкого зростання кількості молодих жінок, що шукають себе в спорті, особливо в підкоренні видів спорту [3-5].

Багато молодих жінок, дівчат відвідують спортивні клуби та секції, які спеціалізуються на різних атлетичних видах спорту, як про це пишуть Baranova A. (2017), Lisicyn V. (2014 року), Sigal N. (2014 року), Tristan V. (2013), Eysenck H. (2011).

Досвід роботи більшості тренерів [1] і сучасні дослідження в галузі спортивної медицини та психології [2] показує, що шлях до досконалості, досягнення високих спортивних результатів жінок безпосередньо пов'язано з фізичними та, найчастіше психологічними особливостями особистості кожної спортсменки.

Відмінна фізична форма і високий володіння технічними прийомами, можуть бути нівельовані слабкою, або недостатньою психологічною підготовленістю жінки-спортсменки, що на практиці, безпосередньо пов'язано з успішністю і спортивними досягненнями [2; 4; 5]. Це також відноситься і до питань психологічних проблем в сучасному жіночому спорті, в першу чергу, щодо питань різного рівня агресії і агресивної поведінки, а також проблем особистісної та ситуаційної тривожності різних ступенів прояву у спортсменок всіх вікових груп.

У зв'язку з цим, психологічні проблеми спортсменок, на думку провідних вітчизняних і зарубіжних фахівців, в спортивній психології вимагає активного психологічного супроводу у всіх видах жіночого спорту.

У переважній більшості по мірі збільшення спортивного стажу, що включає тренувальний і змагальний досвід за участю в турнірах різного рівня складності, спортсменки більш старшого віку, мають нижчі рівні агресивності і ворожості, ніж їх молодші та менш досвідчені колеги. Це стосується й проявів особистісної та ситуативної тривожності. Можливо причина прояву тривожності, агресивності та ворожості полягає в вікових змінах в організмі і психіці спортсменок, а може бути пов'язана з умінням управляти своїми емоціями і поведінкою на рівні сформованих компетенцій.

Мета дослідження: дослідження причин, аналіз і оцінка показників рівня агресивності, ворожості, особистісної та ситуативної тривожності у жінок-спортсменок різних вікових груп.

У дослідженні були використані такі методи психодіагностики тривожності, агресивності та ворожості у спортсменок: методика Ч. Д. Спілбергера і Ю. В. Ханіна, яка, на нашу думку і думку Eysenck H., Williams J., Krane V., є ідеально адаптованою і доступною в практичному застосуванні при вивченні тривожності; опитувальник Басса-Дарки, який дає можливість визначити індивідуальний рівень агресивності і ворожості, їх види і форми [3].

Після тестувань спортсменок, учасниць експерименту, по дослідженню рівня тривожності і агресивності, був проведений аналіз отриманих результатів та визначено кількісні показники (кількість спортсменок в кожній групі).

Результати тестування показали, що значення індексу агресивності відмінне в кожній віковій групі спортсменок, що займаються професійним спортом. Так, було встановлено, що у спортсменок пубертатного віку ($n = 43$) домінують високі значення індексу агресивності. Сумарно, його показники (підвищений, високий, дуже високий) та рівні агресивності визначені у 36 (60,47%) спортсменок.

У групі спортсменок юнацького віку ($n = 45$) досить високим виявився низький рівень агресивності – у 42,22% спортсменок даної групи, при повній відсутності у них дуже високого рівня агресивності. Сумарне значення високого та підвищеного рівнів агресивності, був зафіксований у 12 спортсменок (26,67%), тобто більший ніж у кожної четвертої спортсменки даної вікової групи, що більш, ніж в 2 рази менше, ніж у спортсменок групи пубертатного віку.

У групі спортсменок I репродуктивного віку, представниці якої мають найбільш високий спортивний, змагальний стаж і вік, було встановлено, що серед них домінують спортсменки з низьким рівнем агресивності – у 71,79%, при повній відсутності спортсменок з високим і дуже високим рівнем індексу агресивності, і помірними показниками середнього і підвищеного рівня агресивності.

Аналіз результатів індивідуального тестування студенток на визначення індексу ворожості в трьох досліджуваних групах спортсменок засвідчив, що у спортсменок, по мірі збільшення віку, спортивного та змагального стажу, полярно змінюються і показники значення даного психологічного показника. Так, зокрема, в групі спортсменок пубертатного віку ($n = 43$) виявлено велику кількість спортсменок з високими значеннями показників індексу ворожості – 25 (58,14%), тобто трохи більше, ніж у кожної другої спортсменки даної вікової групи, при незначній кількості спортсменок з низьким рівнем ворожості.

У свою чергу, в групі спортсменок юнацького віку ($n = 45$) було зафіксовано в 3 рази більше спортсменок з низьким рівнем ворожості, ніж у попередній групі; повністю відсутні спортсменки з дуже високим рівнем ворожості.

Кількість спортсменок з підвищеним і високим рівнем ворожості встановлений у 14 (31,11%) спортсменок, що більш, ніж

в 2 рази менше в групі спортсменок пубертатного віку – у 21 (48,84%) спортсменок.

І, нарешті, в групі спортсменок І репродуктивного віку (n = 45), за результатами проведеного тестування та аналізу отриманих результатів, було встановлено повну відсутність спортсменок з підвищеним, високим і дуже високим рівнем ворожості, при дуже високому, домінуючому в даній віковій групі, низьким рівнем індексу ворожості – 32 (82,05%).

Отримані показники, на нашу думку, обумовлені такими характеристиками, як вік, досвід, спортивний і змагальний стаж спортсменок.

Найвищі значення рівнів, як особистісної, так і реактивної (ситуативної) тривожності, були визначені у всіх досліджуваних групах, у спортсменок, з незначним спортивним стажем і недостатнім досвідом участі в змаганнях різного рівня – в групі пубертатного віку – у 28 (65,11%) і у 29 (67,44%), відповідно. Спортсменки всіх трьох вікових груп, у яких був визначений помірний тип особистісної та ситуативної тривожності, показували в період змагань, більш стабільні результати, ніж досвідчені спортсменки, але з високими показниками цих видів тривожності.

Література:

1. Абаджян В. А. Медико-биологические и психологические особенности тренировочной и соревновательной деятельности боксеров: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Федерация бокса России, 2011. 190 с.

2. Баранова А. В. Личностные особенности спортсменок в традиционно мужских видах спорта. *Збірник наукових праць академії паслядипломної адукації*. 2017. № 5. С. 30-41.

3. Богданова Д. В. Гендерные аспекты агрессивного поведения спортсменов. *Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф.* 2015. № 6(33). С. 228-234.

4. Бугаєвський К. А. Психологічні особливості спортсменок, які займаються атлетичними видами спорту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 4 (68). С. 48-56.

5. Дамадаева А. С. Спортивно-важные качества личности спортсменов разного пола в маскулинных и феминных видах спорта. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2011. № 7. С. 57-62.

ДОВІРА ТА САМОДОВІРА У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Савелюк Н. М.

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
nsaveyuk@ukr.net

Поняття, обумовлені концептуальним середовищем сучасних європейських вимог щодо забезпечення належної якості вищої освіти, – а це «студентоцентризований підхід», «академічна доброчесність», «академічна мобільність» та інші – включають у себе значну частку довіри й самодовіри. Адже, наприклад, обираючи індивідуальну освітню траєкторію, на наше переконання, неможливе без переживання відповідних почуттів. Та й у цілому професійне орієнтування молоді, яке має завершуватися свідомим вибором професії, в ідеалі повинне здійснюватися на засадах як довіри до закладів освіти та конкретних (науково)-педагогічних працівників, так і самодовіри.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати значущість довіри та самодовіри у життєдіяльності здобувача вищої освіти та емпірично встановити особистісні риси, що сприяють формуванню довіри студента до викладача.

Методи дослідження: 1) теоретичний аналіз і синтез, узагальнення та систематизація наукових даних; 2) контент-аналіз міні-творів здобувачів вищої освіти на тему «Викладач, якому я довіряю».

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» довіра (довір'я) визначається як «ставлення до кого-небудь, що виникає на основі віри в чийсь правоту, чесність, щирість і т. ін.» [2, с. 310]. Своєю чергою, віра у цьому ж словнику розглядається, з одного боку, як те ж саме, що і довіра, з іншого боку, як «упевненість у чомусь, у здійсненні чого-небудь» [2, с. 189]. Інакше кажучи, віра – поняття ширше, ніж довіра, адже перше має і абстрактні свої виміри (врешті-решт, вірити можна і у «Добрий Всесвіт» назагал), тоді як довіра передбачає певного конкретного суб'єкта (нехай він буде не лише одиничним, а і подеколи колективним). Важливо також вказати на співвіднесеність у зазначеній словниковій дефініції понять «правота» і «чесність», тобто довіра у масовій свідомості нашого народу майже апріорно корелює з реальними або уявними моральними якостями того, кому ми довіряємо.

Надаючи психологічну інтерпретацію поняттю «довіра», Б. Мещеряков та В. Зінченко опираються на «Енциклопедичний словник» Брокгауза та Ефрона: «це психічний стан, у силу якого ми опираємося на певну думку, що видається нам авторитетною, і тому відмовляємося від самостійного дослідження питання, що може бути нами досліджене. Отож, довіра відрізняється як від віри, так рівною мірою і від упевненості. Віра перевищує силу зовнішніх фактичних і формально логічних доказів. Довіра ж стосується питань, що перебувають у компетенції сфери людського пізнання...». Також співавтори «Великого психологічного словника» наголошують, що джерелом виникнення довіри, залежно від її суб'єкта та його життєвих обставин, можуть бути усвідомлення як індивідуальної сили, так і слабкості, згода з іншими щодо певних цінностей, а подеколи й надмірна самовпевненість. Але умова збереження довіри вказується лише одна – постійність [9, с. 129-130].

Різнобічний теоретичний аналіз поняття довіри у сучасних дискурсах української психологічної науки віднаходимо у працях Н. Кравець, В. Кравченко, Д. Лисенко, М. Мачикової та ін.

Так, за результатами цілісного теоретичного аналізу проблеми та співставлення різних досліджень, Д. Лисенко наголошує, що феномен довіри має складний, багатогранний та комплексний характер. А тому єдиного підходу до його визначення й опису досі не вироблено. На думку автора, психологічний зміст довіри полягає в особливому ставленні суб'єкта до її «об'єктів», що виникає у результаті безпосередньої або опосередкованої взаємодії та пов'язане з оцінкою результатів такої взаємодії як сприятливих для людини. З усім тим, довіра визначається не тільки перебігом актуальних психічних станів свого суб'єкта, а і певною ситуацією, що схиляє до довіри або, навпаки, недовіри, причому остання не є однозначно негативним феноменом [7, с. 203-204].

Згідно з Н. Кравець, основними чинниками довіри є наступні:

1) когнітивні процеси – узагальнення досвіду взаємодії, усвідомлення міри своєї вразливості, ризику, очікування та прогноз ситуації, якість і повнота отриманої інформації та ін.);

2) соціальні процеси – атитюди, культурні традиції, норми, вірування, довірчі стосунки, громадська думка, міра конфліктності, відкритість інституцій для суб'єктів;

3) мотиваційні процеси – спрямованість на «об'єкт», бажання щось від нього отримати й рівень активності суб'єкта;

4) емоційні процеси – переконаність у добродішності, порядності, вірності, чесності, правдивості «об'єкта» довіри, його авторитетність тощо [5, с. 65-66].

В. Кравченко виокремлює три основні види довіри: довіру до світу, довіру до інших і довіру до себе. Причому довіра до світу розглядається як специфічний суб'єктивний феномен, суть якого полягає у ставленні до певних фрагментів світу, що відображається у переживанні актуальної значущості та апріорної безпечності відповідних фрагментів для людини. Довіра до інших вивчається та аналізується в контексті різноманітних соціально-психологічних проблем, а довіра до себе – в аспекті певної ціннісної позиції щодо самого себе, що дає змогу вибудовувати власну життєву стратегію [6, с. 99].

Згідно з М. Мачиковою, формування довіри передбачає існування трьох основних факторів:

1) розуміння причинно-наслідкового взаємозв'язку між діяльністю певної інституції, організації, корпорації та якістю власного життя;

2) повідомлення про певну інституцію (організацію, корпорацію) повинні стосуватися значущих аспектів життя людини, надходити від авторитетних джерел і не вимагати надто великих зусиль для свого сприйняття та осмислення;

3) власне сама інституція повинна бути цікавою для цільової аудиторії. Відповідно, імідж довіри до певного інституту має базуватися на довірі до безпосередньо організації; системи її цінностей; соціальних ролей, які виконують представники організації [8, с. 168-169].

Маємо констатувати, що щорічні соціологічні опитування в Україні з метою визначення так званого «Індексу довіри» практично не торкаються сфери освіти та педагогів, а зосереджуються в основному на діяльності органів влади. Тому тут ми вказуємо лише на результати глобального світового опитування громадської думки «Voice of People», проведеного у 2002 році компанією «Gallup International». Згідно з цими даними, у загальносвітовому рейтингу довіри до соціальних інституцій система освіти посідає почесне третє місце (після армії та недержавних громадських організацій) – у середньому їй довіряють 62 % населення [10].

Праць, присвячених особистісній довірі у конкретних педагогічних взаєминах, в українській психології теж досі обмаль. Наприклад, на думку Д. Бородій, виникнення й розвиток довіри як психолого-педагогічної категорії зумовлені, насамперед, професійно-особистісними характеристиками педагога та стилем його взаємодії зі школярами [1]. Так позиція є слушною, але лише частково. Адже вона майже не залишає місця для активності іншої

сторони освітнього процесу – учня та студента, в тому числі, для їх самодовіри.

Самодовіра є предметом зацікавлення таких психологів, як, зокрема, Л. Коломієць, Т. Кожедуб, К. Гук. Вони зазначають, що довіра до себе «вселяє суб'єкту переконаність щодо сили особистісних ресурсів, стимулює готовність наполегливо працювати з певним ризиком для досягнення мети, стабілізує самооцінку й рівень домагань, дозволяє вибудовувати стратегію власної життєдіяльності». Відповідно, високий рівень самодовіри характеризується переживанням стану внутрішньої гармонії, психологічного благополуччя, орієнтованістю на життєві звершення та досягнення успіху, в цілому оптимістичною життєвою налаштованістю [4, с. 277].

Як вказує Н. Єрмакова, юнацький вік є сензитивним для розвитку самодовіри. З усім тим, зниженню довіри до себе одночасно можуть сприяти такі психологічні особливості цього віку, як індивідуалізм, незбалансованість самоствавлення, висока особистісна амбівалентність та ін. [3, с. 249]. Отже, науково-педагогічний працівник, опираючись на власну довіру до здобувача вищої освіти, повинен запобігати ймовірним ризикам втрати його самодовіри.

В умовах постпостмодерної реальності виникає питання: а чи змінилося щось істотно та принципово у механізмах, наприклад, довіри учня до вчителя і студента до викладача або навіть у наш час усе-таки продовжують спрацьовувати певні класичні її чинники? З метою з'ясувати, які риси викладача викликають найбільшу довіру в сучасних здобувачів вищої освіти, ми провели емпіричне дослідження (зима 2020 року). До вибірки респондентів було залучено 49 магістрантів освітніх спеціальностей – 35 дівчат і 14 хлопців.

За результатами контент-аналізу міні-творів констатовано наступний рейтинг рис викладача, які викликають довіру до нього у здобувачів вищої освіти (у дужках – кількість респондентів, котрі відзначили відповідну якість): 1) «любов до своєї професії, роботи» (10), «ерудованість, багатий життєвий досвід» (10), «гуманність, людяність, доброта» (8), «креативність, неповторність» (5), «авторитетність, харизматичність» (4), «почуття гумору» (3), «комунікабельність» (2), «справедливість» (2), а далі по одному – «відповідальність», «організованість», «емоційний самоконтроль», «сучасність», «ненав'язливість».

Оскільки «ерудованість, багатий життєвий досвід» та «любов до своєї професії, роботи» набрали однаково кількість «голосів», то можемо розглядати це як утілення класичного принципу єдності

інтелекту та афекту. Інакше кажучи, сучасна студентська молодь, з одного боку, продовжує поцінювати класичну емоційну відданість фахівця своїй роботі, що формує належне емоційне тло формування взаємин довіри. З іншого боку, студентство прагне бачити перед собою як обізнаного з найсучаснішими тенденціями розвитку своєї галузі викладача, так і «просто людину, котра розуміє життя».

Отже, довіра, як і віра, на відміну від упевненості – складова переважно ірраціональної частини психіки. З усім тим, в умовах дії психологічного принципу єдності інтелекту та афекту довіра – необхідна складова будь-якого усвідомленого життєвого вибору особистості, в тому числі професійного, як і подальшого навчання за обраним фахом. Крім довіри, в юнацькому періоді, з яким переважно співпадає так званий «студентський вік», істотну увагу варто звертати і на розвиток самодовіри як на важливий чинник студентоцентрованого навчання. У цілому питання довіри й самодовіри в аспекті педагогічних систем досі вивчені недостатньо, а тому їх більш поглиблене дослідження можна розглядати як перспективи подальших пошуків.

Література:

1. Бородій Д. І. Довіра як необхідна психологічна умова педагогічної взаємодії в стосунках «учитель – учень». *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012, № 2(2). С. 399–405.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Єрмакова Н. О. Довіра до себе як особистісна детермінантна професійного зростання студентів юнацького віку. *Вісник післядипломної освіти*. 2012, Вип. 6. С. 241–249.
4. Коломієць Л. І., Кожедуб Т. С., Гук К. В. Теоретико-методологічні засади емпіричного дослідження довіри до себе. *Young Scientist*. 2020, № 12(88). С. 277–282. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-12-88-55>
5. Кравець Н. М. Аналіз основних напрямів вивчення довіри як соціально-психологічного феномена. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2011, № 1. С. 56–67.
6. Кравченко В. Категоріальний апарат у конструюванні дефініції «довіра»: психологічний дискурс. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2014, Вип. 19, Част. 1. С. 94–101.
7. Лисенко Д. П. Довіра в предметному полі психологічних досліджень. Проблеми сучасної психології. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2018, Вип. 40. С. 196–208.

8. Мачикова М. Ретроспективний аналіз дослідження феномену довіра психологічною наукою. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2016, Вип. 20(1). С. 162–173.

9. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Евроник; Москва; СПб., 2008. 634 с.

10. Психологічна проблема довіри до соціальних інститутів. Освіта.Уа. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/28782/>

УДК 378.011.3:373.015.31-051

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сайко Н. О.

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

Для сучасної системи професійної підготовки майбутніх вихователів в Україні характерні постійні зміни на рівні законодавчої бази, що позначаються на специфіці готовності фахівців. Основним концептуальним підходом у підготовці майбутніх вихователів можна назвати формування компетентностей, що сприяють інтегруванню фахівців та освіти в цілому в європейський простір. У свою чергу, це передбачає сформованість знань про світовий досвід дошкільної освіти та умінь функціонувати на міжнародному рівні її організації. Аналізуючи досвід західних країн (Великої Британії, Франції, Америки та інших) у підготовці фахівців дошкільної освіти [5] варто відмітити, що великий відсоток часу в освітньому процесі приділяється саме практичній підготовці та спостерігається зосередженість, в першу чергу, на процесах соціалізації дітей. Так, наприклад, в Америці домінуючими напрямками у підготовці майбутніх вихователів можна назвати психологічний та фізичної культури [6], у Франції – анімаційний [1].

Практика підготовки майбутніх вихователів в Україні зорієнтована на оволодінні широким спектром методичних знань щодо різних напрямів виховання (морального, естетичного, фізичного тощо), що призводить до переміщення на другий план основного орієнтиру дошкільної освіти – соціалізація дітей дошкільного віку. Тобто становлення особистості, вираження її

індивідуальності, формування і збереження внутрішньої гармонії, задоволеність особистості від перебування у закладах дошкільної освіти. Саме формування відчуття задоволеності, щастя у дітей дошкільного віку мають бути основними методичними орієнтирами у професійній підготовці майбутніх вихователів. Як зазначає сучасна науковиця Л. Козак, дошкільна освіта має бути позитивним, динамічним простором, що оптимізує розвивальний потенціал дітей [2].

Мета статті – конкретизувати, поглибити зміст підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку та розвинути компетентності щодо нейтралізації дидактогенних впливів дошкільного закладу на особистість.

Методика та організація дослідження ґрунтується на принципах гуманістичної філософії; розумінні особистості як активного суб'єкта розвитку і діяльності; концептуальних положеннях психолого-педагогічної та соціально-педагогічної науки щодо формування гармонійної особистості в єдності духовного, психічного та фізичного аспектів; на положеннях педагогічної науки щодо становлення особистості, її професійного розвитку з урахуванням особливостей професійної діяльності; на положеннях позитивної психології та її методах.

На основі аналізу поняття «концепція» з філософської (Л. Ільчов, П. Федосєєв, С. Ковальов), економічної (А. Борисов), психологічної (О. Скрипченко, Л. Волинська, З. Огороднійчук), соціологічної (М. Лукашевич), педагогічної позиції (С. Гончаренко) та з позиції менеджменту (В. Піча) нами сформульовано його сутність у дошкільній освіті: це управлінська конструкція, що містить системи поглядів, спосіб розуміння, пояснення соціально-педагогічних явищ та спрямована на формування «Я»-особистості у певних соціальних умовах з урахуванням специфіки їхньої взаємодії. Основними орієнтирами концепції професійної підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку є розуміння поняття «соціалізація» як основної мети педагогічної діяльності і передбачає формування професійної готовності до нейтралізації дидактогенних впливів дошкільних закладів, що забезпечується створенням психологічно здорового середовища закладу; проведення індивідуальної та групової діагностики, спрямованої на виявлення наслідків дидактогенії та особливостей психоемоційної атмосфери дитячого колективу; забезпечення ефективного, успішного функціонування дитини, що є умовою психічного і психологічного та соціального здоров'я особистості; створення та реалізація індивідуальних розвивальних програм, мета яких

формування або відновлення внутрішньої гармонії особистості, діагностика ефективності педагогічної роботи, що визначається рівнем задоволеності особистістю своїм життям у дошкільному закладі.

Концепція підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності нами представлена у вигляді таких складових: формування інформаційної, методичної, психологічної та ціннісно-нормативної готовності.

Інформаційна готовність передбачає засвоєння основних понять, формування системи теоретичних знань з проблеми соціалізації та переорієнтацію студентів на процес первинної соціалізації. Увагу студентів слід звернути на розуміння соціалізації як процесу організації соціально-педагогічних, соціально-психологічних умов функціонування особистості з метою формування або відновлення гармонії між індивідом і соціумом. У свою чергу, гармонія між індивідом і соціумом базується на соціальній нормі – бути задоволеним власним життям та відчувати щастя. Якщо людину починає тривожити, не задовольняти особисте положення, то це привід до з'ясування проблеми і усунення її. Доцільно акцентувати увагу на понятті «норма» у процесі соціалізації та його концепції – організації соціально-економічних, медичних, педагогічних, психологічних, побутових, санітарно-гігієнічних та інших умов для успішного соціального функціонування індивіда, розвиток відповідних навиків та умінь відчувати задоволеність власними діями. Потрібно звернути увагу майбутніх вихователів на ті категорії дітей, у яких з'являються перші сигнали порушення внутрішньої гармонії – невпевненість у власних силах, занижена самооцінка, імпульсивність, агресивність, тривожність, тощо. Саме такі реакції особистості порушують процеси соціалізації, що ще не особливо помітно оточуючим, але у майбутньому можуть призвести до більш складних проблем. Тобто майбутні вихователі мають уміти організувати освітній процес дошкільного закладу на основі соціалізаційних, або інтегративних підходів до педагогічної роботи. Особливу увагу у формуванні інформаційної готовності фахівців дошкільної освіти слід приділяти розумінню поняття «страх», його прояви та наслідки у житті дитини, поняттю «педагогічне насильство» як виду дидактогенії та основне джерело появи різних видів страхів, а у подальшому неврозів, стресів, депресивних станів.

Психологічна готовність майбутніх вихователів до соціалізації дітей включає усвідомлення важливості формування таких компонентів професійної підготовки у ЗВО: професійної свідомості, професійної придатності, індивідуального

професійного стилю, професійного потенціалу, професійної активності, професійної автономності.

Методична готовність майбутніх вихователів передбачає готовність на основі знань методів, способів, прийомів та засобів організації процесу соціалізації створювати психоемоційне сприятливе середовище дошкільного закладу та розробляти індивідуальні програми соціалізації на основі врахування сильних сторін особистості. Це передбачає усвідомлення понять «психоемоційне середовище», «індивідуальне середовище», оволодіння такими методами, як ситуація успіху, радісна психоемоційна атмосфера, застосування педагогіки життєтворчості, здоров'язберігаючих технологій, формування атмосфери задоволеності, щастя на основі знаходження «сродної» праці, створення умов для сталого розвитку особистості. До методичної готовності ми також відносимо знання діагностичних методик, які дають змогу вчасно помітити порушення гармонії дитина-соціум. Діагностичні методики мають бути спрямовані на визначення ступеню задоволеності дитини життям, наскільки вона почуває себе щасливою у дошкільному закладі.

Ціннісно-нормативна готовність майбутніх вихователів передбачає сформованість певної світоглядної позиції особистості, ставлення до життя, професійної діяльності та до власної особистості у професійній діяльності.

Першим компонентом ціннісно-нормативної готовності є орієнтація на позитив у житті. З цією метою важливим є ознайомлення з основами позитивної психології, принципи якої закладені в таких методах соціально-педагогічної роботи, як емпауермент, фасилітація, коучинг, опора на сильні сторони тощо. Однак, така позитивна спрямованість має підтримуватися конструктивними практичними діями щодо досягнення успіхів у житті, набуття професіоналізму та задоволеності життям. Інакше, якщо людина буде знижувати рівень домагань, буде задоволена тим, чим є, це призведе до регресу у житті [4].

Наступним компонентом є формування філософії лідерства. Італійський учений Антоніо Менегетті поняття «лідер» розуміє як особистість-вектор, особистість, що контролює операції та здатна синтезувати контекст відносин, це оперативний центр численних відносин і функцій [3]. Внутрішня лідерська позиція передбачає і певне ставлення до власних помилок та невдач. Для того, щоб не зупинятися на місці та йти далі у своєму професійному розвитку, потрібно з кожної складної, проблемної ситуації, з невдалого рішення уміти виокремлювати позитивний досвід та примножувати свій внутрішній світ.

Отже, основними концептуальними підходами до підготовки майбутніх вихователів мають бути соціалізаційний та інтегративний, основою яких є компетентності у формуванні гармонійної, задоволеної власним життям особистості.

Література:

1. Дудко С. А. Дошкольное образование во Франции: история и современность. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014. №1. С. 89-97.

2. Козак Л. Сучасна дошкільна освіта: Європейський досвід. *Освітологічний дискурс*, 2017, № 3-4 (18-19). Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/146445926.pdf>

3. Менегетти А. Психология лидера : пер. с итал. / Антонио Менегетти. Изд. 4-е, доп. Москва : ННБФ «Онтопсихология», 2004. 256 с.

4. Реан А. А. Психология и педагогика. Ученик / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 432 с.

5. Barnett W. S. Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*. № 2, 2003. P. 102-131.

6. Day Care Services. U.S. Bureau of Labor Statistics. *Office of Occupational Statistics and Employment Projections*, 2009. [Електронний ресурс] :<http://www.bls.gov/oco/cg/cgs032.htm#emply>.

УДК 378.4

ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ

Самілик В. І., Хлонь Н. В.

Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

samilykvalentina@gmail.com, nkhlon@gmail.com

Успішна самореалізація випускників закладів вищої освіти залежить не тільки від сформованості фахових компетентностей, а й від розвитку гнучких навичок («soft skills»). Це сукупність неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, що забезпечують ефективну участь у робочому процесі. Наприклад, навички міжособистісного спілкування, слухання, управління часом, емпатія. Аналіз засвідчує, що розробники освітніх програм орієнтуються на імпліцитно трансверсальне формування відповідних навичок у здобувачів освіти. Водночас вивчення психолого-педагогічних особливостей становлення та розвитку особистості в освітньому просторі засвідчує потребу в оптимізації цього процесу. Практика

показує, що найзатребуванішими є такі навички, як: визначення цілей та ефективних шляхів їх досягнення, конструктивна комунікація, орієнтування в інформаційному просторі, самонавчання та навчання інших, тайм-менеджмент, управління командною роботою, проєктами, вирішення проблем, емоційний інтелект, креативний підхід, критичне мислення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості формування гнучких навичок майбутніх учителів у процесі позанавчальної діяльності.

Розділяємо думку К. Коваль, що розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування, «м'яким» навичкам складно навчитися з книжок або просто виконуючи свої функціональні обов'язки [1]. Ці висновки лягли в основу розробки та впровадження «Щоденника «soft skills» майбутнього успішного вчителя» для студентів 3 курсу Глухівського НПУ ім. О. Довженка (рис. 1).

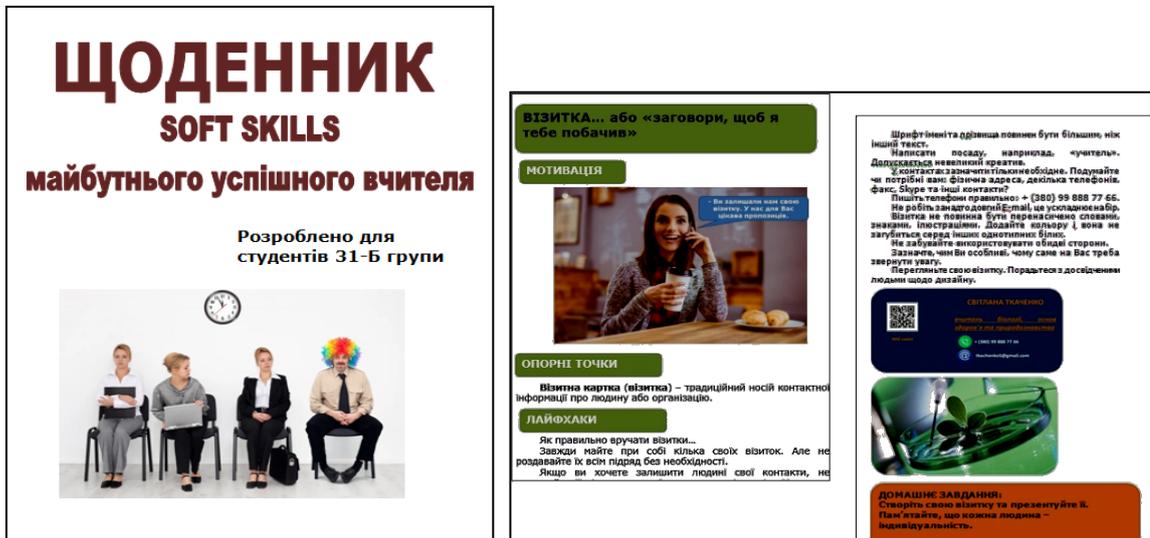


Рис. 1. Щоденник «soft skills» майбутнього успішного вчителя

Основні розділи, що увійшли до змісту щоденника:

– резюме/мотиваційни лист, або «як не загубити свій потенціал на ринку праці» – передбачає написання документа, який допоможе звернути на себе увагу, зацікавити роботодавця своїми вміннями та професійними якостями, отримати запрошення на престижну роботу;

– тайм-менеджмент, або «працювати потрібно не 12 год. на добу, а головою» – орієнтований на формування навичок раціонального розподілу годин у добі так, щоб усе встигати, спати повноцінні 7-8 годин, бути ефективним, залишатися здоровим та успішним;

– візитка, або «заговори, щоб я тебе побачив», висвітлює особливості ділової комунікації, самопрезентації, створення та використання візитки як традиційного носія контактної інформації про особистість;

– КЛАСний керівник, або «це школа, тут усяке буває», передбачає вправління в організації і проведенні позаурочної та культурно-масової роботи, налагодження міжособистісної комунікації з учнями та батьками (під час зустрічей та в чатах), вирішенні проблемних ситуацій;

– персональний бренд, або «знають тих, хто відомий», розвиток умінь популяризувати свою професійну діяльність, власним прикладом мотивувати учнів до самовдосконалення, налагоджувати співпрацю з колегами тощо.

Досвід впровадження дозволяє констатувати, що авторський щоденник є конструктивним елементом організації позанавчальної діяльності здобувачів освіти за своїм форматом та змістом. Першим блоком кожного розділу є «Мотивація» – стимулювання інтересу до актуальної теми. Другий блок – «Опорні точки» – містить коротку інформацію відповідного змісту, характеристику ключових понять. Третій блок – «Лайфхаки» – рубрика корисних рекомендацій та настанов. Четвертий – «Алгоритм виконання роботи» – ілюструє поетапну інструкцію реалізації мети та завдань. Завершальний блок – «Домашнє завдання» – передбачає самостійне виконання студентами завдань з подальшою репрезентацією результатів на кураторських годинах.

Мінімізація текстового матеріалу та графічні елементи оформлення сприяють позитивному емоційному сприйманню завдань та налаштовують на творчий підхід до їх вирішення. Щоденник сприймається як щось особисте, індивідуальне, нешаблонне, а, отже, стимулює гнучкість та критичність мислення, знижує рівень компіляції. Водночас дозволяє оцінити якісне зростання особистості, є стартапом професійного портфоліо.

Створення умов для формування гнучких навичок майбутніх фахівців педагогічної галузі є важливою складовою освітнього процесу ЗВО, які вболівають за конкурентоспроможність своїх випускників та їхнє кар'єрне зростання. У перспективі плануємо дослідити ефективність впровадження щоденника, провівши ретроспективний аналіз.

Література:

1. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з чинників для їх працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162-167.

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сапаргелдієва-Лукашова Г. Б., Дроздова Д. С.

Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого
навчального закладу «Донбаського державного педагогічного
університету»

sapargeldievag@gmail.com, d.drozdova@forlan.org.ua

Зміни в суспільному житті і свідомості вимагають формування творчої особистості учня на основі якісної освіти та розвитку його творчої активності. Розвиток творчої активності особистості є одним із актуальних завдань сучасного суспільства. Тому українська національна школа ставить перед собою головну мету – дати можливість проявитися творчим силам дитини. Викликаючи самостійну творчу активність дитини, педагог розширює знання дитини, її діяльність, сприяє розвитку творчих здібностей. Розвиток творчих здібностей не є загальним, абстрактним явищем, це складний психолого-педагогічний процес, який потребує цілеспрямованої, систематичної роботи. Розвиток творчих здібностей учнів передбачає впровадження в навчальну практику гуманістичного принципу організації освіти, коли в центрі навчально-виховного процесу знаходиться особистість учня з її потребами, інтересами і можливостями.

Мета – визначити теоретико-методологічні підстави дослідження творчої активності молодших школярів.

Методологічні засади психології творчості, закономірності та механізми творчої діяльності представлені у дослідженнях С. Л. Рубінштейна, К. Дункер, Д. Б. Богоявленської, Я.О. Пономарьова, О. К. Тихомирова та ін.). Мають місце дослідження диференціально-психологічного типу на предмет виявлення та опису особистісних характеристик і здібностей до творчої діяльності. Психологічні особливості творчості в навчанні і вихованні висвітлені в роботах В. В. Давидова, О. М. Матюшкіна, Я. О. Пономарьова).

Як складне та багатогранне явище, творчість неможливо охарактеризувати однозначно. У вітчизняній психології визнається фундаментальне значення діяльнісного підходу у розумінні категорії творчості (Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, О. М. Леонт'єв, М. М. Поддьяков, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Творчість розглядається вченими як людська діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення навколишнього природного та соціального світу, в результаті чого змінюється й сама людина (форми і способи її мислення, особистісні якості): вона стає творчою особистістю.

Сучасний стан дослідження творчості можна розглядати як процес зближення двох підходів: особистісного (дослідження суб'єкта творчої діяльності) та процесуального (дослідження фаз, станів, стадій та результатів перетворення предмета творчості).

Передумовою творчості виступає творча активність, як здібність до креативного мислення, почуттів та дій. Творча активність представляє собою індивідуальну траєкторією психічного розвитку людини, її інтегральну якість, яка проявляється у її спрямованості (домінування допитливості, прагнення до пізнання), здібностях до подолання стереотипів, характері, як системі її ставлень і поведінки.

Серед зовнішніх проявів творчої активності вчені виділяють інтерес до невідомого, чутливість до проблем та готовність розв'язувати їх самостійно, відкритість до нових ідей; схильність відходити від зразків, руйнувати стереотипи; здатність виходити за рамки заданої іншими ситуації; швидкість асоціацій, аналогій, протиставлень; загострене сприйняття відхилень, незвичного, складного; уміння «бачити» нові можливості у відомому; уміння комбінувати знайомі елементи у нові поєднання, видавати оригінальні ідеї; пізнавальна активність; допитливість; дотепність, почуття гумору; сміливість та незалежність суджень; здатність до постановки власної мети; використання різних форм доказів; здатність сприймати об'єкти цілісно, виділяти в них істотне, відкривати потенційне; розвинена уява, метафоричність; уміння дивуватися; здатність прогнозувати, передбачати, робити припущення; орієнтація на ідеальні еталони.

Проблема дитячої творчості, природи її виникнення та розвитку є предметом досліджень Н. О. Ветлугіної, О. І. Кульчицької, І. Я. Лернера, Б. М. Теплова, Є. О. Фльоріної та ін. Джерела дитячої творчості дослідники бачать в самому житті та визнають можливість активного впливу на її розвиток. Дитяча творчість розглядається як створення дитиною суб'єктивно нового значущого для неї продукту (малюнка, конструкції, гри, оповідання), застосування засвоєних раніше засобів виразності у новій ситуації, прояв активності в усьому. Основними етапами творчого процесу дитини є виникнення відчуття неясності, появи запитань, виділення значущих для успішного розв'язування

проблеми елементів, розуміння проблеми, формування гіпотези, розв'язання проблеми [1].

Творчу активність можна розглядати як основу продуктивного розвитку дитини, як потенціал, що забезпечує її ріст, властивий в тій чи іншій мірі кожній дитині. Результатом творчої активності дитини виступає її творчість, що характеризується самостійним вибором направленості діяльності, вмінням створювати новий продукт.

Молодший шкільний вік є дуже важливим періодом для розвитку творчої активності, коли спонтанна і, часто, репродуктивна творчість дошкільного віку з'єднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. У цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л. В. Вержиковська, О. І. Кульчицька, Н. М. Литвинова, О. М. Матюшкін, В. Меде, В. О. Моляко, Г. Піорковський, Л. І. Чорна та ін.).

Творча активність молодшого школяра як індивідуальна властивість проявляється у захопленнях, здатності «увійти» в уявні обставини, щирості переживань; здатності комбінувати знайомі елементи у нові поєднання, відмовлятися від стереотипних способів мислення у ході реалізації будь-яких завдань; у здатності нестандартного «бачення» нових можливостей у відомому.

Творча особистість молодшого школяра – це результат усього способу його життя, результат спілкування та спільної діяльності з дорослими, результат його власної активності. У дитини поступово формується внутрішній світ, який надає усій його діяльності творчого характеру. Складність, суперечливість, багатство, оригінальність внутрішнього світу дитини визначатимуть міру та діапазон творчих перетворень набутих нею знань.

Внутрішньою передумовою творчої активності є творчий потенціал, що являє собою сукупність можливостей, засобів, які можуть бути використані для розв'язання певних задач, досягнення поставлених цілей. У працях Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьміна, О. М. Лук, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейна творчий потенціал інтерпретується як категорійна форма творчої активності особистості. Творчий потенціал людини у вузькому сенсі це творчі здібності, і насамперед здатність до уяви і креативного мислення, в широкому сенсі – це ще й особливості особистості (мотиви, емоційні та вольові якості, рівень компетентності), що сприяють реалізації творчих здібностей.

Важливо зауважити, що психологічна структура творчого потенціалу співпадає з основними структурними елементами обдарованості. Творчий потенціал дітей можна характеризувати різними рівнями прояву їх загальної обдарованості, а його розвиток нерозривно пов'язаний з проблемою розвитку здібностей дитини.

Творчий потенціал має визначатися, розкриватися й розвиватися у процесі спеціально організованого навчання та виховання, коли дитина набуває та використовує власний досвід творчої роботи, залучається до реальних творчих справ. У молодшому шкільному віці визначними є фактори організації навчально-пізнавальної діяльності, а саме: характер спілкування вчителя з дітьми, стиль сімейного виховання та ін. [2].

Найбільш ефективними серед усіх інших засобів розвитку творчого мислення особистості, її розумової активності та самостійності спеціалісти в області психології творчості називають систематичне використання в процесі навчання творчих задач (Т.В. Кудрявцев, В.О. Моляко, А.Ф. Есаулов та ін.). Творчі задачі відповідають вимогам особистісно-орієнтовного підходу у навчанні та вихованні. Сама специфіка розв'язування творчих задач, процес і предмет творчої діяльності передбачають формування мотивації діяльності, забезпечують інтерес та мисленнєву активність молодшого школяра. Узагальнені вміння розв'язування творчих задач формуються за таких способів організації навчання, коли дитина має можливість самостійно аналізувати умови задачі, знаходити шляхи їх розв'язування. Навчаючись долати труднощі, що виникають при цьому, і вирішуючи протиріччя, молодші школярі оволодівають гнучкими вміннями, які вони легко переносять в нові ситуації [2].

Вирішальною психолого-педагогічною умовою активізації творчості молодших школярів є створення розвивального середовища, що сприяє розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості, активізації мислення. Втручання в процес розвитку творчої діяльності досягається опосередкованим впливом на соціальне середовище, що оточує дитину і забезпечується шляхом підвищення психолого-педагогічної компетентності дорослих, які забезпечують її розвиток. Суттєвим при цьому є професіоналізм педагога як творчої особистості. Навчання, побудоване за принципами розвитку, гуманізму, об'єктивності, науковості, доступності комплексності, системності дозволить активізувати дитячу творчість, сприятиме становленню творчої особистості, естетичному розвитку дітей.

Література:

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. К. : Фенікс, 2014. 200 с.
2. Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях: методичні рекомендації / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. К.: Педагогічна думка, 2015. 57 с.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

**Сидоренко А. Г., Луценко Р. В., Чечотіна С. Ю.,
Луценко О. А., Капустник Ю. О.**

Полтавський державний медичний університет
*sidorenko.med@gmail.com, farmaluru@gmail.com,
chehotina.svitlana@gmail.com, farmaluru@gmail.com,
Kapustnykdoc@gmail.com*

В умовах сьогодення основним завданням сучасної вищої школи є підвищення мотивації здобувачів освіти до навчання та оптимізація навчально-пізнавальної діяльності.

На формування навчальної мотивації впливає ряд факторів, а саме фактори макросередовища (загальнодержавні, етнічні, релігійні) та фактори мікросередовища (сім'я, заклади вищої освіти (ЗВО), суспільні організації, неформальні об'єднання). Розвиток позитивної навчальної мотивації у здобувачів вищої освіти є однією з умов розвитку особистості та ефективної професійної підготовки [1].

Навчально-пізнавальний мотив формується у ході навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Складовими для формування позитивної мотивації до навчальної діяльності є: організація, оцінювання та форми навчальної діяльності, стиль педагогічної практики викладача, які сприяють зацікавленості здобувача освіти предметом. Мотивація є одним з ведучих факторів успішного навчання. Неадекватність мотивів навчальної діяльності здобувачів вищої освіти може бути причиною їх академічної неуспішності.

Суттєво вплинула на систему вищої освіти в усьому світі пандемія COVID-19. ЗВО перейшли на дистанційну або змішану форму навчання. Здобувачі вищої освіти залишити навчальні кімнати та «пересіли» за екрани своїх гаджетів для подальшого навчання. Дистанційна освіта – це викладання на відстані,

характерною рисою якого є те, що здобувач вищої освіти (учень) знаходиться поза закладом освіти і міжособистісне спілкування віч-на-віч відсутнє. Онлайн-навчання є варіантом синхронної дистанційної освіти, коли здобувачі вищої освіти (учні) повинні бути присутніми одночасно із викладачем біля екрану. За цих вимушених умов, досить гостро постало питання мотивації до навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Основними напрямками підвищення мотивації до навчального процесу є:

- вдосконалення та оновлення навчального матеріалу;
- застосування мультимедійних презентацій під час практичних та лекційних занять;
- використання міждисциплінарних зв'язків, впровадження у навчальний процес інтерактивних форм викладання дисципліни, безперервний професійний розвиток викладача.

В умовах сьогодення професійний розвиток викладача є запорукою якісної подачі матеріалу здобувачу освіти. Дистанційне навчання вимагає активного використання інформаційних платформ GoogleClassroom, Zoom і додатків Viber, Skype, Telegram та електронної пошти. Карантин не завада для навчання, а привід вчитися по-новому всім учасникам освітнього процесу. Яка б ситуація не складалася, але надавати знання, сприяти формуванню практичних навичок і вмінь, мотивувати здобувачів вищої освіти надважливо.

Навчальний 2019-2020 рік всі ЗВО закінчили дистанційно. На кафедрі експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Української медичної стоматологічної академії під час дистанційного навчання викладачі використовували інформаційні платформи GoogleClassroom, Zoom, спілкувалися зі здобувачами освіти за допомогою додатків Viber, Skype, Telegram та електронної пошти. Студенти письмово виконували завдання в зошитах (написання конспекту, рецептів, вирішення ситуаційних задач, тестових завдань у форматі Крок 1, Крок 2). Викладачі перевіряли надіслані матеріали, консультували, пояснювали помилки, проводили усне опитування [3, 4].

На кафедрі здобувачам освіти було запропоновано відповісти на питання стосовно якості організації дистанційного навчання з фармакології та кваліфікації викладача. В анкетуванні брали участь 154 здобувачі освіти 3-го курсу медичного факультету №1, №2.

**Таблиця 1 – Результати опитування здобувачів освіти
щодо організації дистанційного навчання**

Питання	Варіанти відповідей		
	так	ні	важко відповісти
Чи намагався викладач зацікавити здобувача освіти?	92,8%	2%	5,2%
Чи можна було звернутися за консультацією до викладача?	94,8%	1,3%	3,9%
Чи надав викладач емоційну підтримку?	83,7%	6,5%	9,8%
Чи викладання дисципліни було добре сплановано та організовано?	88,2%	3,9%	7,9%

Результати опитування свідчать, що дистанційне викладання фармакології, на думку більшості здобувачів освіти, було добре організовано, викладачі мотивували до вивчення предмету, надавали консультації та емоційно підтримували.

Таким чином, дистанційна форма навчання потребує високої кваліфікації викладача, який організовує, координує та контролює процес навчання у групі в цілому і кожного окремого студента. За умов сьогодення потрібно розвивати різні варіанти максимально індивідуалізованого «змішаного навчання» та «гнучкого навчання», які здатні зацікавити предметом та розвивати позитивну навчальну мотивацію у здобувачів освіти [2].

Література:

1. Баранова І. В., Ільюк І. А., Постовітенко К. П. Мотивація до навчання – запорука ефективності сучасної медичної освіти. *Медична освіта*. 2019. №2. С. 55-60.
2. Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів при вивченні фармакології / Е. Г. Колот, С. Ю. Чечотіна, Р. В. Луценко, А. Г. Сидоренко. *Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів*: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 23 березня 2017 р. Полтава : УМСА, 2017. С. 75-76.
3. Реалії й перспективи викладання фармакології студентам-медикам за умов дистанційної форми навчання / С. Ю. Чечотіна, Р. В. Луценко, А. Г. Сидоренко, Е. Г. Колот, О. А. Луценко. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти*: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 25 березня 2021 р. Полтава : УМСА, 2021. С. 284-286.

4. Чечотіна С. Ю., Луценко Р. В., Дев'яткіна Т. О., Колот Е. Г., Сидоренко А. Г. Актуальність організації ефективної самостійної роботи студентів при вивченні фармакології. *Медична освіта*. 2019. №4. С. 56-61.

УДК 378.4:796

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Синиця Т. О.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
sinicata@ukr.net

Синиця С. В.

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

Навчання в університеті є важливим етапом у становленні кваліфікованого фахівця та передбачає впровадження отриманих знань умінь та здібностей під час практичної діяльності [3]. Отримавши знання та уміння після навчання в університеті студенти повинні бути готовими до своєї професійної діяльності морально, фізично та психологічно [1]. Так, майбутні фахівці з оздоровчої аеробіки повинні бути готовими до роботи у фітнес-клубі, спілкуватися з відвідувачами занять, різними за темпераментом, освітою, вихованням тощо.

У процесі здійснення професійної діяльності, окрім якісного проведення групових та персональних занять оздоровчої аеробіки, фахівці під час першого знайомства мають володіти комунікативними здібностями для того щоб справити позитивне враження про себе та провести первинний інструктаж. Останній спрямований на інформування відвідувачів занять про техніку виконання рухів, спрямування окремих занять та отримання інформації про рівень їх фізичної підготовленості тощо [2].

Структура проведення первинного інструктажу складається з: привітання та знайомства; обговорення бажаного результату, встановлення цілей і завдань для відвідувача оздоровчих занять; визначення спортивних чи оздоровчих вподобань того, хто займається; встановлення спортивного та фітнес досвіду; вивчення результатів лікарського (медико-біологічного) контролю (наявності травм та захворювань, показань чи протипоказань до занять, застосування лікарських або фітнес препаратів тощо);

проведення інструктажу з техніки безпеки; проведення 1-2 простіших фізіологічних (наприклад підрахунок ЧСС до навантаження та після 20 присідань за 30 с), функціональних тестів, або антропометричних вимірів за вибором; короткого опробування (для попереднього ознайомлення з рухами аеробіки) з тим, хто займається, деяких нескладних рухів основних видів оздоровчої аеробіки (класичної аеробіки, степ-аеробіки, фітбол-аеробіки тощо) під музичний супровід; ознайомлення з основними командами та міжнародними жестами, які застосовуються в практиці оздоровчої аеробіки; ознайомлення зі спеціальним обладнанням, що застосовується під час оздоровчих занять; ознайомлення з програмою і розкладом занять, надання рекомендацій щодо кількості занять на тиждень, місяць тощо; надання рекомендацій щодо застосування раціонального харчування (споживання води) в період тренувального процесу; надання рекомендацій щодо підбору одягу та взуття для занять оздоровчою аеробікою [2].

Мета – встановити рівень психологічної готовності студенток до здійснення професійної діяльності.

Дослідження проводилося наприкінці другого року навчання. Студенткам було запропоновано бути присутніми під час проведення первинного інструктажу досвідченими фахівцями та надано спеціальний навчально-методичний матеріал з цього питання [2]. Зазначимо, що теми з розвитку комунікативних здібностей в обсязі 6 год. винесено на самостійне опрацювання студенток.

Кожна студентка проводила первинний інструктаж тривалістю від 30 до 60 хвилин. Групу тих, з ким проводили інструктаж, складали студентки, які не належали до експериментальної групи. Їх попередньо підготували і кожній роздали завдання, спрямоване на створення нестандартної педагогічної ситуації під час проходження первинного інструктажу. Наприклад, дозволяли собі виявити незадоволення з приводу запропонованої програми занять, поставити під сумнів компетентність фахівця з будь-якого питання тощо.

Наприкінці первинного інструктажу кожній студентці експерти запропонували розв'язати декілька педагогічних ситуацій. З урахуванням їхньої розв'язки, оцінили психологічну підготовленість студенток ЕГ та КГ до практичної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1 – Показники рівня проведення первинного інструктажу студентками за результатами методу експертних оцінок

№ з/п	Критерій	Середній бал, \bar{x}
1	Культура спілкування	4,7
2	Етикет	4,7
3	Вміння визначати морфо-функціональні особливості тіла людини та проводити тестування фізичних якостей	4,6
4	Методична підготовленість майбутнього фахівця	4,7
5	Організаційна підготовленість майбутнього фахівця	4,7
6	Психологічна підготовленість майбутнього фахівця до розв'язання педагогічних ситуацій під час первинного інструктажу та за завданням експертів	4,7

Культуру спілкування експерти оцінювали за чотирима основними її функціями: комунікативною, психологічною, пізнавальною та організаційною, а також у двох мовних різновидах – монологі та діалозі. Результати дослідження показали, що студентки отримали середній бал 4,7.

У процесі оцінювання вміння дотримуватися правил етикету враховували наявність його чотирьох складників: вербальний етикет, міміка та жести (кінесика), просторова етика (проксемика), етикетна атрибутика. Студентки за цим критерієм мали середній бал 4,7.

Визначення морфо-функціональних особливостей тіла людини передбачало застосування комплексу методів для визначення соматометричних, фізіометричних і соматоскопічних ознак. Дослідження ступеня розвитку фізичних якостей включало використання комплексу тестів, які відповідають стандартним вимогам щодо об'єктивності, інформативності, надійності, наявності шкал оцінок, доступності, місця і часу проведення. Вищезазначені критерії студенток експерти оцінили у 4,6 балів.

Оцінка методичної підготовленості студенток складалася з таких критеріїв: правильний підбір засобів оздоровчої аеробіки (вправи, обладнання, музичні фонограми тощо), надання рекомендацій щодо видів занять і дозування навантаження, роз'яснення команд та жестів, оцінка технічності виконання рухів студентками і тими, хто займаються, первинне поєднання рухів з музикою та достовірність оцінки рухової підготовленості тих, хто займаються (підготовчий рівень, основний, високий та спортивний), рекомендації щодо застосування раціонального харчування. Методична підготовленість студенток була оцінена у 4,7 бали.

Організаційну підготовленість майбутнього фахівця перевіряли за ступенем сформованості вміння надавати рекомендації щодо властивостей спеціального обладнання, розкладу занять, розміщення фахівця та групи на танцювальному майданчику, техніки безпеки, рекомендацій із підбору одягу та взуття (гігієни) тощо. Оцінка цих умінь у студенток відповідала 4,7 бали.

Визначення рівня психологічної підготовленості майбутнього фахівця до розв'язання педагогічних ситуацій здійснювалася в два етапи.

На першому етапі, під час проведення первинного інструктажу, студенткам доводилося вирішувати нестандартні педагогічні ситуації, що були навмисне створені відвідувачами. Оцінювалося вміння студенток перетворити педагогічну ситуацію в педагогічну задачу, а також рівень розвитку у них особистісно-професійних якостей, зокрема: швидкості реакції та мислення, кмітливості, оперативної пам'яті, самоконтролю, врівноваженості.

На другому етапі, після закінчення первинного інструктажу, студентки за завданням експертів розв'язували запропоновані педагогічні ситуації, самостійно перетворюючи їх на педагогічні задачі, відповідно до визначеної мети. На цьому етапі, як і на попередньому, визначали рівень вияву відповідних умінь та особистісно-професійних якостей учасників експерименту, але, за умов відсутності відвідувачів, відводилося порівняно більше часу для аналізу педагогічних ситуацій і можливості запропонувати кілька варіантів їхнього ефективного вирішення. Студентки впоралися з завданнями та отримали 4,7.

Оцінки експертів свідчать, що рівень комунікативної та психологічної підготовленості під час проведення первинного інструктажу наступний. Середній бал за визначеними критеріями оцінювання становив 4,7 у студенток. Отримані дані підтверджують ефективність використання експериментальної програми дисципліни «Спортивно-педагогічне вдосконалення (оздоровча аеробіка)».

Результати проведеного дослідження показують, що запропонована експериментальна програма підготовки фахівців з фізичного виховання до проведення занять з оздоровчої аеробіки суттєво впливає на формування в майбутніх фахівців таких важливих компонентів як комунікативна та психологічна підготовленість. Вони суттєво доповнюють професійно-прикладну підготовленість студенток до майбутньої професійної діяльності.

Література:

1. Колесник И. С. Повышение профессионализма тренера как один из ведущих факторов роста спортивного мастерства спортсменов. *Теория и методика физической культуры*. 2005. № 5. С. 36-37.

2. Синиця С. В. Оздоровча аеробіка. Спортивно-педагогічне вдосконалення: навч. посіб. / С. В. Синиця, Л. Є. Шестерова, Т. О. Синиця. Львів, 2018. 236 с.

3. Церковна О. В. Структура комплексной профессионально-прикладной физической подготовки студентов высших учебных заведений технического профиля / О. В. Церковна, Л. Н. Барыбина, А. И. Клименко. *Научные исследования, наносимые и ресурсосберегающие технологии в стройиндустрии (XVIII научные чтения)* : материалы междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 2007. Ч. 12. С. 122-125.

УДК 159.9.019.4:314.151.3-054.73

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АДАПТИВНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТА МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Степаненко Л. В.

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
lora.step.74@gmail.com

Через військовий конфлікт на Сході України зростає кількість осіб, які були змушені залишити місце свого постійного проживання, так званих «вимушених переселенців». А. В. Путінцев, Ю. Є. Пащенко надають визначення внутрішньо переміщеним особам – це особи, або група осіб, які змушені покинути своє місце проживання в результаті ускладнення політичної, соціальної, економічної, екологічної ситуації у відповідній адміністративно-територіальній одиниці з метою уникнення порушень прав людини, воєнного конфлікту, жорстокого поводження і потребують правового та соціального захисту держави [4].

Г. Гудвін-Гілл ототожнює поняття «внутрішньо переміщена особа» та «переселенець», автор підкреслює, що фактично внутрішньо переміщені особи – це особи, які підпадають під визначення «вимушені переселенці», але які, покинувши місце свого постійного проживання, залишаються в країні своєї громадянської належності й можуть користуватися її захистом [3].

Аналіз психологічної літератури репрезентує, що в ході дослідження проблеми внутрішнього переміщення найбільшу увагу вчені приділяють різним аспектам адаптації, що представляє собою

складний, багатоаспектний і часто тривалий процес, пов'язаний з переживанням змін, відмінностей, ізоляції, деривації тощо.

О. В. Іщук, О. А. Лукасевич, аналізуючи проблему соціально-психологічних особливостей адаптації внутрішньо переміщених осіб з тимчасово окупованих територій України зазначають, що недостатня адаптованість вимушених переселенців із зони антитерористичної операції до нових умов життя, праці, колективу, переважання сили стресорів над наявними адаптаційними можливостями призводить як до зниження ефективності життєфункціонування, так і до виникнення різноманітних нервово-психічних захворювань. Адаптація у вимушених переселенців з тимчасово окупованих територій України, досі є нестабільною та приховує безліч соціально-психологічних проблем. Особливістю адаптаційних процесів зазначеної категорії населення є високий рівень дезадаптивності, високий рівень втечі від проблем, небажання вирішувати якісь складні життєві задачі, важливість домінувати, бути забезпеченим та відчувати піклування з боку інших людей, зберігати емоційний комфорт будь-якими засобами, навіть небезпечними для оточення чи для них самих [3].

Більшість наукових досліджень доводять, що не завжди процес адаптації спричиняє негативні наслідки, він є лише фактором ризику, результати якого залежать від особливостей взаємодії переміщеної особи та нового соціального оточення. Також дослідження показують, що деякі переселенці взагалі не відчують депресії і тривоги, успішно адаптуються до нових умов з перших днів переселення. Це обумовлюється як їхньою соціальною активністю, так і їхніми психологічними особливостями, зокрема стресостійкістю, здатністю до реалізації оптимальних стратегій виходу із кризових ситуацій та подолання можливих наслідків психологічної травми.

Крім проблеми адаптації, у вимушених переселенців із зони антитерористичної операції можна виокремити загальні психологічні проблеми, пов'язані зі зміною умов проживання, праці, оточення тощо. Кожна людина переживає зміни по-різному, але важливо розуміти і виявляти загальні, притаманні більшості симптоми, такі як: розлади сну (важке засинання, нічні жахіття, повторювані сюжети в снах тощо); розлади харчування (відсутність апетиту чи навпаки); розлади уваги (складнощі з концентрацією уваги, перемикання з одного об'єкту на інший, неможливість завершити справу тощо); розлади пам'яті (нав'язливі спогади, вибіркоче забування імен, слів, дат тощо); емоційні розлади (відсутність емоцій, неадекватність емоційних проявів щодо ситуації, ейфорія тощо).

Поступова адаптація до нових умов життєдіяльності зумовлює зміну життєвого вибору щодо сьогодення і майбутнього. Як представлено у економічних дослідженнях О. Новікова, незважаючи на складні життєві зміни і позбавлення, у переселенців виявився ресурсний потенціал. Він став прикладом стійкості, сміливості, конструктивізму, діловитості, згуртованості, працьовитості та підприємливості. У дослідженні Міжнародної організації праці, проведеному в 2016 році, за результатами якого зроблена оцінка потреб і можливостей зайнятості внутрішньо переміщених осіб в Україні та наводиться позитивна оцінка роботодавцями найманих працівників переселенців. Вони відзначають їхню більш високу ініціативність, старанність, взаємовиручку, безвідмовність і готовність працювати понаднормовий час. З одного боку, внутрішньо переміщені особи більше дорожать роботою, порівняно з місцевими працівниками, з іншого боку, у промислових регіонах більше розвинений дух колективізму і солідарності, який тепер виявляється у переселенців і передається як одна з позитивних характерних рис гідної праці, які входять у число першочергових стратегічних пріоритетів України. І таких внутрішньо переміщених осіб із Донбасу більшість. І підприємливість, і активність, і рішучість, і компетентність, і освіченість і професіоналізм, і працездатність є аргументами на користь використання внутрішньо переміщених осіб зі східних регіонів як ресурсу розвитку територіальних громад, і регіонів, і країни. А це, у свою чергу, створює перспективу для їхнього гідного життя та переходу з набутого статусу переселенця у рівноправного громадянина своєї країни.

Зазначимо, що перебування особистості в стресових ситуаціях може привести не тільки до різних специфічних негативних реакцій на ці ситуації, а й до мобілізації зусиль задля усунення стресу та травматичних обставин. Вимушені переселенці по-різному переносять травмуючі події. Більшість людей можуть мобілізувати свої зусилля. Така мобілізація зусиль можлива через те, що людина має в арсеналі особистісні ресурси, які, у свою чергу, надають їй можливість успішно впоратися зі стресовими ситуаціями.

Мета статті – проаналізувати особливості взаємозв'язків адаптивних властивостей та механізмів психологічного захисту вимушених переселенців Донбасу.

Задля дослідження проблеми адаптивних властивостей та захисних механізмів особистості було використано такі методи: 1) опитувальник Плутчика – Індекс життєвого стилю (Life Style Index, LSI); 2) багатофакторний особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Маклакова в адаптації С. Чермяніна. У експериментальному дослідженні участь узяли 76 переселенців Донецької області віком від 25 до 50 років.

Установлені прямі взаємозв'язки між показниками адаптивної властивості «нервово-психічна стійкість» та показниками захисних механізмів переселенців: «витіснення» ($r \leq 0,392$), «регресія» ($r \leq 0,792$), «заміщення» ($r \leq 0,675$), «компенсація» ($r \leq 0,493$), «раціоналізація» ($r \leq 0,471$). Завдяки механізмам психологічного захисту переселенці подавляють емоційні переживання шляхом використання логічних установок, протилежних доказів, пошуку заміщень реальних обставин. Також стає зрозумілим напруження механізмів витіснення та раціоналізації. Механізми захисту знижують емоційне напруження, але це не приводять до полегшення.

Існують значущі прямі кореляційні зв'язки між адаптивною властивістю особистості «комунікативний потенціал» та захисними механізмами переселенців: «витіснення» ($r \leq 0,474$), «регресія» ($r \leq 0,602$), «заміщення» ($r \leq 0,463$), «проекція» ($r \leq 0,326$), «компенсація» ($r \leq 0,392$), «гіперкомпенсація» ($r \leq 0,330$), «раціоналізація» ($r \leq 0,409$). Це свідчить про те, що переселенцям важко будувати стосунки із соціальним оточенням.

Установлено прямий зв'язок показника «моральна нормативність» із показником захисного механізму «витіснення» ($r \leq 0,573$). При сприйманні та відношення до моральних норм переселенці не знаходять свого вирішення, витісняють із свідомості небажану інформацію, зовнішнє це виглядає як протидія спогадам.

Досліджені прямі кореляційні зв'язки між інтегральним показником «особистісний адаптаційний потенціал» та захисними механізмами у переселенців: «витіснення» ($r \leq 0,489$), «регресія» ($r \leq 0,762$), «заміщення» ($r \leq 0,688$), «компенсація» ($r \leq 0,484$), «раціоналізація» ($r \leq 0,459$). Отже, процес адаптації переселенців відбувається важко. Завдяки механізмам психологічного захисту стресова ситуація витісняється зі свідомості, не визнається, знижується її значущість, емоційні переживання переносяться на інших.

Захисний механізм особистості «заперечення» не показали взаємозв'язку з адаптивними властивостями у переселенців. Показники всіх рівнів адаптаційних властивостей утворюють прямі зв'язки з показником захисних механізмів «витіснення». Механізми регресія, заміщення, компенсація, раціоналізація утворюють прямі зв'язки з показниками адаптивних властивостей, крім показника «моральна нормативність». Механізми проекції, гіперкомпенсація мають вибіркові прямі зв'язки з показниками адаптивних властивостей. Отже, успішність адаптаційного процесу у стресових ситуаціях визначається своєрідним репертуаром захисних механізмів та адаптивних властивостей переселенців.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що встановлені взаємозв'язки показників адаптаційних властивостей з показниками захисних механізмів дозволяють визначити змістовні характеристики адаптаційного рівня особистості. Цей рівень складають показники механізмів захисту «витіснення», «регресія», «заміщення», «проекція», «компенсація», «гіперкомпенсація», «раціоналізація».

Література:

1. Путінцев А. В., Пащенко Ю. Є. Адаптація внутрішньо переміщених осіб в регіонах України: сутність, поняття, підходи. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*, 2018. №9. С. 110-121.
2. Гудвін-Гілл Г. С. Статус біженця в міжнародному праві. Москва, 1997. 648 с.
3. Ішук О. В., Лукасевич О. А. Соціально-психологічні особливості адаптації внутрішньо переміщених осіб з тимчасово окупованих територій України. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. № 1(15). С. 53-59.

УДК 364.614-787.8-058.862(477)

МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Суліменко О. М.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
olyasylimenko@ukr.net

Відповідно до Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, одним із основних чинників інтеграції нашої держави до ЄС є питання соціальної безпеки та політики у сфері соціально-правового захисту дітей. Насамперед ця мета має бути досягнута у форматі виконання комплексу завдань та проведення заходів у рамках зобов'язань усіх країн Європи покласти край дискримінації стосовно дітей, у тому числі дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які мають особливі освітні потреби, реалізації права дітей отримувати задоволення від проживання в сім'ї без втручання з боку держави, крім випадків, коли це узгоджено з родиною або це необхідно для того, щоб захистити дитину.

В умовах загострення воєнно-політичної ситуації, зростання соціальної напруженості в суспільстві, різкого погіршення економічного стану країни, зниження життєвого рівня населення дії держави повинні бути спрямовані на підвищення ефективності забезпечення прав і законних інтересів дітей, у тому числі дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування.

Актуальною проблемою є подолання кризи інституту сім'ї у вихованців інтернатних закладів. Незважаючи на певні позитивні зміни у реформуванні системи інституційного догляду та виховання дітей, створення системи, яка забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі, на жаль, ще є діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, які не влаштовані до сім'ї.

У дослідженнях, присвячених проблемам дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, висвітлено питання їхньої соціальної підтримки (Н. Комарова, Н. Коровашкіна); звернено увагу на соціально-психологічні причини сучасного сирітства в Україні (Л. Волинець, І. Іванова, І. Пеша, Л. Пундик, М. Лавринович); розвитку сімейних форм устрою дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, присвячено дослідження (Г. Бевз, Н. Іванової, В. Комарової, Л. Кочкіної, В. Москалюк, Н. Палієвої, І. Пеша, О. Романовської); проблеми виховання, соціалізації та соціальної адаптації вихованців дитячого будинку та інтернатних закладів для дітей-сиріт досліджували (В. Бревнова, Н. Дудар, О. Лебедев, Н. Павлик) та ін.

Сім'я є первинним і основним інститутом соціалізації дитини, це та соціальна група, яка передає дитині частину соціального досвіду, впливає на формування її базових установок, забезпечує психологічну підтримку, здійснює життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морального, психологічного укладу, виховання дітей [4].

Слід зазначити, що явище сирітства є стресом для дитини. Переживання стресу дитиною-сиротою, дитиною, позбавленою батьківського піклування, ускладнюється життєвою ситуацією, яка за своєю суттю, змістом діяльності й міжособистісними взаєминами – специфічна і стресогенна. Звісно, це відображається на розвиткові та становленні особистості дитини, впливає на її соціалізацію.

Виокремлюють такі групи чинників стресостійкості дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування:

– суб'єктивні (психологічні) чинники: індивідуально-психологічні особливості, адаптація, мотивація, цінності,

настанови, здатність до контролювання своїх емоцій, наявність емоційних бар'єрів спілкування, комунікативність, довіра.

- об'єктивні чинники: параметри стресової ситуації, вік прибуття до інтернатного закладу і час перебування в ньому, біологічний вік, стать, соціальну підтримку, ізоляцію, наявність родичів, та ін.

- життєва ситуація дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування залежить від рівня аналізу й фокусування уваги дитини на «об'єктивному» або «суб'єктивному» аспектах цієї ситуації [5].

На думку Л. Балим, визначення статусу дитини-сироти й дитини, позбавленої батьківського піклування, наявність необхідних підтверджуючих документів є запорукою вчасного та повного надання дітям означеної категорії відповідного статусу [1].

Слід зазначити, що термін статус дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, – це визначене відповідно до законодавства становище дитини, яке надає їй право на повне державне забезпечення й отримання передбачених законодавством пільг та яке підтверджується комплектом документів, що засвідчують обставини, через які дитина не має батьківського піклування [3].

Під постійним контролем служби у справах дітей перебуває питання влаштування дітей зазначеної категорії до сімейних форм виховання. Після надання дітям статусу дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, при влаштуванні службою у справах дітей надається перевага сімейним формам виховання, які надають змогу дитині виховуватись і зростати у сім'ї. До них відносять – усиновлення, опіка, піклування, прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу. Незважаючи на спільну назву «сімейні форми виховання», кожна з них відрізняється одна від одної, як за організаційними, так і правовими ознаками.

Якщо вичерпано всі можливості для влаштування та не можливо влаштувати дитину до сімейної форми виховання, служба у справах дітей влаштовує дітей зазначеної категорії до закладу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Слід відзначити, що відповідно до чинного законодавства України така форма влаштування не позбавляє фахівців служб у справах дітей від продовження пошуку сім'ї для дитини.

Під час роботи з дітьми, які перебувають в закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, необхідно враховувати, що постійне перебування дитини в колективі та

відсутність окремого приміщення, у якому дитина могла б побути наодинці, може пригнічувати дитячу психіку, підвищувати рівень втомлюваності, дратівливості, примхливості тощо.

Багато ще залежить від того, у якому віці діти набули статусу дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування. Чим раніше дитина залишилася без батьків, тим більше позначаються на її розвитку, як особистості, наслідки сирітства. Розвиток дитини проходить особливим чином, і в неї формуються специфічні риси характеру, поведінки, які в сімейному колі мають більше позитивних наслідків.

Робота фахівців соціальних служб повинна бути спрямована на зміну емоційного стану дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, на нейтралізацію негативних станів, подолання напруги, невпевненості в своїх силах, підвищеної тривожності, а також негативних форм поведінки, агресії.

Фахівці служб у справах дітей під час роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, використовують гендерночутливий підхід для забезпечення соціально-правової захищеності дітей при отриманні послуг з охорони здоров'я, освітніх, соціальних, юридичних та інших послуг. Гендерночутливий підхід з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, повинен будуватися на таких принципах і знаннях, як повага до клієнта, взаємоповага/взаємодія, об'єктивність дій та гендерна чуйність.

Зазначимо, що фахівці служб у справах дітей використовують не тільки теоретичні практики організації гендерночутливої роботи, а також власний практичний досвід задля мінімізації негативних ризиків, який допомагає здійснювати неупереджене рефлексивне осмислення ситуації, у якій опинилась дитина-сирота та дитина, позбавлена батьківського піклування, із урахуванням недискримінації.

На сьогодні, урахуовуючи міжнародний досвід соціальної роботи з означеною категорією, одним із дієвих варіантів є наставництво, яке підтримує дитину-сироту, дитину, позбавлену батьківського піклування, на певному, складному етапі її життя. Наставник проходить курс спеціальної підготовки, для здійснення діяльності з надання дитині, яка проживає у закладі для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування або іншому закладі для дітей, для здійснення індивідуальної підтримки та допомоги у підготовці та адаптації її до самостійного життя. Отже, наставник – це значуща доросла людина в житті дитини-сироти, до якої вона може звернутися у своїх переживаннях, проблемах та яка надасть підтримку в потрібний момент.

Дослідницею О. Боднарчук встановлено ознаки, характерні для наставництва, а саме: 1) відсутність сімейних правовідносин; 2) індивідуальний підхід; 3) добровільна безоплатна діяльність; 4) спеціальна підготовка; 5) допомога в підготовці до самостійного життя [2].

Отже, сучасна соціальна політика держави має бути орієнтована на міжнародні вимоги та стандарти щодо соціально-правового захисту дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування, забезпечення якості надання соціальних, освітніх, виховних, юридичних, медичних, реабілітаційних послуг дітям зазначеної категорії, зростання дітей у сімейному колі.

Ця категорія дітей потребує не просто допомоги оточення, а спеціально організованої, професійної соціально-педагогічної допомоги, що полягає у виявленні, визначенні та розв'язанні проблем дитини з метою реалізації та захисту її прав на повноцінний розвиток і освіту.

Література:

1. Балим Л. В. Юридичний статус дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. 2005. № 1. С. 65-68.

2. Боднарчук О. І. Адміністративно-правове регулювання у сфері соціального захисту прав дітей : автореф. дис. ... канд. юр. наук : 12.00.07. Ірпінь, 2017. 18 с.

3. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України від 13.01.2005 р. № 2342-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15#Text> (дата звернення: 12.05.2021).

4. Карпич І. Соціалізація особистості в сімейному середовищі. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?user=H_cNppsAAAAJ&hl=ru (дата звернення: 12.05.2021).

5. Стельмащук Х. Р. Психологічні чинники особистісної стресостійкості дітей-сиріт: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01. Львів, 2019. 217 с.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СІМЕЙНИХ ПАР ПІД ЧАС ВСЕСВІТНЬОЇ ПАНДЕМІЇ

Тимошенко Н. В.

Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Natashka768@ukr.net

Пандемія COVID-19 стала серйозним випробуванням для всього людства. Під час карантину почалося життя в зовсім нових умовах [6]. Відбуваються зміни як на рівні психіки окремої особистості, так і на рівні кожної сім'ї. Пандемія стала викликом емоційним станам сімей.

Особлива роль у регуляції психоемоційних станів відводиться емоційному інтелекту. Контроль власних емоцій і здатність ефективного впливу на них стали предметом спеціального вивчення в рамках концепцій емоційного інтелекту та емоційної креативності [1].

Метою роботи є визначення ролі емоційного інтелекту в саморегуляції психоемоційних станів сімейних пар у ситуації всесвітньої пандемії.

Проблему емоційної регуляції міжособистісних стосунків досліджували такі вітчизняні вчені, як В. Вілюнас, Л. Виготський, О. Горбатков, О. Заїка, Д. Карвасарський, Т. Кириленко, Я. Коломінський, І. Кон, М. Лісіна, О. Леонт'єв, М. Лотоцька, К. Максименко, Н. Шевченко. У зарубіжній психології проблему емоційної регуляції міжособистісних стосунків розглядали А. Адлер, М. Айшервуд, А. Бандура, Д. Бокум, Дж. Боулбі, Н. Вітт, Д. Вольф, М. Ейнсворт, Е. Еріксон, К. Ізард, К. Копп, Г. Крайг, А. Міллер, Є. Меш, К. Роджерс, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорні. Однак визначення ролі емоційного інтелекту в саморегуляції психоемоційних станів сімейних пар у ситуації всесвітньої пандемії є новою та практично недостатньо досліджуваною [4].

Організація дослідження емоційного інтелекту як фактору перебігу емоційних станів сімейних пар під час всесвітньої пандемії була здійснена за допомогою діагностики емоційного інтелекту сімейних пар за такими діагностичними методиками: «MSCEITV2.0 (MayerSalovey-CarusoEmotionalIntel ligenceTest) Тест Майера-Селовея-Карузо» (Дж. Мейер, П. Селовея та Д. Карузо), «LEAS (Levelsof Emotional Awareness) Усвідомлення емоцій»,

«Опитувальник міжособистісних відносин «ОМО» (В. Шутц), «Методика діагностики емоційного інтелекту – МЕІ» (М. Манойлова), «Тест ЕМІн» (Д. Люсіна), «Шкала тривоги Спілбергера-Ханіна, STAI» (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін).

Психоемоційні стани сімейних пар у ситуації пандемії та характеристика емоційного інтелекту сімейних пар у контексті їх міжособистісних відносин під час пандемії, як показали результати дослідження, мають значну роль [5]. Сімейні пари з найвищим рівнем розвитку емоційного інтелекту мають більш гармонійні стосунки під час всесвітньої пандемії.

Емоційний інтелект в саморегуляції психоемоційних станів сімейних пар у ситуації всесвітньої пандемії відіграє значну роль. Проаналізувавши дослідження проблеми можна стверджувати, що вивченню емоційного інтелекту нині приділяється достатньо уваги. Водночас можна говорити про те, що в умовах всесвітньої пандемії багато аспектів цієї проблеми залишаються недостатньо вивченими та новими для людства.

Специфіка емоційних переживань має велике значення для розуміння суб'єктивного світу людини і, як наслідок, її поведінки та взаємодії із соціальним оточенням. В емоційних реакціях відображається безпосереднє ставлення людини до себе та до інших людей [3]. Досліджуючи особливості емоційних станів сімейних пар, логічним є розуміння емоційної регуляції міжособистісних стосунків як уміння справлятися зі своїми емоціями соціально бажаними засобами [2]. Емоційна регуляція має бути спрямована на оптимізацію міжособистісних стосунків, взаємодію з іншими людьми та налагодження дружньої атмосфери для отримання психологічного комфорту.

Проблема емоційного інтелекту актуальна як у теоретичному, так і в практичному планах. Теоретична значущість роботи пов'язана з подальшою розробкою концепції психоемоційних станів відносно конкретних умов життєдіяльності – міжособистісних відносинах під час всесвітньої пандемії. Стає можливим уточнити перелік емоційних умов гармонійних відношень сімейних пар, профілактики та подолання стресу, викликаного пандемією, деталізувати емоційні особливості станів сімейних пар, визначити роль емоційного інтелекту у саморегуляції психоемоційних станів сімей. Практична значимість роботи пов'язана з розробкою нових і систематизацією вже наявних у практичній психології засобів і прийомів саморегуляції психоемоційних станів сімейних пар у ситуації всесвітньої пандемії.

Література:

1. Гоулман, 2009 Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва: АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
2. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. 2008. № 1. С. 96-104.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования /* Под ред. Д. В. Люсина, Д. В.Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
4. Моргун В. Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості. *Постметодика*. 2010. № 6 (97). С. 2-15.
5. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95-109.
6. Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID19 : методичний посібник. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020.

УДК 159.955

ЗВ'ЯЗОК ПРАЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ З «ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЗАХИСТАМИ»

Ткаченко К. В.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
katerinatkachenko1809@gmail.com

Дослідження ґрунтується на узагальненні результатів діагностико-корекційного процесу активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП) з метою виявлення впливу пралогічного мислення на процес формування особистісних проблем суб'єкта. З огляду на те, що особистісна проблема полягає в стабілізації внутрішньої суперечності психіки, прихованої від свідомості, пізнання пралогічного мислення (яке за своєю природою нейтральне до суперечностей) відкриває нові перспективи методологічного розуміння сутності особистісної проблеми особи, що сприяє вдосконаленню шляхів її пізнання, з метою надання людині психокорекційної допомоги.

Мета статті – дослідити зв'язок пралогічного мислення із психологічними захистами (базовими та ситуативними) в їхній системній організації.

Дослідження проведене у психодинамічній парадигмі за методом АСПП. Засадничими аспектами метода є спонтанність та невимушеність поведінки респондента, а також використання допоміжних візуалізованих засобів: психомалюнки, репродукції художніх полотен, ліпка, моделювання з каменів, іграшки тощо.

Глибинна психологія вивчає несвідомі тенденції психіки, які впливають на поведінку людини. До числа таких феноменів належить пралогічне мислення. Дослідження проблеми пралогічного мислення представлено у працях Ю. Бромлея, Л. Виготського, М. Еліаде, Л. Леві-Брюля, К. Леві-Строса, С. Леклера, А. Лурія, І. Меркулова, В. Савчука, І. Стоянової, П. Федорова, В. Щербатової, Т. Яценко та ін.

Узагальнення наукових джерел дає змогу уточнити категорію «пралогічне мислення» [1; 2; 4; 11]. *Пралогічне мислення* – етап розвитку мислення у філогенезі, що передуює утворенню чітких, несуперечливих логічних структур, функціонуванню мислення за формально-логічними законами, коли існування причинно-наслідкових зв'язків уже усвідомлене, але їхня суть пояснюється в містифікованій формі. Явища співвідносяться за ознакою «причина – наслідок» і тоді, коли вони просто збігаються у часі.

Уперше поняття «психологічний захист» було введено в рамках теорії психоаналізу (З. Фрейд) у контексті дослідження несвідомого на означення засобу нівелювання внутрішнього конфлікту між структурними утвореннями психіки «Воно», «Я», «Над-Я» [7]. Аналіз наукової літератури засвідчив неоднозначність тлумачення самого поняття, під яким розуміють механізм, спрямований на ослаблення інтрапсихічного конфлікту, зумовленого протиріччям між інстинктивними імпульсами несвідомого та інтеріоризованими вимогами зовнішнього середовища (Г. Нюнберг, А. Фрейд, З. Фрейд, Б. Фурст) [3; 6; 7; 8]; реакції «Я» у відповідь на фантазії і бажання, які викликають підвищення нейтральної напруги (С. Фанті) [5]; мимовільну активність суб'єкта, що не узгоджується із проголошеними намірами і цілями (Т. Яценко) [9] тощо.

Розроблена академіком НАПН України Т. Яценко «Модель внутрішньої динаміки психіки» (*рис. 1*) ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного в його суперечливій сутності та єдності свідомого та несвідомого [12].

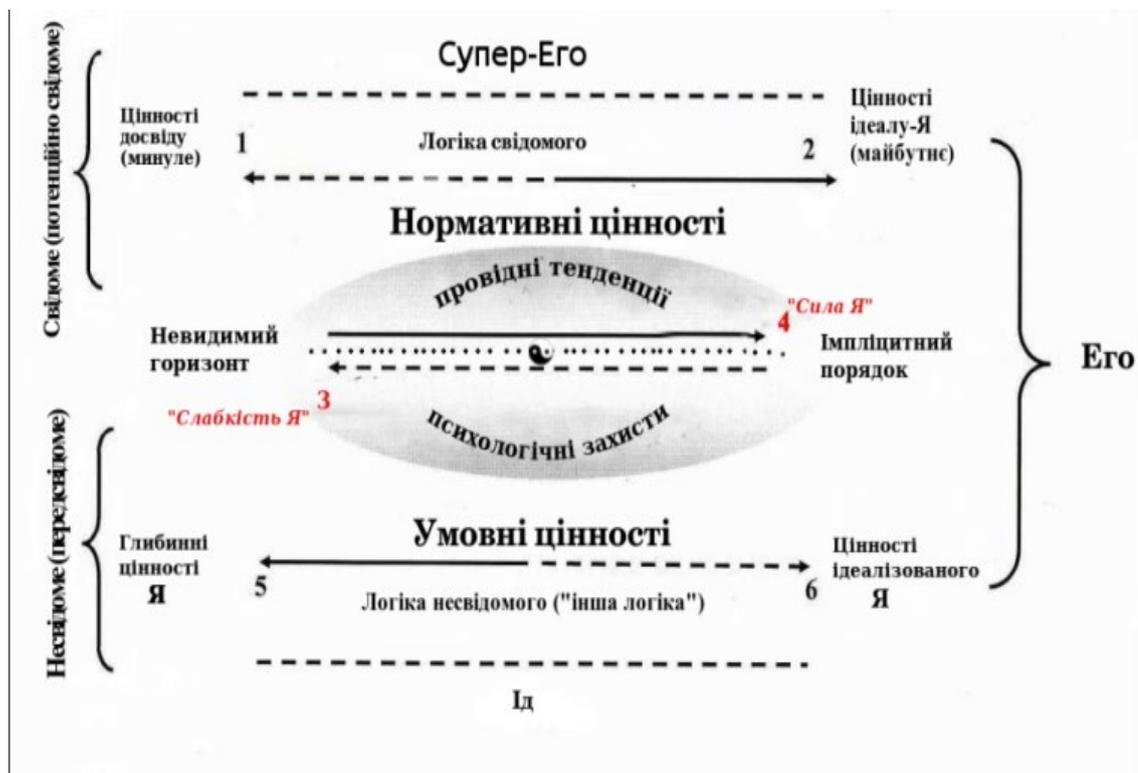


Рис. 1 «Модель внутрішньої динаміки психіки»

Психологічні захисти на «Моделі» (рис. 1) представлені еліпсом, що охоплює як свідому, так і несвідому сфери, і є центральною підструктурою психіки в розумінні її цілості. У контексті психодинамічної теорії розрізняють два види захистів: базальні (горизонтальні) і ситуативні (вертикальні). Ситуативні захисти, які асимілюють зазначені класичним психоаналізом захисні механізми (раціоналізація, проєкція, заперечення тощо), забезпечують маскування глибинних (інфантильних) інтересів «Я» і визначають адаптацію суб'єкта до соціуму. Базальні захисти визначають спрямованість активності суб'єкта на реалізацію глибинних (інфантильних) цінностей, які задані архаїчно та мають мотиваційний вплив на пралогічне мислення [10; 11].

У контексті розгляду пралогічного мислення важливого значення набувають базальні форми захисту, на пізнання яких орієнтована глибинна психокорекція за методом АСПП. У зв'язку з цим у групі АСПП створюються умови для зниження ситуативних форм захистів та забезпечення психологічної захищеності її учасників. Цьому сприяють засадничі принципи функціонування групового процесу, а саме: принцип «тут і тепер»; сприйняття іншого таким, який він є; рівність позицій учасників; відсутність критики, заохочень і покарань; уникнення оцінних суджень тощо [9].

Вищеназвані принципи нівелюють зовнішню детермінованість ситуативних захистів і створюють передумови для пізнання глибинних детермінант формування захисної системи суб'єкта. Психокорекційна практика за методом АСПП доводить, що психологічний захист як внутрішньо зумовлений феномен краще спостерігати й виявляти в умовах спонтанної поведінки суб'єкта. Чим більш інваріантно діє людина в процесі групової взаємодії, тим більшою мірою є можливість пізнати глибинну інфантильну запрограмованість поведінки суб'єкта у ітеративних діях захисних реакцій, що задає вільний вияв пралогічного мислення. Індикатором захисної поведінки виступає розбіжність намірів суб'єкта та його вчинків, яка характеризує наявність особистісної проблеми.

Глибинно-психологічне пізнання базальних форм захисту сприяє усвідомленню суб'єктом внутрішньої суперечності психіки, яка знаходить вияв у тенденціях: «до сили» і водночас «до слабкості»; прагненні до людей і одночасному відстороненні від них; «до життя» і водночас «до смерті» [12]. Суперечність між тенденціями є універсальною. Водночас ця суперечність індивідуалізується в кожній особі завдяки нормативним та умовним цінностям. Різностям тенденцій детермінує виникнення особистісної проблеми суб'єкта.

У психодинамічній парадигмі *особистісна проблема* окреслюється як така, «яку суб'єкт сам не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою стабілізованою суперечністю» [12, с. 33]. У глибинному пізнанні за допомогою діалогічної взаємодії психолог має розкрити внутрішню неусвідомлювану суперечність респондента, яка є причиною особистісних проблем та показати розбіжності між його бажанням і реальною стратегією поведінки. Результати дослідження дають змогу стверджувати, що глибинні детермінанти захистів суб'єкта мають вираження у поведінкових реакціях, що пов'язані із особистісною проблемою [10].

У своїх роботах Л. Леві-Брюль стверджує, що «первісне мислення за своїм змістом – пралогічне та містичне (у ньому немає диференціації природного й надприродного), воно *нечутливе до протиріч* і мало зважає на досвід, керуючись при цьому не законами логіки, а законом співпричетності (партиципації), тобто воно визнає передавання різних властивостей від одного предмета до іншого через їхнє зіткнення, оволодіння тощо» [2].

Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що внутрішня суперечливість психіки знаходить вияв у загальних протиріччях,

які, попри їхні індивідуально-неповторні вияви, є стереотипними наслідками едіпальної залежності. Такими протиріччями є протиріччя між: мотивацією досягнень і мотивацією уникнення невдачі; залежність від батьків і водночас прагнення сепаруватися від них; тенденція «повернення в утробу» та тенденція «до самонародження»; відчуження батьків та ідентифікація з ними; почуття меншовартості та ідеалізація «Я».

Проведення психокорекційної роботи за методом АСПП дає змогу дослідити зв'язок пралогічного мислення з базальними формами захисту, утворення яких започатковується в інфантильний період життя під впливом едіпальної залежності та визначають спрямованість активності особи, що реалізується в механізмах переносу, заміщення, ідентифікації, проєкції тощо [11].

Дія захисної системи піддається пізнанню шляхом позовжнього аналізу поведінки суб'єкта у психокорекційній групі за допомогою діалогічної взаємодії та використання візуалізованих (опредметнених) засобів, що актуалізує *пралогічне мислення*. Акцент ставиться на тому, що ситуативні захисти адаптують суб'єкта до соціуму і водночас в замаскованій формі реалізують інфантильні інтереси, що є прерогативою базових захистів [11]. Психологічні захисти утворюють своєрідний «панцир», що має вияв у тенденціях до психологічної імпотенції та психологічної смерті. Останні пов'язані з едіповою залежністю, табуованість якої спричиняє «омертвіння» лібідіозного притяжіння, а отже, і власної активності, спрямованої на налагодження стосунків та самореалізацію.

Гуманістичні принципи глибинної психокорекції сприяють зниженню ситуативних форм захисту для об'єктивування в поведінці її базальних форм. Пізнати базальні форми захисту в одноактній поведінці неможливо, їхній вияв здійснюється на основі позовжнього аналізу та узагальненні емпіричного матеріалу респондента. Звернення до інфантильних періодів життя в ході глибинної психокорекції здійснюється для з'ясування витоків утворення захисних тенденцій, що сприяє розширенню усвідомлення суб'єктом мотивів власних дій, які задаються пралогічним мисленням.

Література:

1. Брудный А. А. Определение понятия «Пралогическое мышление». Психологический лексикон. Москва, Санкт-Петербург, 2005. С. 147-148.
2. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. 1930. 344 с.

3. Нюнберг Г. Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 1999. 363 с.
4. Стоянова И. Я. Пралогические образования в норме и патологии : автореф. ... д-ра псих. наук : 19.00.04. Томск, 2007. 47 с.
5. Фанти С. Микрпсихоанализ. Москва : «ЦПП», 1997. 400 с.
6. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. Москва : Педагогика, 1983. 144 с.
7. Фрейд З. Толкование сновидений. Киев : Здоровья, 1991. 382 с.
8. Фурст Б. Д. Невротик, его среда и внутренний мир. Москва : Изд. иностр. лит., 1957. 375 с.
9. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Київ : Освіта, 1993. 208 с.
10. Яценко Т. С., Глузман О. В., Усатенко О. М. Методологія професійної підготовки практичного психолога. Дніпропетровськ : Інновація, 2014. 192 с.
11. Яценко Т. С. Методологія глибокого познання: пралогическое и логическое мышление. Днепр : Інновація, 2021. 323с.
12. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посібник. Київ : Вища шк., 2006. 382 с.

УДК 378.5

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тур О. М.

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
l.oksanetur@gmail.com

Основна мета професійної освіти – підготовка компетентного фахівця, конкурентноздатного на сучасному ринку праці, готового до ефективної роботи на рівні світових стандартів, а також постійного професійного зростання.

Ставлення студентів до свого навчання залежить передовсім від ставлення до самого процесу учіння. І. Підласий у своїх дослідженнях із факторного аналізу в дидактиці ранжував 40 найбільш значущих чинників впливу на продуктивність навчання, серед яких мотивація навчання і потреба вчитися займають перше місце. Отже, мотивація є головною рушійною силою в процесі формування майбутнього професіонала сфери дошкільної освіти. Тому особливо важливим стає питання про мотиви навчально-професійної діяльності студентів цієї спеціальності.

Мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, пов'язане із задоволенням певної потреби [1, с. 256]. Мотивами можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності. Разом із тим, за всіма перерахованими причинами все одно стоять потреби особистості в усьому їх різноманітті.

Мотиви володіють кількісною (сильний / слабкий) і якісною (внутрішній / зовнішній) характеристиками. Під якісною характеристикою розуміють відношення мотиву до змісту діяльності. Якщо для майбутнього працівника сфери дошкільної освіти навчальна діяльність значуща сама по собі (задовольняє пізнавальні потреби в процесі учіння, студент отримує задоволення від самого процесу пізнання), то це є внутрішньою мотивацією. Якщо ж головним поштовхом до навчання є бажання отримати престижну професію (професійні мотиви), мати високий зарібок (прагматичні мотиви), принести користь суспільству (соціальні мотиви), утвердити себе й мати в майбутньому високий соціальний статус (мотиви соціального і особистісного престижу), то мова йде про зовнішню мотивацію [3, с.156]. Однак недостатньо просто диференціювати мотиви на внутрішні й зовнішні. Самі зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) й негативні (мотиви уникнення, захисту).

Протягом тривалого часу дослідники, аналізуючи фактори успішності в навчанні, провідну роль відводили інтелектуальному рівню особистості. Однак згодом були отримані результати, якими засвідчено, що ніякого *значущого* зв'язку інтелекту з успішністю в навчанні не існує. Висока позитивна мотивація може заповнювати недолік певних здібностей або недостатній запас знань, умінь, навичок, відіграючи роль компенсаторного фактора, однак у зворотному напрямку компенсаторний механізм не спрацьовує. Тобто яким би здібним та ерудованим не виявився студент, без бажання й поштовху до навчання успіхів він не досягне [4, с. 303].

Важливу роль у формуванні мотивації до навчання відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення студентів із труднощами, які він не може розв'язати за допомогою наявного в нього запасу знань; зіштовхуючись із труднощами, майбутні фахівці сфери дошкільної освіти переконуються в необхідності отримання нових знань або застосування старих у новій ситуації. Цікава тільки та робота, яка вимагає постійної розумової напруги. Легкий матеріал, що не вимагає такої інтелектуальної роботи, не викликає інтересу. Подолання труднощів у навчальній діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Труднощі навчального матеріалу і навчальної задачі підвищують інтерес лише тоді, коли ці труднощі посилені, переборні, інакше інтерес швидко зникає.

Важливе значення у формуванні мотивації до опанування професією має навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи, які повинні бути достатньо (але не надмірно) різноманітні. Різноманітність забезпечується не тільки зіткненням учнів із різними об'єктами під час навчання, а й тим, що в тому самому об'єкті можна відкривати нові сторони. Один із прийомів збудження у майбутніх фахівців сфери дошкільної освіти пізнавального інтересу – «відсторонення», тобто демонстрація студентам нового, неочікуваного, важливого в звичному і буденному. Новизна матеріалу – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього. Однак пізнання нового повинно опиратися на вже наявні знання. Використання раніше засвоєних знань – одна з головних умов виникнення інтересу. Важливий чинник виникнення інтересу до навчального матеріалу – його емоційне забарвлення, живе слово викладача.

Першорядним чинником формування навчальної мотивації також є створення образу майбутньої професії – цілісного уявлення про базові складники фаху, які є взаємозалежними й взаємообумовленими елементами єдиної структури. Зрозуміло, що образ майбутньої професії стає потребою майбутніх фахівців сфери дошкільної освіти до оволодіння цією професією і виконує мотивувальну функцію. Формування і розвиток образу майбутньої професії працівника дошкільних закладів стає способом розвитку системи професійної мотивації. Кожне заняття має бути сплановане так, щоб у свідомості студента відображався соціальний зміст обраної професії, її значення для суспільства.

Найважливішим фактором розвитку мотивації до навчання є виявлення міжпредметних зв'язків у процесі навчання. Це сприяє усвідомленню студентами сенсу учіння, розуміння його значущості для оволодіння професією. Отже, на перший план виступає внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності, яка базується на розумінні значимості матеріалу, що вивчається.

Під час навчання буває зовсім мало підґрунтя для позитивних емоцій, інколи навіть превалюють негативні емоції, як-от: страх, невпевненість, сумніви, боязкість тощо. Емоції супроводжують навчальну діяльність, передують їй, готують студента до включення в неї. Необхідно прагнути створювати такі ситуації, під час вирішення яких студенту потрібно знайти правильну лінію поведінки, оптимальне вирішення, що призводить до «вибуху емоцій» і миттєвого підвищення інтересу до навчання.

Ефективність формування навчальної мотивації майбутнього фахівця сфери дошкільної освіти забезпечується використанням активних методів навчання (лекція-бесіда, лекція-конференція,

лекція із заздалегідь запланованими помилками, брейнстормінг, метод портфоліо, семінар-квест, дидактичні, ділові та рольові ігри, дебати, дискусії тощо), які адекватно відображають зміст і структуру навчального матеріалу. Застосування таких методів дозволяє планомірно й цілеспрямовано залучати всіх студентів до активної усвідомленої пізнавальної діяльності. Водночас вони відчують себе повноправними учасниками педагогічного процесу: самостійно планують свою діяльність, вчаться бачити проблему і кінцеву мету своєї роботи, розподіляти власні сили. У цілому це сприяє підвищенню якості підготовки майбутнього фахівця – працівника закладів дошкільної освіти.

Отже, навчання для майбутніх фахівців сфери дошкільної освіти має набути особистісного життєвого сенсу, який виявляється у спрямуванні їхньої активності на оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей, що можливо за наявності сформованої мотивації. Формування навчальної мотивації доцільно здійснювати за допомогою урізноманітнення навчального матеріалу і прийомів навчальної роботи, створення цілісного уявлення про базові складники професії, створення проблемних ситуацій, виявлення міжпредметних зв'язків, використання активних методів навчання тощо.

Література:

1. Занюк С. Психологія мотивації : навч. посібник. Київ, 2002. 304 с.
2. Климчук В. Експериментальне дослідження явища «мотиваційного зараження». *Соціальна психологія*, 2005. №3 (11). С. 59-71.
3. Реан А. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1999. 416 с.
4. White R. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 1959. № 66. P. 297-333.

УДК 159.9:[616.98:578.834]-036.21

ПРОБЛЕМА РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Турубарова А. В.

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
turubarovaan@gmail.com

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що сучасна світова ситуація, спричинена поширенням коронавірусної інфекції,

створює для населення всього світу різного роду психотравмуючі наслідки. Це обумовлює необхідність розвитку такої риси особистості, як резильєнтність, що виявляється в здібності долати стреси та складні періоди конструктивним шляхом.

Метою дослідження є аналіз та систематизація наукових даних щодо ролі резильєнтності як особистісної риси у подоланні негативних психоемоційних, кризових станів, стресів у контексті пандемії COVID-19.

Аналіз літературних джерел із досліджуваної проблеми показав, що сьогодні в психологічній науці все більше з'являються праці (Т. Гніда, Б. Лазоренко, Г. Лазос, О. Односталко, В. Панок, Г. Пріб та ін.), присвячені проблемі пандемії COVID-19 та психопрофілактичним заходам, практичним рекомендаціям щодо подолання негативних емоційних станів, страхів, пошук потенційних особистісних резервів тощо. Так, директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України В. Панок зазначає, що важливе значення мають практичні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності саморегуляції особистості та регуляцію соціальної взаємодії в умовах високого ризику виникнення внутрішніх та міжособистісних конфліктів [4, с. 75].

Такі вчені, як О. Селіванова, Н. Бистрова, І. Дереча, Т. Мамонтова, О. Панфілова зазначають, що в нинішній ситуації особливого значення набуває пошук до теперішнього часу невикористаних ресурсів профілактичної діяльності, як зовнішніх, так і особливо значущих, у контексті подолання залежності – внутрішніх, до яких відносяться вроджені динамічні властивості та характеристики особистості – резильєнтність [5, с. 6].

О. Односталко у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що ресурси стійкості особистості утворюють найбільш надійний захист від несприятливих обставин життя, серед яких вчена виділяє резильєнтність. За авторським визначенням резильєнтність є вольовим психічним станом, що забезпечує зв'язаність ресурсів у складних ситуаціях життя і сприяє формуванню відповідної особистісної риси, яка сприяє ефективній адаптації і особистісному зростанню у подальшому житті [3, с. 64].

У своїх дослідженнях Т. Гніда вказує, що одним із шляхів подолання психоемоційного навантаження, стресів, кризових станів є збереження, використання та розвиток особистісних ресурсів. Ці ресурси є засобом нормалізації психоемоційного стану людини, сприяють подоланню психоемоційного напруження, виснаження та конфліктності [4, с. 183].

Серед різноманітних особистісних ресурсів слід звернути увагу на резильєнтність як рису особистості та необхідність її

розвивати особливо в сучасних умовах, спричинених коронавірусною інфекцією (COVID-19).

На нашу думку, резильєнтність – це внутрішній ресурс особистості, який виявляє позитивну реакцію на стреси. Її можна підтримати або розвинути зовнішніми ресурсами.

Наявність великої кількості стресогенних чинників, які з'явилися з початку виникнення пандемії COVID-19 і по теперішній час, свідчить про психологічну неготовність особистості протидіяти ним. Так, серед психологічних чинників, які зумовили травмівний вплив на особистість людини через коронавірус, Б. Лазоренко зазначає такі: недостатню резильєнтність психіки окремих осіб, неефективність їхніх копінгів, невизначеність та непередбачуваність ними свого майбутнього, переживання і вболівання за життя та долю рідних і близьких, недовіра до влади щодо її готовності і здатності опанування загрози, що виникли [1, с. 57].

Отже, низький рівень психологічної резильєнтності у складних тривалих стресогенних ситуаціях особливо негативно впливає на особистість.

Г. Лазос досліджуючи проблему резильєнтності у фахівців допомагаючих професій, дійшла висновку, що ознаками резильєнтного фахівця можна вважати: сформовані навички самоконтролю та регулювання емоцій, здатність створювати та зберігати перспективу у власному житті, можливість дбати про здорові стосунки, піклування про себе і про інших, усвідомлення власної компетентності, безперервний процес розвитку (особистісний, професійний) [2, с. 143-144].

Серед фахівців допомагаючих професій особливе місце займають лікарі, які в умовах пандемії потребують розвитку особистісних ресурсів, зокрема резильєнтності. На підтвердження цієї думки зазначимо, що С. Лукомська та О. Мельник у своїх дослідженнях виокремили групи осіб із найвищими ризиками психічних захворювань під час пандемії COVID-19. Однією з груп є «... медичні працівники, особливо ті, хто працює в інфекційних відділеннях стаціонарів і швидкій допомозі, саме вони напряду стикаються із впливом вірусу, мають дуже високе навантаження під час виконання професійних обов'язків і часто страждають від браку засобів індивідуального захисту, що суттєво негативно позначається на їх психологічному стані» [4, с. 146].

У зв'язку з цим перспективами подальших наукових розвідок, на нашу думку, є розкриття особливостей та шляхів розвитку резильєнтності у лікарів-інфекціоністів в умовах пандемії COVID-19.

Таким чином, в сьогоднішній ситуації, викликаній пандемією COVID-19 проблема розвитку резильєнтності як особистісного

ресурсу постає особливо гостро. Лікарі-інфекціоністи входять до групи з найвищими ризиками психічних захворювань, тому задля ефективного виконання своїх професійних обов'язків вони потребують низки психологічних заходів, спрямованих на розвиток резильєнтності у подоланні негативних психоемоційних, кризових станів, стресів у контексті пандемії COVID-19.

Література:

1. Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка : матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину» / за наук. ред. М. М. Слюсаревського, Л. А. Найдьонової, О. Л. Вознесенської. Київ, 2020. 121 с.

2. Лазос Г. П. До проблеми резильєнтності у фахівців допомагаючих професій. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Вінниця, 22 листопада 2019 р. Вінниця, 2019. С. 140-144.

3. Односталко О. С. Ресурси стійкості особистості в умовах складних та нетипових ситуацій життя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2020. 183 с.

4. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя; Київ, 2020. 243 с.

5. Селиванова О. А., Быстрова Н. В., Дереча И. И., Мамонтова Т. С., Панфилова О. В. Изучение феномена резильєнтности: проблемы и перспективы. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2020 №3, Т.8. URL : <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf>.

УДК 376.042:612.76-053.4

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Фуркайло В. В., Дмитренко Ю. М.

Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр»

Диканської районної ради Полтавської області

ircdik@i.ua

Проблема підготовки до шкільного навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату розпочинається задовго до самого навчання. Перед батьками та вихователями дитячих садків постає складне комплексне завдання, що вміщує підготовку

дитини до засвоєння нової соціальної ролі, розвиток умінь встановлювати контакти з однолітками, працювати в колективі, дотримуватися санітарно-гігієнічних норм.

Дослідження дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, батьки яких звертаються до інклюзивно-ресурсного центру з метою проведення комплексної оцінки розвитку дитини проводилося у два етапи: на першому ми спостерігали за діяльністю дітей, на другому – застосували експериментальне обстеження:

- бесіда щодо виявлення ступеня психо-соціальної зрілості (запропонована С. Банковим), у ході якої ми прагнули окреслити уявлення дітей про себе й навколишнє середовище;

- тест Керна-Ірасека, за допомогою якого ми з'ясували рівень просторової орієнтації, ступінь розвитку складнокоординованих рухів руки, розвиток моторики, а також намагалися отримати уявлення про загальний рівень розвитку дитини;

- дослідження зорового й слухового сприймання, а також рівня розвитку мислення за методикою А. Басової і Л. Тихомирової;

- дослідження рівня розвитку навчальної мотивації (за методикою Н. Білопольської), яка передбачає введення певного мотиву в період психічного перенасичення [1, с. 4].

У результаті нашої роботи було встановлено, що практично в усіх дітей мали місце порушення мовлення – різні види дислалії, дизартрії, афонії, багато дітей відставали в засвоєнні програми і не мали необхідних для свого віку знань і уявлень. Разом з тим, більшість дошкільників добре орієнтувалися в близькому оточенні, їм були доступні елементи узагальнення. Тяжких порушень поведінки у цих дітей не було, вони добре контактували один з одним. У той же час у більшості дошкільників відзначалася підвищена стомлюваність, неухважність і відволікання.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату мають різноманітні відхилення в розвитку, що впливають на успішність їхнього навчання в школі. У більшості з них спостерігається недостатня пізнавальна активність і потреба в діяльності, обмежені можливості виконання конкретних дій, ускладнене спілкування у випадках тяжкого порушення мовлення, дизартрії (Н. Симонова, Л. Халілова). Це призводить до того, що в дітей цієї категорії виникають ускладнення в процесі формування діяльності, зокрема ігрової [2, с. 5].

Корекційно-розвиткові заняття в ІРЦ для дітей 4-5 років із порушеннями рухової активності мають проходити, як правило, із

мовленнєвим супроводом (О. Мастюкова, Н. Симонова). У мовленнєвому розвитку такі діти, як зазначають ці автори, мають недорозвинений фонематичний слух, низький рівень сформованості звукового аналізу слів, а також обмежений словниковий запас і порушення розуміння мовлення (О. Мастюкова, Л. Халілова) [3].

Інтелектуальна діяльність дітей з порушеннями опорно-рухового апарату характеризується своєю нерівномірністю. Мисленнєві процеси в них збережено більшою мірою, ніж пам'ять, увага, розумова працездатність. У них спостерігається підвищена виснаженість, послаблення пам'яті й функції зосередження, нездатність до тривалого інтелектуального напруження (Н. Василенко, І. Мамайчук, О. Мастюкова). Переважна більшість дітей мають нестабільність нервово-психічних процесів, високій рівень реактивної та особистої занепокоєності. У них формуються такі риси характеру, як егоцентризм, підвищена навіюваність, іноді агресивність [5].

Певні порушення спостерігаються й у формуванні мотиваційної сфери. За результатами досліджень О. Мастюкової, для більшості дітей із порушеннями опорно-рухового апарату аналіз мотиву вчинку є недоступним, а його оцінку дошкільники здійснюють насамперед на основі «ефекту дії». З віком аналіз мотиву вчинку формується, але темп цього формування дуже уповільнений. А взагалі, саме розвиток навчальної мотивації набуває першорядного значення у підготовці дитини до школи. Здатність до шкільного навчання передбачає не лише психічну, але й фізичну підготовку дітей до засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок. При цьому важливу роль відіграє розвиток рухових навичок і дрібної моторики рук, хоча у дітей з вадами опорно-рухового апарату ці здібності значно порушені. Страждають і загальні рухи, і дрібна моторика, і координація (Р. Бабенкова, Л. Єфименко, Т. Лактюшина, О. Орлова). Рухи у таких дітей надто скуті, з малою амплітудою. Різка втрата рівноваги, порушення статичної адаптації і посилені позо-тонічні реакції призводять до зміни напрямку, темпу рухів, до порушення стійкості. Їм важче виконати фізичну вправу за словесною інструкцією, без попереднього показу.

Підводячи підсумок, ми дійшли висновку, що приблизно 38% дітей з порушеннями опорно-рухового апарату готові до шкільного навчання, іншим же потрібна спеціальна підготовка.

Найбільш ушкодженими функціями, які потребують спеціального корекційного впливу є:

- дрібна моторика й координація рухів;
- зорово-просторове орієнтування;
- логічне мислення;
- навчальна мотивація.

Зазвичай у дошкільних навчальних закладах з інклюзивною формою навчання проводиться цілеспрямована робота щодо подолання відхилень у розвитку дрібної моторики та координації рухів дитини. На корекційно-розвиткових заняттях фахівці ІРЦ проводять вправи на розвиток мислення, уваги зорово-просторової орієнтації, пам'яті.

Наприклад, така вправа як «Злови м'ячик» має на меті закріплення у дітей уявлень про поняття «далеко-близько». У подальшому гра ускладнюється. Від дітей тепер вимагаються вміння оперувати поняттями. Для цього застосовуються малюнки, на яких діти повинні визначити, що знаходиться ближче, а що далі, що близько одне від одного, а що далеко. Усі ці ігри можна об'єднати під назвою «Далеко-близько». На цих заняттях проводилася робота щодо формування та закріплення понять «тут», «там», «глибоко», «мілко», «високо», «низько» тощо.

Значну складність для майже всіх категорій дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату становили завдання, які передбачали оволодіння зорово-просторовим аналізом і синтезом, вербальним оперуванням поняттями «зліва», «справа», «угорі», «унизу». У ході повторного обстеження з метою виявлення впливу корекційно-розвиткового навчання на рівень готовності до школи дітей з порушеннями опорно-рухового апарату ми встановили, що практично всі показники мали тенденцію до зростання.

Так, під час оцінки психо-соціальної зрілості (за бесідою С. Банкова) у 32% респондентів ми зазначили високі результати, тобто, вони відповідали шкільно-зрілому рівню, середньо-зрілому відповідали 45%, низькому – 23% дошкільників.

При проведенні тесту Керна-Ірасека високого рівня готовності не було виявлено у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (через значне пошкодження дрібної моторики рук). Середній рівень показали 30% дітей, низький – 70%.

Обстеження зорового й слухового сприймання засвідчило достатньо високий рівень його у дошкільників (25% і 33% відповідно), середній рівень був у 33% і 25%, низький – у 42%.

Із мисленневими завданнями самостійно впоралися 30% дітей, за допомогою дорослого – 33%, не впоралися взагалі – 37%.

Додатковий тест на дослідження рівня мотивації дозволив визначити наявність навчальної мотивації у 25%, а ігрової – у 75% дошкільників цієї категорії.

Якісний аналіз результатів показав їхнє підвищення після корекційного навчання. Ми визначили, що приблизно 25% дітей з порушеннями опорно-рухового апарату повністю виконали завдання і тому їх можна віднести до категорії готових до школи.

Отже, корекційна робота з розвитку зорово-просторової орієнтації впливає на всебічний характер становлення психічної діяльності дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату і підвищує рівень готовності дітей цієї категорії до шкільного навчання.

Література:

1. Азарський Ш. М., Азарська О. О. Дитячий церебральний параліч, надбана слабозумовість та педагогічна запущеність (соціально-реабілітаційні аспекти для профільних хворих у суспільстві). Хмельницький : Поділля, 2002. 160 с.

2. Вісковатова Т., Лесько О., Решетило С., Трач В. Психофункціональний стан дітей із затримкою психічного розвитку під впливом занять рухливими іграми. *Молода спортивна наука України*: зб. наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. Львів, 2006. Вип. 10. Т. 4. Кн. 2. С. 71-78.

3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.

4. Збірник державних стандартів соціальних послуг з реабілітації/абілітації інвалідів, дітей-інвалідів та осіб з розумовою відсталістю. Київ : ВГО «Коаліція захисту прав осіб з інтелектуальною недостатністю», 2009. 49 с. URL : [www.inteldisability-coalition.kiev.ua / publikacii / standards.doc](http://www.inteldisability-coalition.kiev.ua/publikacii/standards.doc).

5. Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи / [під ред. В. Ю. Мартинюк (ред.), С. М. Зінченко]; Київська медична академія післядипломної освіти ім. Л. Шупика, Український медичний центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. Київ : Інтермед, 2005. 416 с.

**ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВЛЕНЬ
АМЕРИКАНСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ
ПРО СОЦІАЛЬНО УСПІШНУ ЛЮДИНУ У ПЛАНУВАННІ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Шаркова С. Ф.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
sv132001@yahoo.com

Меннінг Д. М.

Санта Фе Коледж
david.manning@sfcollge.edu

Знання індивідуальних особливостей студентів, на основі яких будується система залучення їх до нових видів діяльності та нового кола спілкувань є не просто важливим, а й необхідним для сприяння позитивним тенденціям у цілісному розвитку особистості та становленні молодого фахівця. Відомо, що перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій у юнацькому віці відбувається разом із інтенсивним формуванням спеціальних здібностей юнаків у зв'язку з їх професіоналізацією. Також у період професійного становлення особистості актуальним постає феномен успішності, аналізу якого як соціально-психологічного явища приділяли увагу такі дослідники, як Атюніна В. С., Балецька Л. М., Макклеланд Д., Назар Ю. О., Орлов Ю. М., Тугушева А. Р., Фридрих В., Хекхаузен Х. тощо. Зокрема на проведення даного дослідження нас надихнули публікації Москаленко В. В. Особливо виявилось цікавим проаналізувати та доповнити вже представлений вищезгаданими вченими матеріал у міжкультурному контексті, в якому особливу увагу ми звернули на порівняння змістовних характеристик структурних складових уявлень американських та українських студентів про соціально успішну особистість.

Таким чином, метою нашого дослідження є осмислення успішності як психологічного феномену через з'ясування змістовних характеристик структурних компонентів уявлень студентів про соціально успішну людину та порівняння цих уявлень у американських та українських студентів. Відповідно до цього визначити вектори планування навчальної діяльності для підвищення індивідуальної готовності до успіху та підживлення соціального і професійного розвитку особистості.

З метою виявлення змістовних характеристик структурних компонентів уявлень студентів про соціально успішну людину нами було проведено опитування студентської молоді Національної металургійної академії України (Дніпро, Україна) та Санта Фе коледжу (Флорида, США). Загалом участь взяли 17 студентів із українського вишу, та 23 з американського коледжу. Вік учасників НМетАУ складав 17-20 років, в той час як вік студентів Санта Фе коледжу варіювався від 18 до 32. Дослідження було проведено у 2018-2019 роках (до «ковідної» кризи) із застосуванням адаптованого опитувальника А. Р. Тугушевої «Уявлення про соціальну успішність». Запитання були розраховані на виявлення думки студентів про те, які якості повинна мати соціально успішна / неуспішна людина, зв'язок її успіху з відчуттям щастя та долею особистості.

Перше запитання полягало у з'ясуванні: що таке соціальна успішність людини? В чому вона, на погляд студентів, виявляється? Серед рис, які українці виділяли найбільше, були: комунікативність (налагоджений контакт із оточенням, грамотна мова, певна манера поведінки); самовпевненість (також самодисциплінованість, контроль над собою, стриманість); цілеспрямованість (визначення та досягнення мети, успішне виконання завдань); налаштованість на саморозвиток та творчий підхід. Американські студенти, у свою чергу, наголосили на важливості давати, ділитися зі світом; грамотно розподіляти ресурси (серед яких не тільки забезпечення фінансової стабільності, але й отримання якісної освіти); відчувати себе щасливим, задоволеним життям; мати високу популярність та бути відкритим до нового досвіду. Обидві групи студентів згадали значущість такої характеристики соціально успішної людини, як відповідальність.

На прохання навести приклади соціально успішних людей іноземці давали більш розгорнуті відповіді, згадуючи спортсменів, президентів різних країн, винахідників та у деяких випадках своїх родичів. Українцями зазначалися блогери, актори, співаки, політики.

У наступному питанні студентів просили виокремити, що відрізняє соціально успішну особистість від соціально неуспішної. Цікавим виявився той факт, що деякі студенти починали з опису соціально неуспішних людей (у випадку з українськими учасниками це було в 4 із 17 випадків, та в 5 із 23 випадків серед американських студентів, що складає трохи більше 20% від загальної кількості учасників). На думку українських респондентів полярними характеристиками постають: наявність високого

соціального статусу ~ неприйняття іншими, бажання самоізолюватися; стресостійкість, відчуття щастя, комфорту, задоволеності ~ відчуття заздрості, самонедостатності, загубленості; працелюбність ~ лінь, марнування часу; можливість бути незалежним ~ переживання особистісної кризи, відчуття замкнутості. У свою чергу, студентами Санта Фе коледжу протиставлялися наступні характеристики: вмотивованість, спрямованість на досягнення мети ~ небажання змінювати життя або виходити з зони комфорту; працелюбність, прагнення бути найкращим, досягати ідеалу ~ лінь, безвідповідальність, небажання самовдосконалюватися; відчуття щастя, самореалізованості ~ відстороненість від суспільства, брак зв'язків із оточенням.

На питання «Чи корелює соціальний успіх людини з її рівнем щастя?» лише три з 23 іноземних учасників не вбачали зв'язку, в той час як 9 із 17 українців (що приблизно складає 52%) надали негативну відповідь. У своїх поясненнях останні аргументували відсутність кореляції, зважаючи на популярність деяких блогерів, акторів тощо, які по суті можуть залишатися доволі самотніми та нещасними в реальному житті на противагу віртуальному.

Наостанок у молоді поцікавилися: чи залежить успіх людини від неї самої або від її долі? Близько 70% українців пов'язали досягнення успіху виключно зі сумлінною працею людини. Серед американських учасників цей показник дорівнював 74%. Трохи менше чверті українських (24%) та американських (22%) учасників відзначили великий вплив долі. По одному студенту як в американській, так і в українській групах (що складає 4% та 6% відповідно) врівноважили вплив долі та наснажливої праці особистості.

Аналіз змісту уявлень про соціально успішну людину представниками різних культур допомагає нам виявити певні схожі та відмінні бачення, які можна використати у плануванні навчальної діяльності. Зазначимо, що дана вибірка не є достатньою а ні за кількістю учасників, а ні за збалансованістю інших факторів (таких як вік тощо) та не розкриває структурної цілісності, необхідної для більш ґрунтовних висновків. Зрештою, проведений контент-аналіз отриманих відповідей вказує на усвідомленість молоддю (незалежно від країни та культури) важливості таких якостей, як працелюбність, активний стиль життя. Для прикладу, розробка завдань для студентів, що вимагає від них активної пошукової діяльності, а не просто "споживацького" підходу у занотовуванні підготовленої викладачем інформації, може

виступати доволі мотивуючим та конструктивним механізмом як при створенні очних, так і дистанційних курсів.

Також доволі важливим вбачається залучення студентів до командної роботи, підготовки проєктів у мінігрупах з метою покращення їх комунікативних навичок, умінь перерозподіляти час, обов'язки, знаходити консенсус у разі виникнення непорозумінь. Можливість залучення до навчального процесу представників різних країн та культур також додадуть глибини у баченні світу з різних сторін і під іншими кутами. Навіть у рамках даного опитування обговорення та порівняння прикладів соціально успішних людей (наданих різними учасниками) спонукало молодь замислитися над несхожими поглядами, над «фальшивими» та справжніми цінностями, що поширюються у суспільстві.

Наостанок хотілося б звернути увагу на наголошенні учасниками важливості відчувати щастя, бути позитивно налаштованими. У наш час віднайдення шляхів та стратегій долати стрес, підтримувати гарний настрій, розподіляти час на роботу та відпочинок є не менш важливим компонентом освіти, на який варто звертати увагу та прищеплювати з раннього віку. Тож для підвищення індивідуальної готовності до успіху та підживлення соціального і професійного розвитку особистості можна враховувати вище вказані вектори у плануванні навчальної діяльності.

Література:

1. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.

2. Москаленко В. В. Особливості змістовних характеристик структурних компонентів уявлень студентів про соціально успішну людину. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / [ред. кол.: С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. К. : Вид-во «Фенікс», 2014. Том XII. Психологія творчості. Вип. 20. С. 191-203.

3. Тугушева А. Р. Представление о социальной успешности и личное самоопределение юношества: автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.05/ Удмуртский ГУ. Самара, 2007. 24 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Шевченко Н. Ф.

Запорізький національний університет
ShevchenkoNF.20@gmail.com

Дослідження проблем психології інтерпретації виявляє аспект, пов'язаний з необхідністю інтерпретування людиною міжособистісних стосунків у повсякденному житті. Молода людина на етапі ранньої дорослості стикається з одним із важливих життєвих завдань – навчитися встановлювати тісні відносини з іншою людиною, які б давали взаємне задоволення. Адекватне розуміння та відповідна інтерпретація міжособистісних стосунків є основою подальшого їх розвитку та попередження виникнення нерозв'язних протиріч. У психологічній науці міжособистісні стосунки визначаються як взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно виявляються в характері взаємних впливів, які здійснюються в процесі виконання спільної діяльності та спілкуванні. Установлення та підтримка стосунків виступає найголовнішим завданням людини впродовж життя, що головним чином визначається здібністю особистості до їх інтерпретації [1; 3; 4]. Здібність до інтерпретації поступово розвивається у людини через наявність потреби мати необхідну визначеність стосовно виникнення нового, незрозумілого, змін, що відбувалися в житті людини, а також з нею самою. У віці ранньої дорослості якість інтерпретацій особистості набуває особливих властивостей, що визначається інтелектуальним та особистісним рівнем розвитку.

Дослідники, що розробляють проблеми психології розвитку людини, визначають психологічні особливості особистості на етапі ранньої дорослості (за класифікацією Д. Бромлея, Дж. Біррена, Е. Еріксона, Г. Крайг) як першого власно самостійного етапу дорослого життя людини [1; 2; 5]. Науковці відмічають: на етапі ранньої дорослості інтелектуальний та особистісний розвиток людини знаходяться у тісному зв'язку, що й визначає умови набуття власної світоглядної позиції [3]. Одним із головних критеріїв зрілості особистості визначено здатність реагувати на зміни та успішно пристосовуватися до нових умов, що й забезпечується через інтерпретаційну діяльність особистості [4].

З метою вивчення особливостей розуміння та інтерпретації міжособистісних стосунків людей у віці ранньої дорослості нами було проведене емпіричне дослідження серед студентів закладів вищої освіти віком 20-24 років.

Мета дослідження полягала у вивченні особливостей інтерпретацій міжособистісних стосунків молодими людьми, міри усвідомлення підстав власного судження щодо визначення певних стосунків, а також вивчення спроможності поєднувати різні позиції суб'єктів взаємодії.

Для вивчення особливостей розуміння та інтерпретації міжособистісних стосунків ми обрали рисункову методику «Рисунковий аперцептивний тест» Л. Собчик, що являє собою контурні сюжетні картини. Картини містять схематично зображених людей, які знаходяться у деяких стосунках, що допускає декілька інтерпретацій, та водночас містить цілком визначену ситуацію взаємодії з конфліктним компонентом у сюжеті. Запитання до рисункових сюжетів були спрямовані на виявлення особливостей тлумачення стосунків людей у рисунковому сюжеті.

У дослідженні було встановлено, що у сприйнятті й розумінні ситуації взаємодії студенти в цілому спираються на адекватні припущення. Наприклад, у рисунку, що відбиває проблему власті й приниження, більшість студентів розпізнали: приниження одного іншим, жебрака й перехожого, бійку ворогів, якесь прохання одного до іншого; деякі студенти визначили стосунки як підтримуючі. Рисунки з конфліктним компонентом, складними стосунками містять третій персонаж, який існує явно, але ж зображений в ситуації частково. Наявність у сюжеті третього принципово має змінювати тлумачення стосунків як стосунки тільки двох персонажів. Проте визначення стосунків як конфліктних саме з причини ущемленого положення третього більшістю студентської вибірки залишилося не поміченою. Лише незначна кількість відповідей свідчила про повноту сприйняття ситуації, з урахуванням позицій усіх персонажів, наприклад: двоє танцюють, а третій ревнує; двоє зустрілися, а третій почуває себе кинутим; двоє розважаються, а третьому прикро.

Виявлений факт свідчить про наявність відбору інформації вже на момент сприймання ситуації, що ймовірно обумовлюється, насамперед, суб'єктивними властивостями особистості: низьким рівнем розвитку спостережливості, якостями мислення, особливостями мотиваційної сфери тощо. Низькій рівень чутливості особистості до менш виразних елементів ситуації може

зовсім викривляти її вже в момент сприйняття, що сприяє неадекватності інтерпретації стосунків.

Відображення думок та відчуттів суб'єктів міжособистісних стосунків показало достатньо адекватний рівень їх розуміння, а також досить широкий спектр почуттів, якими оперують студенти. Очевидно, що стати на позицію іншого у когнітивному та афективному плані є умовою здійснення адекватної інтерпретації стосунків. Але чіткої диференціації досліджуваними думок і почуттів персонажів ми не виявили.

В обґрунтуванні власного тлумачення стосунків досліджувані також виявили нечіткість, фрагментарність, довільність. Частина респондентів обґрунтувала власну думку, застосовуючи довільне добудовування інформації: хлопець дуже засмучений сидить, а дівчина гордовито йде від нього (попри відсутність будь-якого натяку на стать персонажів); на це вказують їхні радісні обличчя (попри відсутність прорисовки обличчя); зарозуміла хода говорить про байдужість (що може бути й не обов'язково); дві людини стоять й радіють (вони лише стоять); їм доволі весело разом (іншими словами – вони веселі, тому що їм весело).

Дослідження здатності особистості углядіти контекст ситуації взаємодії, її витoki та майбутній хід, спроможності вписати ситуацію у більш широку дійсність життя людини, виявити обумовленість теперішньої ситуації минулими подіями, та передбачити через це події подальші, виявило доречність, логічність припущень студентів щодо можливих причин виникнення ситуації та реалістичність вірогідних наслідків. Здатність особистості сприймати ситуацію у безперервному часовому континуумі на етапі ранньої дорослості визначає її достовірність, реалістичність, адекватність у суб'єктивному плані особистості.

У дослідженні виявлено утруднення студентів відносно визначення загального смислу ситуації. Питання «навіщо люди це роблять?» переважною більшістю сприймалося як питання про причину (тому, що..), наміри (тому, що хочуть..), як констатація певного факту (вони подобаються один одному). Але загальний смисл взаємодії для її учасників майже не усвідомлювався: формулювання «заради того, щоб» представлено дуже фрагментарно, виявлено уникання більш широкого погляду на ситуацію. Припускаємо, що це пов'язано з віком досліджуваних, які знаходяться лише на першому етапі дорослості, та тільки набувають досвід спостереження й встановлення стосунків.

Досліджувані виявили гнучкість у сприйманні судження іншого, відкритість до думки іншого, здатність до порівняння та оцінки суджень, спроможність доповнювати власну думку, або навіть змінювати її, якщо думка іншого оцінювалася як вдаліша за свою. Для респондентів характерною виявилася відкритість у сприйманні думки іншого, здатність розуміння інтерпретації іншого, а також власної переінтерпретації стосунків під впливом судження іншого і поєднання різних точок зору.

Отримані результати дозволили виявити особливості розуміння та інтерпретації міжособистісних стосунків у віці ранньої дорослості: інтерпретування стосунків відрізняється адекватністю припущень щодо причин та наслідків взаємодії; контекст інтерпретації стосунків обирається за суб'єктивними підставами, що обумовлені особистісним досвідом; визначення афективного компоненту стосунків визначається індивідуально-психологічними характеристиками особистості; здатність диференціювати почуття та думки іншого визначається низьким рівнем; усвідомлення смислу стосунків має низький рівень; обґрунтування власної інтерпретації ситуації та думки про неї відрізняється нечіткістю й довільністю.

У цілому інтерпретації міжособистісних стосунків у віці ранньої дорослості притаманна реалістичність, адекватність, інтуїтивна обґрунтованість, їй притаманна довільність, вибірковість, часткова виразність.

Література:

1. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 940 с.
2. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі. Київ : Форум, 2002.
3. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 656 с.
4. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2008. 256 с.
5. Эриксон Э. Основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности. *Психология развития* [Хрестоматия]. Санкт-Петербург, 2001. С. 93-107.

АНАЛІЗ ЗАЛУЧЕНОСТІ СТУДЕНТІВ У ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩЕ

Шепельова М. В.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

m.shepelyova@gmail.com

Пізнавальна діяльність студентів у сучасному інформаційному просторі набуває своїх специфічних особливостей. Основним джерелом інформації для сучасного студента стають Інтернет-ресурси, які, поряд із доступністю інформації, далеко не завжди забезпечують її якість. Це, у свою чергу, одночасно з відчуттям надлишку інформації, викликає й відчуття її дефіциту. Розповсюджені в Інтернет-середовищі специфічні способи зворотного зв'язку, такі як коментарі, вподобання у вигляді піктографічних символів, редукують пізнавальну діяльність до рівня простого реагування.

Відомо, що «реакція – це відповідь організму на будь-який подразник» [1, с. 302]. «Реагування – це загальна властивість живої матерії як виявлення її активності реагувати на певні впливи у певних умовах. Реагування психічне відрізняється від реагування фізіологічного наявністю в структурі суб'єктивного компоненту. Свідоме реагування властиве тільки людині, і в його структуру входить акт свідомості як усвідомлення здійсненої діяльності або дії» [1, с. 302].

Метою цієї публікації є аналіз залученості студентів у Інтернет-середовище.

Для цього нами було розроблено опитувальник, спрямований на визначення рівня залученості студентів у Інтернет-середовище. У дослідженні взяли участь 80 студентів I, II і V курсів спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Образотворче мистецтво», «Хореографія» Київського університету імені Бориса Грінченка. Дослідження тривало протягом 2019/2020 навчального року.

За результатами аналізу дослідження ступеня залученості студентів у Інтернет-середовище встановлено, що більшість студентів нашої вибірки (87%) користуються Інтернетом кожен день, проводячи «в Інтернеті» за один сеанс 5 і більше годин (39% досліджуваних), 3-4 години (29%), 1-2 години (24%), менше 1 години (8%); переважна більшість студентів (85%) мають сторінки в соціальних мережах, які наповнюють час від часу; одразу реагують на нові повідомлення (78%).

Користуючись Інтернетом, студенти виявляють такі види активності: 1) обмін повідомленнями; 2) пошук інформації для навчання, підготовка домашніх завдань; 3) робота з електронними навчальними курсами; 4) перегляд фільмів, відео; 5) перегляд фотографій і відеороликів інших користувачів у соціальних мережах та спеціальних додатках.

Переглядаючи різні повідомлення, записи, фотографії, відео в мережі Інтернет від інших користувачів, студенти здебільшого (81%) ставлять відмітки «подобається» і т.п., ніяк не реагують лише 13% студентів. Більшість (49%) досліджуваних хвилює, але не сильно, які оцінки й коментарі залишають інші користувачі до їх записів; 32% студентів звертають на це увагу, тільки якщо коментарі залишають значущі люди з близького оточення; 14% студентів дуже хвилюють коментарі від будь-кого. У 61% студентів повідомлення чи записи друзів та знайомих викликають здебільшого позитивні емоції; у 3% – негативні; у 28% – рідко викликають якісь емоції, 8% – залишаються байдужими.

Сторінки інших користувачів у соціальних мережах цікавлять студентів наступним: 1) можна дізнатися якісь новини про інших людей (64%); 2) можна дізнатися чим цікавляться інші користувачі (24%); 3) не цікавлять (7%); 4) можна обговорити побачене з іншими людьми (5%).

Цінність Інтернету студенти вбачають у наступному: 1) спілкування, обмін повідомленнями з друзями (82%); 2) отримання корисної інформації для навчання і загального розвитку (79%); 3) можливість дистанційного навчання (53%); 4) розваги (перегляд розважальних передач, роликів, фільмів) (34%); 5) можливість дізнаватися щось нове про своїх друзів, переглядаючи їхні записи, фотографії, відео (32%); 6) можливість знайомства з новими людьми (22%); 7) можливість згаяти вільний час (13%). Стосовно того, чи почувають себе втомленими студенти після декількох годин, проведених «в Інтернеті», відповіді студентів розподілилися таким чином: 1) так, дуже (24%); 2) так, але не сильно (38%); 3) ні, не помічали нічого подібного (38%).

Порівнюючи спілкування у віртуальному просторі з реальним, студенти дали такі відповіді: 1) віртуальне спілкування нічим не відрізняється від реального (27%); 2) відрізняється, але частково, в реальності цікавіше (0%); 3) не відчувають, що по справжньому беруть участь у спілкуванні, але це є прийнятним за умови відсутності іншої можливості (63%); 4) віртуальне спілкування зовсім не підходить (10%).

Стосовно дистанційного навчання, 25% студентів надають йому перевагу порівняно з традиційним; 46% студентів вважають,

що необхідно поєднувати традиційне навчання з дистанційним; для 24% студентів дистанційне навчання є прийнятним тільки за умови відсутності іншої можливості; 5% студентів вважають, що їм така форма навчання зовсім не підходить.

Наступним кроком у нашому дослідженні було виявлення відмінностей у залученості студентів до Інтернет-середовища між студентами, які належать до різних типів за співвідношенням естетичної чутливості як інтегральної властивості особистості та депресії як інтегральної властивості індивідності (за типологією, розробленою спільно з Ф. Подшивайловим та Л. Подшивайловою [3]). Показники естетичної чутливості та депресії у студентів визначалися за багатофакторним особистісним опитувальником В. Мельникова та Л. Ямпольського «Психодіагностичний тест» (ПДТ) [2].

За співвідношенням естетичної чутливості як інтегральної властивості особистості та депресії як інтегральної властивості індивідності нами виокремлено 4 типи студентів: до *I типу* «+ +» належать студенти з високим рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії, який ми умовно назвали «Аватарність», взявши за основу широко вживане в сучасному інформаційному середовищі поняття «аватар» для позначення невеличкого статичного або анімованого зображення користувача для представлення його в блогах, чатах тощо. До *II типу* «- +» ввійшли студенти з низьким рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії (умовно названий «Індивідність»); *III тип* «- -» склали студенти з низьким рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії (отримав умовну назву «Вітальність» від слова вітальний (з лат. *vitalis*) – життєвий, життєздатний, живучий, належний до явищ життя); до *IV типу* «+ -» належать студенти з високим рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії, який отримав назву «Особистість» з притаманною їй сукупністю всіх тих позитивних властивостей і якостей, які розглядаються сучасною психологією) [3]. З детальною характеристикою запропонованої типології можна ознайомитися у нашій попередній публікації [3]. Тут ми зупинимось на результатах, які безпосередньо стосуються залученості студентів у Інтернет-середовище.

За допомогою U-критерію Манна-Уїтні ми визначили статистичну значущість відмінностей між типами у їх залученості до Інтернет-середовища.

Отже, відмінності ж між визначеними типами студентів у їх залученості до Інтернет-середовища виявляються в тому, що студенти II типу («Індивідність») найбільше схвильовані тим, які оцінки та коментарі до їх записів у соціальних мережах залишають

інші користувачі, дещо менше схвильовані цим студенти I типу («Аватарність»), найменше схвильовані думкою інших про себе студенти III типу («Вітальність»). Також виявлено статистично значущі відмінності між типами у тому, чи викликають у студентів повідомлення і записи друзів якісь емоції, а саме: у студентів IV типу («Особистість») емоції виникають, і вони частіше позитивні, тоді як найменше позитивних емоцій виникає у студентів, які належать до III типу («Вітальність»). Негативні емоції найчастіше виникають у студентів, які належать до II типу («Індивідність»).

Отже, відмінності між визначеними типами в особливостях їх залученості в Інтернет-середовище виявляються у схвильованості думкою інших про себе та в емоційному реагуванні студентів на повідомлення та записи інших користувачів. Такий результат дає нам підстави вважати, що саме підвищення схвильованості думкою про себе та емоційне реагування на записи і коментарі інших користувачів можуть сприяти виведенню особистості студента з рівноваги та спричинити виникнення стану, не сприятливого для особистісного зростання та продуктивної мисленнєвої діяльності.

Література:

1. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : Словник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 512 с.
2. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. Москва : Просвещение, 1985. 319 с.
3. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. И., Шепельова М. В. Психологічна характеристика типів студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності. *Психологічний часопис*, 2020. Т. 6, № 7(39). С. 61-84.

УДК 159.923.2

СИСТЕМА СТАВЛЕНЬ І СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Яворська-Ветрова І. В.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
irinavetrova009@gmail.com

Вивчення суб'єктно-об'єктного та суб'єктно-суб'єктного зв'язку особистості з оточуючим середовищем становить одну з підвалин наукових пошуків шляхів досягнення психологічного благополуччя людини. Важливими поняттями виступають у цьому контексті феномени ставлення й спрямованості.

Метою статті є теоретичний аналіз співвіднесення концептів «ставлення особистості» та «спрямованість особистості» у психологічних розвідках вітчизняних дослідників. Для реалізації мети застосовувався *метод* теоретико-методологічного аналізу наукових психологічних першоджерел із указаної проблематики.

У сучасних психологічних дослідженнях проблема ставлень розглядається як самостійний клас психічних явищ [3; 7, с. 68]. Ставлення виступають чинником формування особистісної самодетермінації, яка, дозволяючи узгоджувати потенційні можливості й наявні ресурси, сприяючи досягненню поставлених цілей і організації життєдіяльності в цілому, своєю чергою, створює умови для «повного функціонування» особистості [8].

Розробник психології ставлень В. Мясіщев, розглядаючи людину суб'єктом, діячем, який перетворює дійсність, указував, що «найскладніші й найбільш динамічні ставлення людини до оточуючого світу виражаються у її психічній діяльності» [5, с. 209], наголошуючи на необхідності дослідження саме «змістових зв'язків» у свідомих ставленнях як найвищому рівні ставлень до об'єктивної дійсності [5, с. 210].

Психологічні ставлення людини, за В. Мясіщевим, «в розвинутому вигляді є цілісною системою індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система впливає з усієї історії розвитку людини, вона виражає її особистий досвід і внутрішньо визначає її дії, її переживання» [5, с. 210]. Характер життєвих взаємодій суб'єкта породжує різноманітні «часткові ставлення, або сторони ставлення, або види його» [5, с. 212]. Однією з таких сторін ставлень виступають потреби, які вчений визначає як «конативну тенденцію оволодіння» [5, с. 213]. У процесі розвитку ставлень виокремлюється їх інша сторона – емоційні ставлення, які зазвичай називають почуттями. Як відносно самостійні види ставлень В. Мясіщев розглядає інтереси, оцінки і переконання. Посилаючись на численні дослідження, він зауважує, що інтерес до діяльності сприяє «яскравому емоційному ставленню», а формування інтересу пов'язане з активним і успішним включенням в діяльність. При цьому успішність й інтерес до діяльності нерозривно пов'язані з її осмисленістю, тобто з тим, що об'єктивний смисл діяльності набуває для людини і суб'єктивного смислу. Розглядаючи проблему мотивації діяльності, науковець стверджує, що мотив «як підґрунтя дії, рішення або зусилля» є власне «вираженням ставлення до об'єкта дії, виступаючи суб'єктивно як бажання, прагнення, потреба, усвідомлення обов'язку, необхідності тощо» [5, с. 215].

Видами ставлень стосовно цілей виступають, за класифікацією В. Мясіщева, потреби, мотиви, емоційні ставлення, інтереси, оцінки, переконання й *спрямованість як домінуюче ставлення*, що визначає життєвий шлях особистості. Система ставлень включає такі види за спрямованістю, як: ставлення до речей і явищ зовнішнього світу (суб'єкт-об'єктні ставлення), ставлення до інших людей (суб'єкт-суб'єктні, міжособистісні ставлення), ставлення до себе (самоствалення) [6]. Вищим рівнем розвитку особистості є усвідомлені ставлення до оточуючої дійсності й самосвідомість як усвідомлене ставлення до себе.

У сучасній психологічній літературі спрямованість розглядають насамперед як «якість особистості, що включає систему спонукань (потреби, мотиви, інтереси, бажання, установки, ціннісні орієнтації, ідеали, тощо), яка визначає загальну активність людини і відображає її вибіркоче ставлення до об'єктивних умов дійсності, до людей до самої себе» [4, с. 50]. Наголошується на соціальній обумовленості спрямованості й її взаємозв'язку з діяльністю особистості.

Для визначення передумов вибіркової переваги певного стилю діяльності Б. Бассом була розроблена орієнтаційна анкета, яка дозволяла визначити три види спрямованості людини [2]. Спрямованість на себе (*self-orientation*) пов'язується з переважанням мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості, престижу. Така людина найчастіше буває зайнята сама собою, своїми почуттями і переживаннями і мало реагує на потреби людей навколо себе. У роботі бачить насамперед можливість задовольнити свої домагання. Спрямованість на спілкування, взаємодію (*interaction-orientation*) – прагнення за будь-яких умовах підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям; орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми. Спрямованість на справу, на завдання (*task-orientation*) відображає переважання мотивів, породжуваних самою діяльністю, захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до пізнання, оволодіння новими вміннями й навичками. Зазвичай така людина прагне співпрацювати з колективом і домагається найбільшої продуктивності групи, а тому намагається довести точку зору, яку вважає корисною для виконання поставленого завдання.

Визначаючи спрямованість «базовою і багатогранною властивістю особистості», Т. Данилова наголошує: спрямованість характеризується системою провідних мотивів, що визначають внутрішню позицію особистості та її ставлення до виконуваної діяльності, а генеза спрямованості, що «містить як відображальний

(предметний) аспект, так і аспект ставлення, корелює з розвитком свідомості і самосвідомості особистості, що надають особистості можливість установлювати свої відносини зі світом за допомогою дій, вчинків і виконуваної діяльності» [1, с. 4]. Розглядаючи спрямованість на особистісному рівні, авторка виокремлює в її структурі наступні компоненти: пізнавальний, що забезпечує засвоєння професійно необхідної інформації; поведінковий, основний зміст якого складає система соціальних установок у діяльності, що у свою чергу, визначає стратегію, тактики й алгоритми поведінки; емоційний, функція якого полягає в забезпеченні особистості значущими переживаннями у процесі виконання діяльності, що детермінує розвиток схильностей та інтересів; ціннісний, що складається з прийняття тих чи інших цінностей як мети своєї життєдіяльності шляхом усвідомлення (рефлексії) їхньої суб'єктивної значущості [1, с. 5].

На підставі результатів дослідження та експертного оцінювання Т. Данилова виділила чотири основних типи спрямованості особистості. Егоцентричний тип – це тип спрямованості, при якому цілі, інтереси, потреби особистості носять переважно егоїстичний характер. Спілкування з іншими людьми має, як правило, маніпулятивний і споживацький відтінок, характеризується відсутністю щирого, природного інтересу до співрозмовника. Егоїсти центровані на своїх особистих переживаннях, не здатні вийти за їхні межі. Гуманістичний тип – це такий тип спрямованості, при якому цілі, інтереси і потреби інших людей здобувають провідне значення. У спілкуванні такі люди толерантні, автентичні, емпатійні. Екзистенціальний тип – це спрямованість, при якій домінуючою потребою виступає потреба у внутрішній діяльності, що характеризується високим рівнем самоаналізу, прагненням до самовдосконалення і самореалізації. Прагматичний тип – це такий тип спрямованості, при якому основу домінуючих потреб складають плани й успіхи людини у діяльності, що виконується, інакше кажучи, особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, які, у свою чергу, мають провідну особистісну цінність і значимість [1, с. 6].

Отже, у психології ставлень особистості спрямованість розглядається як домінуюче ставлення, що визначає самоздійснення й самодетермінацію особистості у процесі життя. Вся система ставлень особистості, її спрямованість є мотиваційно-регуляційною підструктурою особистості, що визначає загальні особливості її поведінки й життєдіяльності.

Література:

1. Данилова Т. М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 19 с.
2. Карелинс А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. С. 28–31.
3. Кравченко О. П. Ставлення як критерій особистісного вибору. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / За ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. Том 1 : Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія. Част. 18. Київ : Міленіум, 2006. С. 105-109.
4. Мась Н. М. Дослідження факторів формування професійної компетентності майбутніх військових психологів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. Київ, 2009. Випуск 22. С. 49-54.
5. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. *Личность и неврозы*. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1960. С. 209-230.
6. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / Под ред. Бодалева А. А. Москва : Модэк МПСИ, 2004. 158 с.
7. Позняков В. П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности. *Проблемы педагогики и психологии*. 2013. № 1. С. 167-174.
8. Сердюк Л. З., Данилюк І. В., Турбан В. В., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712878>

УДК 159.92:[7:159.937.51

АРТ-ПРАКТИКИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ: РЕСУРС КОЛЬОРОТЕРАПІЇ

Яланська С. П.

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

На сьогодні кожна особистість потрапляє під вплив стресогенних факторів під час перманентних змін в економіці, політиці, освіті, що потребують швидких, оригінальних підходів та нестандартних рішень. Цьому зарадити може реалізація креативного

потенціалу кожної особистості, збереження психічного та фізичного здоров'я людини завдяки ресурсу арт-практик.

За результатами анкетування студентів (76 осіб) Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» отримали такі відповіді: на питання «Чи доцільним є використання арт-практик у освітньому процесі?» 91,0% відповіли «так», 8,0% – «доцільно під час вивчення соціальних, поведінкових та гуманітарних наук», 1,0% – «ні». На питання «Які із методів, форм роботи, що використовувалися під час вивчення курсів «Психологія», «Психологія здоров'я та здорового способу життя» Вам найбільше запам'яталися?» 97,0% опитаних відповіли – арт-практики.

А. Копитіним обґрунтовано потужні психодіагностичні, розвивальні, психотерапевтичні можливості арт-практик. Доведено, що педагогічна арт-терапія і арт-педагогіка можуть бути використані у психологічному консультуванні учасників освітнього процесу, корекційно-розвивальній та психопрофілактичній роботі зі студентами, також в роботі по відновленню і реабілітації. Вони можуть бути одним із факторів збереження здоров'я і успішної психосоціальної адаптації студентів [2].

Т. Яценко звертається у своїх роботах до психоаналізу комплексу тематичних малюнків з метою діагностики глибинно-психологічних характеристик психіки суб'єкта. Зазначає, що процесу аналізу притаманна індивідуальна неповторність, яка породжується неповторністю особистісної проблематики суб'єкта. Психоаналітична інтерпретація малюнків ґрунтується на процесуальній діагностиці, здійснюється психологом на основі знань архетипів, функціональних тенденцій несвідомого та у діалозі з автором комплексу малюнків [1].

Н. Атаманчук зазначає, що арт-терапія відіграє роль своєрідного методу діагностування: кожна дитина по-своєму самовиражається у малюнку. Таким чином, участь у арт-терапії викликає бажання дитини бути першою, кращою, спонукає її до самовдосконалення, формування адекватної самооцінки, розвитку вольових якостей, самовизначення у світі захоплень, професій, подолання бар'єрів спілкування [1].

На наш погляд, досить інформативною та ефективною, з психологічної точки зору, є кольоротерапія (хромотерапія) – це один із доступних способів психологічної корекції та розвивальної роботи. Також кольори можуть бути психодіагностичним інструментарієм. Знаючи, як колір впливає на психофізіологічні показники, емоційний стан, самопочуття людини, можна самостійно застосовувати це у практичній площині. Наприклад, підібрати гардероб відповідної колористики, змінити колір інтер'єру кімнат будинку, офісних

кабінетів чи аудиторій освітніх закладів. Значну ефективність має кольоротерапія як складова арт-практик.

Варто зазначити про ефективність урахування кольорової палітри під час використання арт-інструментарію. Наприклад, «Кармани дружби», «МЕТА-КОУЧ» В. Назаревич. Під час використання пісочної терапії, наприклад, виконання вправи «Я й моя сім'я» потребує вибору різнокольорових іграшок, що асоціюються із тим чи іншим членом родини (див. рис. 1).



Рис. 1. Виконання вправи «Я й моя сім'я»

Також цікавим та інформативним є врахування кольору під час виконання вправи О. Тараріної «Живий будинок» (див. рис. 2).



Рис. 2. Виконання вправи «Живий будинок»

На кафедрі психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» планується відкриття профільної лабораторії психодіагностики та корекційно-розвивальної роботи (сенсорного кабінету). Планується закупівля обладнання, що забезпечуватиме можливості наукових досліджень, які зорієнтовані також на вивчення і застосування кольоротерапії як психодіагностичного та корекційно-розвивального ресурсу.

Таким чином, арт-практики доцільно використовувати у професійній діяльності фахівців допомагаючих професій, педагогів. Потужний розвивальний, корекційний ресурс, можливості забезпечення психологічного благополуччя, активності, розвантаження засобами арт-практик, підтримка психологічного здоров'я, що є втіленням соціального, емоційного та духовного благополуччя (як ресурсу та стану), оскільки це провідна потенційна передумова забезпечення життєвих потреб щодо активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної та оптимальної взаємодії з людьми.

Література:

1. Атаманчук Н. М. Арт-терапія як засіб вивчення та подолання бар'єрів у спілкуванні підлітків. *Наука і освіта*. 2015. Вип. 3. С. 12-16.
2. Копытин А. И. Свистовская. А. И. Арт-терапия детей и подростков. СПб. : «Когито-Центр», 2007.
3. Яценко Т. С. Діагностико-корекційні особливості глибинно-психологічної практики. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2010. №29 (53). С. 30-35.

УДК 159.923(075.8)

УМОВИ ЗЛАГОДЖЕННЯ КРИЗИ НОВОНАРОДЖЕНОГО

Ялова Т. Л.

Медичний центр «Клініка Скалянського»
shatra67@gmail.com

Зміни у житті зазвичай викликають занепокоєння і підвищують рівень гормонів стресу, адже змушують нас полишати так звану зону комфорту. З позиції філогенезу це рівноцінно виходу з печери і вірогідністю зустрічі із саблезубим тигром. Перша життєва зміна відбувається з кожним із нас при народженні: з

безпечного, хоча й тісного, материнського лона малюк потрапляє у світ з яскравим світлом, гучними звуками, сухим повітрям і наявністю гравітації. Єдине, що маляті знайоме, – голос матері і смак її молока. Останні дослідження підтверджують, що дитина здатна чути звуки, ще перебуваючи в лоні матері, і знайомиться з раціоном мами через навколоплідні води, які потроху ковтає, і з яких формується меконій. Ось чому майбутній мамі корисно спокійно і лагідно розмовляти зі своєю дитиною, слухати класичну музику, вживати корисну і різноманітну їжу і дотримуватися цього ж таки здорового раціону після народження крихітки.

Малюку значно легше буде перенести кризу новонародженого, якщо він буде чути спокійний голос мами, інтенсивність освітлення буде посилюватися поступово, а молоко буде того ж присмаку, до якого дитя вже призвичаїлося. Натомість лікарі радять матері дотримуватися жорсткої дієти.

Ще один момент, у якому ми можемо допомогти новонародженому, – це наближення до умов перебування в лоні матері, тобто, сповивання. Звучить архаїчно, але саме сповивання було свого часу винаходом людства, яке надавало з одного боку імітацію знайомих умов існування, а з іншого боку, перший досвід подолання труднощів: ти, начебто, позбавлений волі, але, якщо докласти зусиль, то отримаєш свободу! І малюки її отримували – і то досить швидко. А з точки зору фізіотерапії – це робота з навантаженням, під час якої м'язи тренуються і набувають сили, крім того у свідомості малюка формувалися схема тіла, його кордони. У подальшому, такій дитині легше усвідомити і особисті кордони інших людей.

Великим викликом для дитини, її вестибулярної системи, є вже згадана вище сила Земного тяжіння, гравітація, яка буквально придавлює це мале тільце до поверхні, на якій лежить новонароджений. Послухайте космонавтів про їх відчуття в перші дні після приземлення. Тому і почуваються малюки комфортно на руках, що колисають, проте тряска однозначно зашкодить. А ще зашкодить надання малюку вертикального положення, при якому голова під дією сили Земного тяжіння травмує вразливий шийний відділ хребта, натомість з усіх боків молоді мами чують пораду «тримати маля стовпчиком». Дорослим треба набратися терпіння і дочекатися, коли малюк поступово і самостійно навчиться вертикалізувати себе, долаючи підготовчі етапи до цього найвищого ступіню фізичного розвитку. Допомога дорослих у цей період – ґрунтовні знання послідовності підготовчих етапів, так званих вікон росту, щоб вчасно скорегувати можливі відхилення у розвитку.

Результатом поступового опанування вікових фізичних навичок будуть міцні м'язи, гарна постава, бажання вивчення навколишнього світу, віра в свої сили, врівноважена психіка.

Коли ми говоримо про впевнену в собі людину, що має активну життєву позицію і володіє своїми емоціями, чи виникає в нашій уяві сутула постать, похилена голова, понурий погляд? Або занадто рухливий чоловік, який не здатний сконцентрувати ні рухів, ні погляду на співрозмовникові? Саме на першому році дитини фізичний розвиток зумовлює розвиток психічних властивостей і закладається фундамент подальшого життя.

Спокійна мама – спокійний малюк. І це не просто фраза. Коли мама хвилюється, в її організмі виробляються гормони стресу – адреналін і кортизол. Новонароджений отримує їх через молоко, а також здатен відчувати їх на відстані завдяки дуже добре розвинутому нюху. І ось уявіть: людина, яка представляє для тебе весь світ, ба, більше, є одним цілим з тобою, чогось боїться, мабуть, того ж таки тигра! Отже, треба кричати і, можливо, звір злякається і втече! Старші діти зчитують знервованість батьків завдяки дзеркальним нейронам і така поведінка з часом закріплюється. Тож у всіх вікових кризах поряд з дитиною має бути надійний дорослий, який спокійним люблячим голосом пояснить незрозумілі моменти. Наприклад: «Я бачу, ти втомився і хочеш спати, зараз я поколисаю тебе на ручках і ти заспокоїшся», «Так, тобі болить забите колінце, дай я тебе обійму, таке іноді трапляється, коли швидко бігаєш, але ж це класно побігати у дворі», «Я розумію, що тобі важко писати ці літери, але подивися, як гарно вийшли «М», «О» та «П»» та ін.

Зауважимо, що дорослий у взаєминах з дитиною має дотримуватися правила невтручання у провідну діяльність: спостерігати, коригувати, але все, що дитина може зробити сама, якби це повільно не виглядало, треба дозволити дитині зробити самостійно – чи то перевернутися, сісти, залізти на стілець, одягтися тощо. Але й не відмовляти в допомозі, коли прозвучить таке прохання. Це буде формувати впевненість у своїх силах і віру в дорослого. А отже, формувати стресостійкість у ситуаціях життєвих змін.

Література:

1. Білецька О. Д. Психологічні аспекти вікових криз особистості від народження до юнацтва. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. № 11. URL : https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/6
2. Дитячі вікові кризи. Як пережити? *Центр когнітивно-поведінкової терапії та консультування*. URL: <https://kpt-center.com.ua/statti/dityachi-vikovi-krizi-yak-perezhati/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Manning David – Professor of the Dep. of Social and Behavioral Studies, Santa Fe College (FL, USA).

Sharkova Svitlana Fedorivna – PhD in Educational and Developmental Psychology, Postdoc researcher G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAES Ukraine.

Wilson Shari L. – M.A. in Biology-Systematics and Ecology, Teaching Ecologist and Doctoral Student in Educational Sustainability, Project Central and University of Wisconsin-Stevens Point (United States of America).

Антонець Марина Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри рослинництва Полтавської державної аграрної академії, доцент кафедри педагогіки і психології Приватного вищого навчального закладу «Українського гуманітарного інституту».

Астахов Володимир Михайлович – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри акушерства та гінекології Донецького національного медичного університету МОЗ України (м. Краматорськ).

Атаманчук Ніна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Бацилева Ольга Валеріївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Беседа Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Білоус Руслана Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри 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).

Ватуля Євгенія Григорівна – студентка Навчально-наукового інституту інформаційних технологій і механотроніки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Вишар Євгенія Василівна – старший викладач кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти Полтавського інституту економіки і права.

Волкова Олена Олегівна – аспірант кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Горбенко Юрій Леонідович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Гордієнко Оксана Валеріївна – майстер спорту України міжнародного класу, старший викладач кафедри фізичної терапії та ерготерапії, заступник декана з освітньої та виховної роботи.

Гордій Ніна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Городчаніна Ольга Олексіївна – завідувач Тростянецької філія I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Гресько Інна Миколаївна – аспірант кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Грицук Оксана Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Гулько Юлія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Гуменюк Вікторія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, директор комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Диканської районної ради Полтавської області.

Дейниченко Лариса Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаського державного педагогічного університету» (м. Славянськ).

Дерев'янка Тетяна Василівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету.

Дзюба Тетяна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Дмитренко Юлія Миколаївна – практичний психолог комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Диканської районної ради Полтавської області.

Дроздова Діана Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут).

Жалій Руслан Васильович – кандидат в майстри спорту з легкої атлетики, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Замковець Олександра Володимирівна – студентка Навчально-наукового інституту інформаційних технологій і механотроніки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Звягольська Ірина Миколаївна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології Полтавського державного медичного університету.

Йопа Тетяна Володимирівна – старший викладач кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Камерілов Олег Єгорович – заслужений тренер України, старший викладач кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Капоріна Ольга Вікторівна – практичний психолог відокремленого структурного підрозділу «Професійно-педагогічного фахового коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка».

Капустник Юрій Олексійович – кандидат медичних наук, доцент, викладач кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Полтавського державного медичного університету.

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 психології розвитку Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Карпець Любов Анатоліївна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри української та іноземних мов Харківської державної академії фізичної культури.

Клевака Леся Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Клеценко Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, завідувач кафедри фізичної терапії та ерготерапії Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Коваленко Олена Григорівна – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ).

Кокун Олег Матвійович – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Кононенко Оксана Іванівна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Кононова Марина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Костіна Валентина Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Кравченко Антон Валерійович – аспірант кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Красильников Ігор Олександрович – кандидат психологічних наук, доцент, практичний психолог Тростянецької філії I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Латиш Наталія Михайлівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Лебединська Ганна Олександрівна – кандидат політологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Лисянська Таїса Миколаївна – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Літвінова Антоніна Анатоліївна – заступник завідувача Тростянецької філії I-II ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області.

Лутфуллін Валерій Соматьвич – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального і слов'янського мовознавства та іноземних мов Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Лутфуллін 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 – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Полтавського державного медичного університету.

Любченко Тетяна Миколаївна – вчитель-дефектолог комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Диканської районної ради Полтавської області».

Максименко Сергій Дмитрович – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

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.

Мосякова Ірина Юріївна – кандидат педагогічних наук, докторант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, директор Центру творчості дітей та юнацтва «Шевченківець» м. Києва.

Оніщук Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Остапов Андріан Васильович – старший викладач кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Панов Микита Сергійович – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Пенькова Олена Іванівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Пермяков Олександр Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Підгірна Альона Віталіївна – студентка Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Полякова Ганна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, керівник відділу забезпечення якості освіти та інноваційного розвитку Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Пузь Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Рибалко Ліна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Ромашко Юлія Миколаївна – практикуючий психолог, президент громадської організації Відкрита асоціація психологів-практиків «Трансформація» (м. Краматорськ).

Савелюк Наталія Михайлівна – доктор психологічних наук, доцент професор кафедри психології Тернопільський національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Сайко Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Самілик Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Сапаргелдієва-Лукашова Гульнара Бешимівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаського державного педагогічного університету» (м. Бахмут).

Сидоренко Антоніна Григорівна – кандидат медичних наук, викладач кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Полтавського державного медичного університету.

Синиця Сергій Васильович – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання адаптивної і масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Синиця Тетяна Олександрівна – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, завідувач кафедри фізичного виховання Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»;

Степаненко Лариса Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаського державного педагогічного університету» (м. Слов'янськ).

Суліменко Ольга Миколаївна – аспірантка кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Терещенко Кіра Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Тимошенко Наталя Анатоліївна – магістрантка спеціальності 053 «Психологія» Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут).

Ткаченко Катерина Вячеславівна – аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Третяк Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

Тур Оксана Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Турубарова Анастасія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Фуркайло Вікторія Володимирівна – вчитель-реабілітолог комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Диканської районної ради Полтавської області.

Хлонь Надія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ціпов'яз Анатолій Тимофійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Чечотіна Світлана Юріївна – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри експериментальної та клінічної фармакології з клінічною імунологією та алергологією Полтавського державного медичного університету.

Шевченко Наталія Федорівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності 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».

Ялова Тетяна Леонідівна – реабілітолог медичного центру «Клініка Скалянського» (м. Полтава).

ЗМІСТ

ГЕНЕТИКО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ Максименко С. Д.	3
REACHING A POST-PANDEMIC SUSTAINABLE FUTURE THROUGH BACKCASTING Shari L. Wilson	8
РОЗРОБКА НОВОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ ПРОГРАМИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ЕКОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ» Антонець М. О.	11
ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ В СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ У ЗВО Атаманчук Н. М.	15
ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА Бацилєва О. В., Пузь І. В.	19
ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В КОМПЛЕКСНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА Беседа Н. А., Гордієнко О. В.	23
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ Білоус Р. М., Підгірна А. В.	25
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ГЛОБАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНО- ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН Бочелюк В. Й., Панов М. С.	28
ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я КОМБАТАНТІВ В ПСИХОДИНАМІЧНОМУ ПІДХОДІ. ОСОБЛИВОСТІ ДОВГОСТРОКОВОЇ ТА КОРОТКОСТРОКОВОЇ ТЕРАПІЇ Волкова О. О.	32

ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ КРИТИЧНОГО ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ Горбенко Ю. Л.	36
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Гордій Н. М.	40
ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА Гресько І. М.	44
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ Грицук О. В.	49
ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІРЦ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ Гуменюк В. О., Любченко Т. М.	52
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК АКТИВНА ФОРМА ПІДТРИМКИ ПІДПРИЄМЦІВ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ Дейниченко Л. М., Ромашко Ю. М.	56
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МІКРОБІОЛОГІЯ, ВІРУСОЛОГІЯ ТА ІМУНОЛОГІЯ» Дерев'янку Т. В., Звягольська І. М.	59
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНИХ ЛЮДЕЙ Дзюба Т.М.	62
ОСОБЛИВОСТІ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ АРХЕТИПНОЇ СИМВОЛІКИ Дроздова Д. С.	68
ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГІПОДИНАМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ Жалій Р. В.	72

ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ Замковець О. В., Ватуля Є. Г.	75
ОЗДОРОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СПОРТСМЕНІВ ЧЕРЕЗ ГАРМОНІЗАЦІЮ ВІДНОСИН ЛЮДИНИ З ПРИРОДОЮ Йопа Т. В., Остапов А. В.	79
АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НОВИХ УМОВ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ Капоріна О. В.	83
НАПРУЖЕНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ: ЗВ'ЯЗОК З ПСИХОЛОГІЧНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ Карамушка Л. М., Терещенко К. В.	87
ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ГАРМОНІЙНОГО ЖИТТЄВОГО ХРОНОТОПУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЙОГО ДЕСТРУКЦІЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ Карпенко З. С.	92
ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ Й ІНФОРМАЦІЙНЕ ПОЛЕ СЬОГОДЕННЯ Карпець Л. А.	95
ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСІБ З ПОСТКОВІДНИМ СИНДРОМОМ Клевака Л. П.	98
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ Клеценко Л. В., Вишар Є. В.	104
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЛІТНЬОЇ ОСОБИСОІСТІ В КОНТЕКСТІ ІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ Коваленко О. Г.	108
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ РІЗНОГО ВІКУ ТА СТАТІ Кокун О. М.	112
АДАПТИВНІСТЬ ЯК ПРЕДИКТОР ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ Кононенко О. І.	115

ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРИВАЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ Кононова М. М.	119
ДОЗВІЛЛЕВА ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЯХ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 Костіна В. В.	123
СОЦІАЛЬНА РОБОТА У ПОЛІ ГЕНДЕРНОЇ ПРОСВІТИ НАСЕЛЕННЯ Кравченко А. В.	127
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ГІПЕРАКТИВНОСТІ УЧНІВ НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ Красильников І. О., Городчаніна О. О., Літвінова А. А.	129
САМОІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ВИМІР ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ СПОВНЕНОСТІ Лебединська Г. О.	132
МИСЛЕННЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ Лисянська Т. М.	136
РОЗВИТОК ЛОГІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ Лутфуллін М. В., Лутфуллін В. С.	139
ФАКТОР ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ Моляко В. О., Гулько Ю. А., Ваганова Н. А., Шепельова М. В.	144
ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ Моляко В. О., Третяк Т. М., Латиш Н. М.	148
ПСИХОЛОГІЯ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ВІД ІДЕЇ ДО НАУКОВОЇ ШКОЛИ Моргун В. Ф.	152
ГУМАНІЗАЦІЯ І ПСИХОЛОГІЗАЦІЯ ЯК ПРИНЦИПИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У БАГАТОПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Мосякова І. Ю.	159

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ Оніщук Л. М., Пермяков О. А., Ціпов'яз А. Т.	164
САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У СІМЕЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ Пенькова О. І.	168
ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ Полякова Г. А.	172
ДОСЛІДЖЕННЯ РЕПРОДУКТИВНИХ УСТАНОВОК ЯК ЕЛЕМЕНТУ РЕПРОДУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ Пузь І. В., Астахов В. М.	175
ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ, АГРЕСИВНОСТІ І ВОРОЖОСТІ У ЖІНОК-СПОРТСМЕНОК РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП Рибалко Л. М., Камерилов О. Є.	179
ДОВІРА ТА САМОДОВІРА У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ Савелюк Н. М.	183
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Сайко Н. О.	188
ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ Самілик В. І., Хлонь Н. В.	192
ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ Сапаргелдієва-Лукашова Г. Б., Дроздова Д. С.	195
ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ Сидоренко А. Г., Луценко Р. В., Чечотіна С. Ю., Луценко О. А., Капустник Ю. О.	199

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ Синиця Т. О., Синиця С. В.	202
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АДАПТИВНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТА МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ Степаненко Л. В.	206
МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ Суліменко О. М.	210
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СІМЕЙНИХ ПАР ПІД ЧАС ВСЕСВІТНЬОЇ ПАНДЕМІЇ Тимошенко Н. В.	215
ЗВ'ЯЗОК ПРАЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ З «ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЗАХИСТАМИ» Ткаченко К. В.	217
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Тур О. М.	222
ПРОБЛЕМА РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПАНДЕМІЇ COVID-19 Турубарова А. В.	225
ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ Фуркайло В. В., Дмитренко Ю. М.	228
ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВЛЕНЬ АМЕРИКАНСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ ПРО СОЦІАЛЬНО УСПІШНУ ЛЮДИНУ У ПЛАНУВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Шаркова С. Ф., Меннінг Д. М.	233
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ Шевченко Н. Ф.	237

АНАЛІЗ ЗАЛУЧЕНОСТІ СТУДЕНТІВ У ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩЕ Шепельова М. В.	241
СИСТЕМА СТАВЛЕНЬ І СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ Яворська-Ветрова І. В.	244
АРТ-ПРАКТИКИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ: РЕСУРС КОЛЬБОРОТЕРАПІЇ Яланська С. П.	248
УМОВИ ЗЛАГОДЖЕННЯ КРИЗИ НОВОНАРОДЖЕНОГО Ялова Т. Л.	251
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	254

Наукове видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КООРДИНАТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

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

3-4 червня 2021 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 27.05.2021. Формат 60x90/16.
Папір офсетний. Друк RISO. Обл.-вид. арк. 15,3.
Наклад 100 прим. Зам. № 58.

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.