



**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

**Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору
в контексті гуманістичної парадигми**

**Матеріали
Всеукраїнської конференції з міжнародною участю
31 травня 2018 року, Київ**

Київ-2018

УДК 373/378.01/.09:316.6](477)(082)

П 86

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 13 від 02.07.2018 року)

Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 травня 2018 року, Київ) / за ред. С.Д.Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. – 280 с.

ISBN 978-617-571-157-6

Редакційна колегія:

Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; Чепелева Н.В., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; Карамушка Л.М., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; Кокун О.М., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; Бучма В.В., старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; Дзюбко Л.В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; Слободяник Н.В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; Шатирко Л.О., старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

У матеріалах всеукраїнської конференції з міжнародною участю викладено результати досліджень найбільш актуальних проблем особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми. Представлено теоретичні підходи до проблеми, проаналізовано психолого-педагогічні аспекти взаємодії суб'єктів освітнього простору (освітні, вікові, гендерні, психологічна грамотність, взаємодія з дітьми з особливими потребами). Розглянуто завдання психологічної безпеки та психологічного здоров'я учасників особистісної взаємодії, шляхи запобігання деструктивним формам особистісної взаємодії в освітньому просторі. Представлені наукові розробки дослідників будуть корисні психологам та педагогам, як науковцям так і практикам, усім, хто цікавиться проблемами сучасної розвивальної освіти.

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018

ЗМІСТ

Максименко С.Д. Психологічні питання інноваційних проектів (на матеріалі авторської школи «Акмеологічний ліцей»).....	8
Абаніна Г.В. Співтворчість суб'єктів освітнього простору: транзактно-аналітична модель.....	12
Акімова Л.Н. Уявлення про безпеку в свідомості студентства.....	16
Амурова Я. В., Манжара С.О. Базальний конфлікт «життя – смерть» та його вияви у символіці татуювань.....	20
Бабатіна С.І. Психічна культура майбутніх фахівців річкового та морського транспорту як чинник успішної професійної взаємодії.....	24
Бахвалова А.В. Типи психологічного здоров'я студентів.....	30
Білоус О.В. Особливості педагогічної взаємодії в процесі підготовки майбутніх учителів хімії.....	33
Бучма В.В. Діалогічне спілкування як чинник особистісної самореалізації підлітків.....	36
Власенко А. А. Про психологічний супровід в підготовці студента-психолога.....	42
Гаврилюк Р.І. Психологічні межі та самоконтроль.....	45
Галушко Л. Я. Гуманістична спрямованість у мотиваційно-глибинному пізнанні суб'єкта.....	48
Гриценко Л.І. Діяльність психологічної служби навчального закладу з налагодження конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору в трудовому вихованні молодших школярів.....	52

Гурлева Т.С. Діалогічність як пріоритетна характеристика особистісної взаємодії у сучасній школі.....	63
Гурова О.В. Психологічний зміст неінституціолізованої парадигми освіти.....	67
Дзюбка Л.В. Безпечність переходу до основної освітньої ланки: як це враховано у концепції нової української школи.....	74
Євченко І.М. Особливості прояву психологічної суверенності студентів першокурсників.....	84
Захарчук Т.М. Теоретико-методологічні аспекти метапізнання та метакогнітивних здібностей суб'єктів освітнього простору очима науковців.....	87
Калмиков Г.В. Психолінгвістичні засади дослідження мовленнєвого спілкування суб'єктів освітнього простору.....	90
Калмикова Л.О. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів та психологів ЗДО до застосування технологій психолого-педагогічного супроводу виховання й розвитку дітей з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб.....	95
Каплуненко Я.Ю. Мотиваційно-сміслові чинники психологічного здоров'я особистості в освітньому просторі.....	99
Кас'янова С.Б. Емоційний інтелект як ефективний ресурс копінг-поведінки.....	105
Кахно І.В. Студент як суб'єкт особистісно-професійного розвитку.....	109
Копилов С.О. Культура як парадигма загальної середньої освіти.....	113
Кривоконь Н.І. Проблематика супервізорської практики в соціальній роботі.....	118

Кузікова С.Б. Актуальність напрацювання студентами-психологами досвіду особистісних змін в контексті професійного становлення.....	122
Кушнєрьова А.М. Тривожні стани хворих на туберкульоз (діагностика, лікування та профілактика).....	126
Лашко О.В. Досвід застосування екопсихологічної фасилітації в організації навчальних занять для студентів технічної спеціальності.....	131
Літус І. В., Падучак О. І. Актуальність проблеми булінгу в школах України.....	134
Мар'яненко Л. В. Формувальні вміння вчителів.....	143
Мойзріст О. М. Формування образу тіла у свідомості дівчат-підлітків у процесі особистісної взаємодії в освітньому середовищі.....	149
Мул С.А. Підвищення морально-психологічної відповідальності персоналу технологіями сублімінального впливу.....	155
Невмержицкий В.М. Патріотичні цінності суб'єктів освітнього простору.....	158
Пастушенко В. С. Функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку.....	165
Пенькова О.І. Самовдосконалення як регулятор соціальної активності особистості...	171
Перегончук Н.В. Психологічний супровід розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.....	175
Позняк О.О. Соціалізація дітей мігрантів в умовах сучасного загальноосвітнього закладу.....	179

Полянничко О.М. Методологія та методи глибинного пізнання психіки.....	181
Пророк Н.В. Психологічна культура і професійно важливі якості.....	184
Пушкарська Л.П. Взаємодія сурдопедагога з дітьми молодшого і дошкільного віку з порушеннями слуху.....	189
Скальська Л.О., Горбачов В.О. Сутність понять «психічний стан» людини в сучасній психології.....	193
Скрипник Т.В. Роль «класного менеджменту» у формуванні партнерської взаємодії між учасниками інклюзивного процесу.....	194
Слободяник Н.В. Психолого-педагогічна взаємодія як чинник особистісного розвитку учня – теоретичний аспект.....	299
Соловей Я.Г. Теоретичні аспекти аксіогенезу музично обдарованої особистості.....	203
Субін А.О. Теоретико-методологічний аналіз поняття «освітнього медіапростору».....	207
Терещенко Л.А. Види невротичних розладів особистості дитини дошкільного і молодшого шкільного віку в контексті сучасної педагогічної психології.....	212
Тихонова Т.Б., Кульчицька А.В. Концепція активної самореалізації особистості в освітньому просторі як методологічна основа розробки освітніх курсів у вузі.....	219
Тітченко О.Б. Особливості взаємодії викладача-шульги зі студентами соціо-гуманітарних спеціальностей.....	221
Токарева Н.М. Комунікативна компетентність як індикатор психічного здоров'я сучасних підлітків.....	226

Федько В.В.

Соціальна компетентність учня як показник якості нової парадигми освіти..... 230

Чачко С.Л.

Вторинна травматизація в діяльності сучасного викладача..... 232

Чекстере О.Ю.

Вплив віртуального світу на навчальну мотивацію та види діяльності дітей у сучасному інформаційному просторі..... 235

Чернов А.А.

Початкова школа як майданчик для обміну міжособистісних цінностей..... 239

Чорнописка О.П.

Соціально-психологічні особливості навчання дітей трудових мігрантів..... 243

Чудакова О. М.

Творчо обдаровані діти в освітньому просторі: проблема взаємодії..... 247

Шатирко Л.О.

Експериментальне психологічне вивчення особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору..... 257

Яворська-Вєтрова І.В.

Проблема самоствавлення у контексті психологічного здоров'я та благополуччя особистості..... 264

Ярош Н. С.

Мобільний додаток «саногенне мислення» як засіб підтримки психологічного здоров'я особистості..... 268

Яценко Т. С.

Психологічна захищеність учасників активного соціально-психологічного пізнання..... 273

Манилова Л. М.

Ризики зменшення мотивації до навчання, пов'язані з переходом дитини з початкової до основної школи..... 278

*Максименко С.Д.,
доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України,
директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ (НА МАТЕРІАЛІ АВТОРСЬКОЇ ШКОЛИ «АКМЕОЛОГІЧНИЙ ЛІЦЕЙ»)

Аналіз сучасно практики середньої освіти в Україні показує, що сучасна школа потребує впровадження інноваційних підходів до навчання, що спроможні відповідати актуальним умовам суспільного розвитку і сприяють оптимальному вирішенню освітніх проблем. Українська освіта переживає складний і певною мірою суперечливий період свого розвитку: останні роки відбулась кардинальна трансформація соціально-економічного укладу, політичного устрою України, змінились ціннісні уявлення більшої частини населення. Тому перед освітньою системою України стоїть складна задача пошуку й вибору орієнтирів, побудови нових моделей розвитку, що відповідають інтересам українського народу й є адекватними викликам сучасності. Все що відбувається в сфері освіти, де формується важливий й безцінний ресурс і чинник розвитку сучасної України – майбутнє покоління, викликає підвищену увагу й активну соціальну зацікавленість, оскільки лежить в сфері інтересів кожного члена суспільства. Саме в сфері освіти формуються численні принципово важливі для суспільства тенденції, проявляються наслідки прийняття важливих для суспільства рішень, правильних та хибних. Особливістю сфери освіти є ефект резонансу, коли наслідки певних інноваційних або навпаки гальмівних рішень підсилюються, оскільки помножуються на тисячі людських доль, перш за все молодих, а з часом вони проявляються в житті нових поколінь.

До сучасних педагогічних інновацій, що вирізняються новизною, можна віднести авторські школи. Проаналізуємо одну з сучасних авторських шкіл: унікальну освітню систему навчання та розвитку особистості «Акмеологічний ліцей» (колектив авторів Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Сазоненко Г.С., Скорофатова А.О., Гольденберг Я.М., Нестеренко Н.В.). Авторська школа «Акмеологічний ліцей» побудована в процесі системної дослідницької діяльності колективу педагогів-одномумців, спільної творчої праці педагогів та учнів. Це цілісна розробка інтегративної моделі інноваційної освітньої системи ліцею, яка є науково обґрунтованою та реалізованою на практиці за допомогою

продуктивних педагогічних технологій в акмеологічній парадигмі, з відповідними змістовними базовими конструктами «акме», «акмеологічний простір», «акмеологічна технологія». Авторами побудована система високоякісної компетентної ліцейної освіти в акмеологічному просторі, що передбачає мету освіти як цілісний розвиток особистості, становлення відповідальної особистості, здатної до саморозвитку, самоактуалізації, творчого самовираження. Ґрунтовне філософське осмислення предметного змісту навчання в освітній концепції ліцейної освіти дозволило визначити українознавство в якості інтегруючого предмету в системі міждисциплінарних зв'язків. Провідною методологічною настановою авторів освітньої системи «Акмеологічний ліцей» є увага до психологічних основ педагогічних явищ, до психологічного забезпечення усіх складових освітньої системи, що дозволило побудувати педагогічну систему зорієнтовану на завдання особистісного зростання усіх учасників освітнього простору. Серед продуктивних напрацювань психологічного забезпечення навчального процесу «Акмеологічного ліцею» слід відзначити глибоку індивідуалізацію та диференціацію навчального змісту та кінцевого навчального результату, орієнтацію на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, співпартнерство учасників освітнього процесу. Перспективні, психологічно обґрунтовані педагогічні ідеї реалізовано з допомогою комплексу організаційно-педагогічних та методичних засобів. Варто зазначити, що на тлі методологічно вираженого концептуального «дитиноцентризму», особливо дбайлива увага приділена професійному та особистісному зростанню членів педагогічного колективу навчального закладу, розвитку професійної компетентності педагогів та активізації інноваційної діяльності.

За вдалим формулюванням ідей, завдань та висновків авторів освітньої моделі стоїть ґрунтовна система знань, адекватне їй повне осмислення предмету. Глибоке теоретико-методологічне опрацювання концептуальних основ освітньої моделі успішно реалізовано на практичному рівні, зокрема упроваджено сім авторських програм з профільних предметів та предметів Індивідуального навчального плану на компетентнісних засадах. Автори зуміли на однаково високому рівні сформулювати, опрацювати й зреалізувати теоретичні уявлення, результати дослідження та педагогічні рекомендації.

На базі Українського гуманітарного ліцею багаторічними зусиллями педагогів-одномудців, самовідданого керівника (Сазоненко Г.С.) вдалось створити унікальний багатовимірний освітній простір, який об'єднав і залучив

до активної співдіяльності низку авторитетних громадських інституцій України та зарубіжжя, представників культурно-мистецької, політичної, духовної еліти суспільства.

Дана авторська школа має вагомий доробок друкованих праць наукового, практичного, суспільного спрямування, в яких здійснено ґрунтовний аналіз проблематики, запропоновано механізми реалізації теоретичних положень, науково спрогнозовано наслідки їх застосування. В результаті експериментальної діяльності ліцею розроблено теоретико-дидактичні напрямки навчання, учбові програми та методичні рекомендації для вчителів.

Основні ідей та принципи авторської концепції розроблено в контексті гуманістичної парадигми, опрацьовуються ідеї свободи вибору, пріоритету дитячих освітніх цінностей, особистісного проживання дитиною природничих, художніх, культурно-історичних досягнень людства. Школа спрямована на те щоб допомогти дитині виявити свій внутрішній потенціал, розкрити й реалізувати себе у відповідності з індивідуальними можливостями й з урахуванням загальнолюдських цінностей.

В парадигмі акмеології смисл освіти розглядається не стільки у передачі учневі загальнолюдського досвіду, скільки у розширенні власного досвіду учня, забезпеченні як особистісного так і загальнокультурного зростання дитини. забезпеченні реалізації внутрішнього потенціалу як учня так і вчителя в процесі їх спільної діяльності. В результаті такої діяльності відбувається створення нового і для учня і для вчителя освітнього продукту. Педагог не передає учневі готової інформації, а супроводжує, допомагає учневі в самостійному осяганні світу. Слід особливо підкреслити глибоке опрацювання психологічних підґрунть освітньої моделі «Акмеологічний ліцей» як на рівні науково-методичних засад, так і на рівні педагогічних технологій.

Матеріали концепції даної Авторської школи переконливо доводять, що підвищення якості, доступності, ефективності освіти, безперервність освіти та її інноваційний характер, зростання соціальної активності та мобільності молодого покоління, його суб'єктне включення в освітні процеси робить освітню систему найважливішим чинником модернізації суспільства в цілому.

Безумовно, праця такого масштабу й змістовного наповнення створює широке поле для дискусії й не може не викликати критичних запитань та зауважень. Погоджуючись з виокремленням авторами в якості провідної настанови зміну парадигми освіти від знаннєвої, просвітницької до особистісно-розвивальної, вважаємо за потрібне підкреслити, що така зміна

вимагає особливо поглибленої уваги до психологічних проблем вивчення особистості учня та вчителя, психологічного аналізу розвивального середовища для їх реалізації. Відтак питання виникають до технологічної розробки психологічного забезпечення задекларованих проектом інноваційних настанов. Кожне унікальне новоутворення в педагогічній реальності в силу свого інноваційного характеру є експериментальним навчально-виховним закладом, яке зорієнтоване на творчий пошук нових форм педагогічного процесу, поряд з тим має надавати стійкі стабільні результати в навчанні та розвитку дитини. Формувальний експеримент виступає в даному випадку механізмом реалізації педагогічного проекту. Якими засобами фіксуються в межах проекту порівняльні результати формувальних впливів? Чи прогнозувались, й чи фіксувались відхилення від авторського задуму? Яким чином відрефлексовані результати змінили напрям педагогічного пошуку?

Авторська школа є за своєю суттю суб'єктивним, особистісно-зорієнтованим утворенням, заснованим на системі особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, що містить в собі самій джерело руху на основі особистісного й професійного досвіду авторів. В розвитку інноваційного проекту велике значення має суб'єктивність, залежність від особистостей авторів проекту, їх життєвого та професійного досвіду. В цьому контексті особливої ваги й значення набувають механізми рефлексії авторами цього руху, досвіду, корекції та переосмислення результату.

Система протиріч інноваційного процесу, є найбільш характерною особливістю проектування авторської школи, отже виокремлення, рефлексія цих протиріч виступає умовою їх успішного вирішення. Виникають питання до механізмів вирішення протиріч різного рівня проявів – теоретико-методологічного, організаційно-діяльнісного, управлінського, технологічного, суб'єктивного. Яким чином вирішуються протиріччя на цьому шляху, в чому вбачається джерела їх продуктивного подолання? Адже авторська школа, як унікальне явище в освітньому просторі вирізняється унікальними особливостями, що зумовлює подолання різних протиріч та проблем. Корисно було б почути від авторів, які саме протиріччя виникали й якими засобами вирішувались. Зокрема, які саме форми та методи організації освітнього простору автори визначають, як такі, що були створені на основі наукових ідей в процесі експериментальної педагогічної діяльності?

Авторська система не піддається тиражуванню через свою унікальність, але тим більшої цінності набувають відрефлексовані авторами результати,

можливі прогнозовані варіанти розвитку й отримані на практиці. Безумовно цінними для педагогічної науки й педагогічної практики можуть бути ознайомлення з даними, результатами рефлексії авторами результатів власного педагогічного досвіду, цілеспрямованої педагогічної діяльності. Як автори визначають складові отриманого ними нового педагогічного знання, досягнення більш високих якісних результатів в концептуальних, змістовних та процесуальних характеристиках школи як освітньої системи? Яким чином вдалось досягти узгодженості предметної та особистісної складової у змісті навчання та виховання, досягти співтворчості усіх суб'єктів інноваційного освітнього процесу? Який ступінь і результат відхилення від задуму авторів проекту?

Отже, як бачимо, матеріали проекту «Акмеологічний ліцей» спонукають до роздумів, створюють простір для предметних дискусій, викликають зауваження. Втім, це не применшує теоретичне та практичне значення напрацювань, отриманих в процесі побудови й реалізації проекту, натомість підкреслює його інноваційний потенціал.

Загальна оцінка авторської школи «Акмеологічний ліцей» дозволяє зробити висновок, що на базі Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка створено сучасного рівня експериментальний освітній заклад продуктивної успішної апробації та впровадження передових освітніх технологій, зокрема акметехнологій, а також системи авторських програм з профільних предметів та предметів Індивідуального навчального плану.

*Абаніна Г.В.,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Навчально-наукового інституту Університету КРОК*

СПІВТВОРЧІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ТРАНЗАКТНО-АНАЛІТИЧНА МОДЕЛЬ

Актуальність дослідження. Інтенсивний розвиток та інтеграція новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в сучасний освітній простір докорінно змінює відносини в системі «викладач-студент». Суттєвою особливістю вищої освіти стає творення спільного освітнього простору в процесі співтворчості суб'єктів педагогічного процесу.

Звертаючись до феномену співтворчості, ми виходимо насамперед з положень *гуманістичної парадигми університетської освіти*, згідно якої основною цінністю визнається особистість, самоцінність людини з її активною життєвою, пізнавальною позицією. Відповідно до такого підходу вища школа має створити умови для забезпечення можливостей самореалізації особистості, розвитку активної професійної позиції, становленню професійної ідентичності, творчого стилю діяльності. Сучасна гуманістична спрямованість освітнього процесу ґрунтується на врахуванні індивідуальних психологічних особливостей, ціннісно-сміслових орієнтацій, професійних очікувань та домагань студентів, що сприяє гармонізації процесу співпраці викладача та студента. Наявність таких складових в освітньому процесі забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів навчальної роботи на рівні співтворчості.

Різного роду дослідження феномену «співтворчості» представлені в роботах Ш.А. Амонашвілі, В.І. Андрєєва, Г.С. Батищева, М.Н. Берулава, В.А. Кан-Калик та Н.Д. Нікандрова, С.В. Нилова, Т.А. Бусигіни, Ю.В. Сенько та ін. Загалом, співтворчість визначається як багатогранне поняття, що може бути представлене як почуття, тип педагогіки, стиль, модель навчання, розглядається у контексті педагогіки особистості, творчого саморозвитку особистості, освітнього процесу в університеті тощо.

У своєму дослідженні ми послуговуємося визначенням С.Ю. Степанова, який розглядає співтворчість як систему педагогічних цінностей, прикладних дидактик, методів та методичних прийомів, в основу яких закладені взаєморозвиваюча, взаємопроникаюча та взаємодоповнююча спільна культуротворювальна діяльність й глибоке особистісне спілкування педагога та учня, які періодично обмінюються соціальними ролями [3]. Іншими словами, співтворчість – спільна творча діяльність, спрямована на вирішення теоретичних та практичних задач, що передбачає взаємообумовлений розвиток суб'єктів взаємодії в інтегрованому освітньому процесі.

У цьому сенсі вдалим, на наш погляд, прикладом практичного втілення педагогіки співтворчості є освітня транзактно-аналітична модель. **Мета** нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні моделі реалізації співтворчості викладачів та студентів в освітньому процесі університету, виходячи з базових концептуальних положень освітнього транзактного аналізу.

Підтримуючи теоретико-методологічні позиції зарубіжних дослідників та практиків транзактного аналізу (Giles Barrow, Jean Illsley Clarke, Julie Hay, Rosemary Napper, Trudy Newton, Sylvia Schachner, Susanna Temple) ми

розглядаємо *освітню транзактно-аналітичну модель* як напрям освітньої гуманістичної психології – нової форми організації інтенсивної освіти – в процесі якої учасники навчаються насамперед завдяки власній активній діяльності, вільно обираючи власний темп навчання, навчальний матеріал, методи оцінювання та контролю, способи організації освітнього простору. Фокус уваги спрямований на самостійне навчання та інтенсивну групову взаємодію, отримання динамічного знання, що базується на структурних змінах та ефективній взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Учасники відкрито обговорюють цілі навчання і закріплюють їх *навчальним контрактом*, розділяючи між собою відповідальність за навчальний процес та його результати.

Ідея співтворчості суб'єктів освітнього процесу закладена в концепції «освітнього альянсу» Т. Newton: вчитель та учень взаємодіють зі спільною повагою до результату, який узгоджується в контракті, намагаються якомога ефективніше досягти мети навчання [6]. При цьому саме викладач надає модель поведінки, його роль транзактні аналітики порівнюють з батьківською роллю в освоєнні дитиною навколишнього світу (взаємодія з Его-станів «Батько», «Дорослий» та «Дитина»). Співтворча взаємодія характеризується відмовою викладача від авторитарної, силової, власної позиції старшого, того, який краще знає і претендує на безпомилковість (життєва позиція Я – Ок, Ти – не Ок). Натомість викладач має демонструвати готовність до спільного зі студентами конструювання освітнього простору, в якому учні не втрачають свого власного досвіду, довіри до себе та викладача (життєва позиція Я – Ок, Ти – Ок) [7]. У цьому, на думку В. Бондарєвої, і полягає ключ до особистісного зростання дитини в особистісному зростанні дорослого [1].

Освітня транзактно-аналітична модель базується на двох основних принципах:

- контрактний метод – викладач і студенти несуть взаємну відповідальність за ті зміни й результати, яких вони хочуть досягнути; учасники навчального процесу мають чітко уявляти частку участі кожного, для цього вони укладають контракт, який визначає частину відповідальності кожної сторони;
- відкриті комунікації – учасники навчального процесу мають володіти повною інформацією відносно того, що відбувається в їхній спільній діяльності.

Виділяють три рівні контрактування: адміністративний, професійний та психологічний, які насамперед відрізняються мірою усвідомленості учасників

цього процесу. Найменш усвідомленим зазвичай виявляється психологічний рівень, який містить «підводні камені» комунікативної взаємодії, такі як: приховані смисли, маніпулятивні комунікації, механізми психологічного захисту, прояви «сценарного процесу», подвійну мораль/стандарти, подвійні відносини тощо. Тому учасники навчального процесу мають уважно ставитися до чіткості та прозорості контракту, щоб убезпечити себе від психологічних ігор.

Для того, щоб зробити явними стратегії комунікації в ході укладання контракту, необхідно дотримуватися таких правил: позитивне формулювання проблеми, очікуваних змін та результатів; орієнтація на вирішення проблеми; обговорення, прояснення, усвідомлення супротиву – можливих способів само-саботажу досягнення змін та результатів.

Практики транзактного аналізу виділяють неприйнятні контракти, які варто прояснити і переукладати: стоп-контракти, контракти з клієнтами «не за своєю волею», батьківські, ігрові, приховані контракти, контракти на зміну інших [4]. Основна проблема укладання контрактів полягає у необхідності досягнення чіткого контракту, в якому залишалось місце для гнучкості та нових можливостей [2].

Отже, співтворчість суб'єктів освітнього простору – це насамперед взаємини, в яких дві унікальні особистості, викладач та студент, стають невичерпними джерелами взаємовпливу та розвитку один для одного. У цьому контексті співтворчість розуміється як спільне створення нового, при чому не тільки вирішення творчих навчальних задач, але й збагачення внутрішнього світу учасників навчального процесу [5].

Розглядаючи співтворчість викладача та студента в контексті освітньої транзактно-аналітичної моделі, ми дійшли **висновку** про можливість ефективної адаптації концептуальних положень транзактного аналізу до нових викликів сучасного освітнього простору. Принципи транзактного аналізу сприяють впровадженню в освітній процес *гуманістичного стилю навчання*, який має такі ознаки: позитивне ставлення педагога до себе та інших, орієнтація на внутрішні, а не на зовнішні цілі взаємодії, побудова освітнього процесу як діалогу зі студентами – суб'єктами освітнього процесу, використання контрактного методу для чіткого визначення відповідальності кожного учасника в освітньому процесі, відкриті комунікації.

Література

1. Бондарева В. В. Образовательный транзактный анализ как средство психолого-педагогической поддержки учителя: дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / В. В. Бондарева. – Санкт-Петербург, 2005. – 228 с.
2. Виддоусон М. Транзактный анализ: 100 ключевых аспектов и техник / М. Виддоусон. – К., 2017. – 340 с.
3. Степанов С. Поэзия сотворчества / С. Степанов // Горизонты современного образования. – 2012. – № 7.
4. Технологии коммуникации в транзактном анализе // Сб. статей под ред. О.А. Голубковой. – СПб.: Издательство «ОМ-Пресс», 2006. – 16 с.
5. Управление сотворческими процессами (опыт инновационного развития школы) / под ред. А. С. Сухорукова. – М.: Сентябрь, 2000. – 160 с.
6. Newton, T. (2014) Identifying Educational Philosophy and Practice through Imago's in Transactional Analysis Training Groups, TAJ, 33:4.
7. Schachner, S. (2016) Intercultural Learning and Teaching in Multicultural Classes. In G. Barrow & T. Newton (Editors), Educational Transactional Analysis, An International Guide to theory and practice. London/New York.

*Акімова Л.Н.,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології
та психології розвитку особистості ОНУ імені І.І. Мечникова*

УЯВЛЕННЯ ПРО БЕЗПЕКУ В СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСТВА

Важливим аспектом вивчення проблеми психологічної безпеки є дослідження змісту внутрішнього світу людини, її образів і уявлень, що репрезентують безпеку/небезпеку, динаміку переживань що пов'язані з цими образами. Образний світ людини розглядається як інтегральна характеристика особистості, «персоніфікація» індивідуального досвіду трансформації сприймаемого в уявляємо. Категорію образу розглядають як фундаментальну одиницю психічного, що впливає як на індивідуальну так і на групову поведінку (А.А. Гостев, 2013). Характеристики образної сфери можуть обумовлювати особливості емоційної та когнітивної сфер (Б.М. Величковський, 1982, В.М. Дружинін, 2003). Особливу роль має семантика образів внутрішнього світу (В.Ф. Петренко, 2005), так як індивідуальний досвід може створювати кон'юнктуру внутрішнього світу над яким тяжіють погрози. У цьому зв'язку вивчення особливостей репрезентацій образів безпеки/небезпеки має високу актуальність.

За літературними джерелами дослідження уявлення про безпеку та її семантичне наповнення проводилося методом опитування [1, 2, 3]. В дослідженні Н.Є. Харламенкової респондентам задавалося питання «Що таке психологічна безпека?» і пропонувалося надати як можна більше асоціацій до поняття «безпека». На питання можна було відповісти не лише визначенням але і переліком ознак психологічної безпеки. За даними опитування більшість респондентів відповіли, що небезпека – це коли відсутні загрози і немає безпеки. Близькі за сенсом слова-асоціації були поділені автором на 11 категорій. За частотою поширеності, найчастіше «безпека» розумілась як внутрішній комфорт (спокій, тепло) – 52%; як захищеність, наявність надійних меж – 40%; як зовнішній комфорт (будинок, сім'я, близькі, друзі) – 36%; як активний внутрішній комфорт – 31%; як порядок, контроль, дотримання норм і правил – 14%. Решта категорій безпеки, в тому числі і свобода, самореалізація; здоров'я; гроші, забезпеченість; бути з Богом, єднання з природою; активні дії, протидія; влада, держава – згадуються менш ніж в 7% випадків [2].

Семантична наповненість поняття «особистісна безпека» досліджувалося О.І. Бабієм за допомогою питань «Що таке особистісна безпека?», «Що необхідно людині, щоб відчувати себе у безпеці або небезпеці?», «Назвіть зовнішні та внутрішні чинники особистісної безпеки», «Ви відчуває себе (або ні) у безпеці?». Було виділено дві групи чинників – соціальні та психологічні, що забезпечують відчуття особистісної безпеки. До групи соціальних чинників увійшли: робота, сім'я та друзі, суспільно-політична, правова та матеріальна стабільність, екологія. До групи психологічних чинників увійшли: оптимізм, довіра до людей, прийняття себе та інших, відчуття психологічного благополуччя та підтримки з боку значимих людей, відсутність страху за майбутнє, відчуття внутрішньої свободи, упевненість в собі та відповідальність за своє життя, здоров'я, віра у Бога.

На основі теоретико-емпіричного дослідження автором розроблено трикомпонентну структуру особистісної безпеки. Когнітивний компонент структури представлений суб'єктивною оцінкою безпеки і локусом контролю, емоційний – оптимізмом, активністю і психологічним благополуччям, поведінковий – механізмами психологічного захисту і стилем життя. Відповідно до трикомпонентної структури особистісної безпеки визначено трифакторну модель психологічних властивостей особистості у осіб які суб'єктивно відчують себе у безпеці («Локалізація контролю особистості», «Емоційна стійкість та зрілість особистості», «Особливості організації

зовнішньої діяльності особистості») та у осіб, які суб'єктивно відчують небезпеку («Механізми психологічного захисту», «Емоційна нестійкість і незрілість», «Цілеспрямованість та організація зовнішньої діяльності»). Простежена вікова динаміка визначених властивостей [1].

Дослідження уявлень про безпеку здійснювалося нами з метою конструювання психодіагностичної схеми аналізу уявлень для визначення смислових одиниць, які вони репрезентують. На даному етапі ми вирішували два завдання: перше – розробити опитування, що здатне зафіксувати уявлення про небезпеку і безпеку; друге – описати ієрархію смислових одиниць репрезентованих в уявленнях, визначити характеристики опису безпеки та небезпеки.

Запропонована методика опитування складалася з двох частин, по 4 питання у кожній. В першій частині ставилися питання про суб'єктивне визначення небезпеки і існуючих у житті небезпек, метафору небезпеки, асоціацій, що пов'язані з небезпекою, подію з минулого, завдяки якій прийшло усвідомлення небезпеки, визначення поняття небезпеки. В другій – частині ставилися аналогічні питання по відношенню до безпеки. Відповіді приймалися в вільному викладі переліку, розповіді, тобто тексту.

В дослідженні прийняло участь 106 студентів віком від 19 до 22 років, 66 дівчат, 40 юнаків. Відповіді на поставленні питання опитування у формі текстів оброблялись методом інтент-аналізу.

При описанні небезпеки 38% студентів локалізують безпеку як вже пережиту і 62% як таку, що може їх настигнути у майбутньому. Небезпека однозначно пов'язувалася з активністю, дією. Найчастіше активність спрямовувалася на уникання небезпечного, значно рідше на протидію, опір, боротьбу або замирання. У переважній більшості випадків емоційна складова небезпеки забарвлена негативними переживаннями але зустрічаються і амбівалентні почуття. Переживання небезпеки надає адреналіну, впевненості, подолання страху при високих ризиках приносить задоволення і відчуття вдачі, успішності. Небезпека репрезентується з послабленням контролю, майже його втратою. При описуванні і визначенні небезпеки частіше згадується факт, що несе погрозу, рідше мова йде про наслідки, дуже рідко про емоційно-поведінкові реакції, особливості реагування на небезпеки. Майже всі опитані описали реальну подію з життя, завдяки якій прийшло усвідомлення небезпечності. Але у 6% випадків були описані абстрактні події.

Всі теми, що відображають смислові одиниці розповідей були віднесені нами до категорії індивідуальної екзистенції, які можна розподілити на стани, дії, факти. Отже нами виділені наступні теми (теми перераховуються у порядку частоти, що зустрічалася): невизначеність (15%), страх (15%), смерть (12%), вторгнення (7%), напад (6%), гострота відчуттів (6%), втрата (6%), покинутість, переживання сирітства, самотність, злиденність (5%), катастрофа (4%), насильство (4%), боротьба (4%), вичікування (3%), переслідування (3%), безсилля (3%), осуд, ганьба (3%), зрада (2%), неміч, мучеництво (2%), опір (1%). Загалом 19 смислових одиниць.

Безпека, на відміну від небезпеки локалізується не в часовому вимірі, а в просторовому – в «Я», яке в свою чергу поміщено в тіло, за межами «Я», але в межах власної території, наприклад ліжка, кімнати, дому, за межами власної території, зовні. Емоційний фон висловлювань найчастіше пов'язується з позитивними емоціями, відчуттям щастя, переживанням захищеності, спокою, рідше з розкутістю, свободою. Усвідомлення безпеки здійснюється при рефлексії відношення до себе, іншої людини, світу.

Теми, що відображають смислові одиниці розповідей про безпеку можуть бути описані категоріями індивідуальної екзистенції і групового суб'єкту. Приводимо визначені теми безпеки у порядку частоти, що зустрічалася: захищеність (17%), турбота, комфорт (16%), затишок (16%), надійність (11%), сім'я (9%), любов (8%), розкутість (6%), довіра (4%), друзі (4%), ніжність (4%), свобода (4%), відродження (1%), прийняття (1%). Загалом 13 смислових одиниць.

Запропонована методика опитування уявляє собою текстове інтерв'ю, в якому потрібно відповісти на 8 питань. Питання розподілені у дві антонімічні частини – 4 питання по відношенню до уявлення про небезпеку, 4 – про безпеку.

Дані, отримані в результаті інтерв'ю оброблялися методом інтент-аналізу. Репрезентований концепт небезпеки аналізується за темами категорії індивідуальної екзистенції, що відображають смислові одиниці. За результатами проведеного дослідження визначено 19 смислових одиниць.

Для аналізу концепту безпеки визначено дві категорії – індивідуальної екзистенції і групового суб'єкту. Концепт описується 13 смисловими одиницями.

Таким чином нами виявлено якісні характеристики ментальних репрезентацій в свідомості студентства.

Література

1. Бабій О.І. Психологічні особливості особистісної безпеки. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». – Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса, 2017.

2. Харламенкова Н.Е. Личностная безопасность и стратегии ее достижения // Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 133–159.

3. Харламенкова Н.Е., Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В., Ворона О.А., Казымова Н.Н., Дымова Е.Н., Шаталова Н.Е. Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 263 с.

*Амурова Я. В.,
аспірант кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Манжара С. О.,
аспірант кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

БАЗАЛЬНИЙ КОНФЛІКТ «ЖИТТЯ – СМЕРТЬ» ТА ЙОГО ВИЯВИ У СИМВОЛІЦІ ТАТУЮВАНЬ

Професійна підготовка майбутніх психологів передбачає пізнання цілісної психіки в єдності свідомої та несвідомої сфери, а також універсальних суперечностей психіки: «до життя – до смерті», «до людей – від людей», «до сили – до слабкості», які виокремлено у дослідному полі психодинамічної парадигми [9-9], в рамках якої виконується наше дослідження. Вказані суперечності досліджувалися у дисертаціях: С. Аврамченко (внутрішня суперечність психіки), І. Калашник (тенденція «до психологічної смерті»), О. Максименко (самодепривація особистості), Т. Некрут (особистісні суперечності).

Зупинимося на визначенні «базальний конфлікт». У психодинамічній парадигмі категорії життя і смерть об'єднані у поняття «базальна суперечність» психіки, «яка лежить у основі внутрішньої психічної активності суб'єкта та керується різноспрямованими тенденціями “до життя” і “до психологічної смерті”» [5, с. 81]. У психоаналізі категорія «психоаналітичний конфлікт» означає «протилежність суперечливих вимог всередині суб'єкта» (цит. за: [3,

с. 213]). Конфлікт розглядається як основа психіки, і має кілька значень: конфлікт між бажаннями і захистом, конфлікт між сферами свідомого і несвідомого, або різними інстанціями (потяги «до життя» і «до смерті», принципи задоволення і реальності), та Едіпів конфлікт (зіткнення бажань між собою та з заборonoю) [3].

Базальний конфлікт «до життя – до смерті» передбачає наявність психічного апарату, в якому одночасно діють два протилежних інстинкти («до життя» і «до смерті») і два різних види енергії (творча і руйнівна) [6]. Психологічні аспекти категорій «життя» і «смерть» досліджували: В. Штекель – вперше використав поняття «танатос» для позначення інстинкту смерті; С. Шпільрейн – вперше визначила і описала наявність у людини «потягу до смерті»; З. Фрейд – виокремив основні психічні потяги «до життя» і «до смерті»; М. Кляйн – досліджувала вияви і розвиток інстинкту смерті у людини, починаючи з раннього дитинства.

У контексті нашого дослідження, вагомим є розкриття категорій «ерос» – «танатос» та «лібідо» – «мортідо». Потяг до життя (інстинкт життя) позначається терміном «ерос», і означає не лише сексуальний потяг, а й потяг до самозбереження. З. Фрейд трактував поняття «ерос» як «прагнення організмів зберігати цілісність живої субстанції і створювати нові єдності» (цит. за: [3, с. 221]), та як сукупність «життєвих інстинктів, головним з яких вважається статевий, або репродуктивний інстинкт» (цит. за: [2, с. 394]). Ерос протиставляється інстинкту смерті – танатосу (грец. Thanatos – «смерть»), який спрямований на руйнування живих організмів, та повне усунення напруження.

Життя і смерть взаємопов'язані за своєю природою, але роз'єднані психологічно. З. Фрейд пише, що «несвідоме не вірить у власну смерть. Воно змушене поводитися так, ніби ми безсмертні» [7, с. 22]. Хоч це і суперечить природі, тому що «метою будь-якого життя є смерть» [8, с. 53]. Внаслідок цього виникає подвійність сприйняття життя і смерті.

Основним інстинктам життя і смерті супутні психічні енергії, відповідно, лібідо і мортідо. Поняттям лібідо (від лат. Libido – потяг, бажання, прагнення) З. Фрейд позначав енергію сексуальних потягів. К. Г. Юнг використовував поняття «лібідо» ширше, у значенні «психічної енергії» загалом [3]. Для позначення виду енергії, що належить інстинкту смерті, використовують термін «мортідо», рідше – «деструдо».

Базальний конфлікт «життя – смерть» в реальності є «двома боками однієї медалі», під впливом чого у суб'єкта розвиваються тенденції «до психологічної смерті» [9], «повернення в утробу» (де є ілюзія вічності, нескінченності, але яка, зрештою, переривається невідворотністю законів народження), самодепривування тощо. Наявність у людини цих тенденцій та їхня суперечність з інстинктом самозбереження виявляється у процесі діалогічної взаємодії «психолог↔респондент» під час психокорекційної роботи з використанням візуалізованих засобів (авторських малюнків, репродукцій художніх полотен, ліпки, каменів тощо), за методом активного соціально-психологічного пізнання, за яким проводилося дослідження.

Об'єктом нашого дослідження є символіка татуювань (наявних або бажаних), та виявлення у ній базального конфлікту «життя – смерть».

Татуювання (або дерматографія) – це нанесення на тіло малюнків через введення під шкіру фарбувальних засобів з допомогою наколювання голкою [1]. Татуювання виконувало різноманітні функції у племен і народів. У період первісного суспільства тату мало ритуальний характер, вважалося захистом від злих духів, служило предметом прикраси, використовувалося для позначення імені, роду, тотему, соціальної приналежності її носія тощо [4]. У сучасному суспільстві малюнки на людському тілі набувають нової семантичної вагомості і смислу.

Архетипна символіка татуювань і її глибинно-психологічний смисл є доказом навантаженості символів тату внутрішньою психічною енергією, яка перекодовується у зовнішні еквіваленти. Створення малюнку тату дозволяє особистості вивільнити накопичену енергію, а також об'єктивувати деструктивні тенденції психіки суб'єкта.

Під час аналізу татуювань, зображених на рис. 1-2, виявлено натяки на базальний конфлікт «життя – смерть»: обидва тату розділені навпіл, на темну і світлу, живу і неживу частини. Також на це вказують символи: ваги (рис. 1, *зліва*), як рівновага життя – смерті; спіраль (рис. 1, *справа*) – архетип внутрішньоутробного розвитку, початку життя; годинник (рис. 2, *в центрі*), як відлік життя, його скінченність; символ нескінченності (рис. 2, *вгорі*), як символ взаємопереходу одного стану в інший.



Рис. 1. Тату «Жінка»,
тату-студія «Into»



Рис. 2. Тату «Життя і смерть»,
тату-студія «Custom Tattoo Design»

Отже, перехід життя і смерті є невідворотним, але психіка це розмикає, тому що несвідоме створює ілюзію вічного життя. Внаслідок цього формуються вищевказані тенденції та деструкції, які згортають потенціал людини, і тоді основна задача – самоактуалізація – стає неможливою. Глибинна психокорекція ж спрямована на особистісну самореалізацію суб'єкта.

Література

1. Капитанский А. И., Литвин В. И. Искусство криминальной татуировки: (Книга-альбом). – К.: Логос, 1998. – 116 с.: ил. – Рус., англ.
2. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с: ил.
3. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
4. Ларина О. В. Тату. 100 модных рисунков / О. В. Ларина. – М. : РИПОЛ Классик, 2011. – 256 с. : ил.
5. Некрут Т. В. Глубинное познание личностных противоречий студентов с ограниченными функциональными возможностями : дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология и история психологии». – Луцк, 2016. – 517 с.
6. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа [Электронный ресурс] / Ч. Райкрофт // Переводчики – Л. Топорова, С. Воронин, И. Гвоздев, Восточно-

Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 288 с. – (Библиотека психоаналитической литературы) <http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=1886>

7. Фрейд З. Мы и смерть [Текст] / Зигмунд Фрейд; Пер. с нем. // Фрейд З. Мы и смерть. По ту сторону принципа наслаждения. С. Рязанцев. Танатология – наука о смерти. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994. – С.13-25.

8. Фрейд З. «Я и Оно»: Сборник / Пер. с нем. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.

9. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Изд-во «Инновация», 2015. – 396 с.

10. Яценко Т. С. Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, І. В. Калашник. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – 204 с.

*Бабатіна С.І.,
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри загальної та соціальної психології
Херсонського державного університету*

ПСИХІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РІЧКОВОГО ТА МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Професійна діяльність моряків належить до категорії складних та ризикованих професій. Під час виконання фахівцями морського та річкового транспорту свої професійних обов'язків можуть виникати екстремальні ситуації різного рівня складності. В умовах плавання на ефективність професійної діяльності корабельних спеціалістів впливають такі соціально-психологічні чинники як емоційна напруга, монотонія, гіподинамія, режим праці та відпочинку, режим сну і бадьорості, характер внутрішньогрупових відносин. Уміння протистояти впливам цих факторів та ефективно використовувати усі свої внутрішні ресурси на судні може бути забезпечене лише за умови високого рівня розвитку психічної культури особистості моряка.

Психічна культура – це багатогранне та динамічне утворення в структурі особистості, що дозволяє досконало володіти своїми резервними можливостями та власною психікою, загалом. Психічна культура включає в себе такі компоненти як: знання закономірностей функціонування власної психіки, високий рівень розвитку актуальної фази психіки, уміння свідомої психічної

саморегуляції, навички індивідуальної психічної гігієни тощо. Тому саме високий рівень психічної культури є передумовою попередження негативного впливу людського фактору на професійну діяльність моряків.

Виходячи з вищезазначеного, низький рівень загальної психічної культури особистості є одним із основних факторів зниження рівня психоемоційної стійкості моряків та виникнення професійних помилок в професійній діяльності.

Протидіяти впливу «людського фактору» можливе завдяки розв'язанню протиріччя, що обумовлюється дисбалансом між високими вимогами до психіки моряків та їх реальними можливостями. Це, в свою чергу, потребує певного рівня психологічної грамотності та здатності до свідомої саморегуляції.

Проблему формування психічної культури працівників річкового та морського транспорту доцільно розглядати в рамках удосконалення їх загальної та професійної культури. Загальна культура розглядається вченими як здатність до набуття особою системи елементів, що накопичують досвід поколінь у різних сферах життя і дозволяють їй бути ефективно включеною в процес суспільної діяльності. Такий досвід включає в себе інтелектуальне, естетичне, моральне, фізичне, психічне виховання та інше [3].

Професійну культуру моряків традиційно розглядають як один з елементів загальної культури особистості. Під професійною культурою вчені розуміють високий рівень соціальної зрілості фахівця будь-якого профілю, комплекс його професійно значущих якостей та властивостей, уміння використовувати знання у межах професійної діяльності [6]. Професійна культура є результатом процесу професійної підготовки фахівця, що відбувається шляхом об'єднання складових професійної підготовки та майстерності. До перелічених складових відносять:

1. *Професійна спрямованість.*
2. *Життєві норми, цінності, установки.*
3. *Професійні знання, уміння, навички.*
4. *Професійно значущі цінності.*

Високий рівень професійної культури спеціалістів морського та річного транспорту є запорукою запобігання виникнення таких труднощів як:

- а) психологічна відчуженість співробітника від мети його діяльності;
- б) формалізм у процесі виконання професійних обов'язків;

в) байдуже відношення до сприйняття результатів своєї професійної діяльності тощо.

У межах загальної професійної культури вчені виділяють психічну культуру. Під психічною культурою розуміють різнопланове, багаторівневе та динамічне утворення в структурі особистості моряка, яке дозволяє йому досконало володіти особистою психікою, зокрема її актуальними та резервними механізмами [1]. Високий рівень психологічної підготовки працівника морського та річкового транспорту виступає передумовою запобігання прояву «людського фактору». Це досягається завдяки високому рівню сформованості основних компонентів психічної культури.

Психічна культура моряка є досить різноплановим явищем. Вона формується та вдосконалюється в процесі цілеспрямованої діяльності, наприклад, при вивченні психологічної інформації, при знайомстві з різними практичними вправами з метою професійного самоусвідомлення.

Так як психічна культура фахівця будь-якої спрямованості, у тому числі й моряка, формується в процесі його професійного становлення можна виділити три основні етапи формування психічної культури моряка:

1. Формування відношення моряка до себе як до професіоналу, виявлення реальних можливостей своєї психіки. Це відбувається завдяки збагачення свого обсягу наукових знань в галузі психології та систематизації уявлень про самого себе. Таким чином, завершенням цього етапу є усвідомлення своєї індивідуальності та неповторності як особистості та спеціаліста.

2. Формування моряком уявлень про резервні механізми своєї психіки та набуття вмінь свідомої психічної саморегуляції, що відбувається завдяки оволодіння методикою користування прийомами свідомого психічного самовпливу. На цьому етапі є актуальним формування психологічних установок на можливість подолання труднощів у процесі виконання професійних обов'язків, а також вдосконалення таких професійно значущих якостей як здатність до емпатії, рефлексії, соціальної самопрезентації.

3. Останній етап формування психічної культури моряка передбачає практичне застосування вже набутих умінь свідомої саморегуляції та психічного самовпливу в процесі виконання професійних обов'язків. На цьому етапі в фахівців морської справи з'являється можливість використовувати набуті знання та вміння свідомої психічної саморегуляції на практиці.

До завдань психічної культури моряка належить [4]:

1. формування навичок індивідуальної психічної гігієни;
2. розвиток умінь психічної свідомої саморегуляції з метою оптимізації резервних фаз психіки-потенційної та інтуїтивної;
3. цілеспрямоване вдосконалення усіх психічних пізнавальних процесів та психологічних властивостей, зокрема відчуттів, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, уяви, рис характеру і т. д.
4. оволодіння технологією користування методами свідомого психічного самовпливу тощо.

Виходячи із завдань, що стоять перед працівниками морського транспорту стосовно подолання певних протиріч, є необхідним визначити основні елементи психічної культури моряка [5]:

1. знання в галузі психології, що забезпечують грамотне відношення до своєї психіки, її актуальних та потенційних можливостей;
2. високий рівень розвитку актуальної фази психіки, що є підставою повноцінного функціонування та розвитку усіх пізнавальних процесів та психологічних властивостей моряка;
3. навички індивідуальної психічної гігієни;
4. уміння свідомої психічної саморегуляції на підставі звернення до методів свідомого психічного самовпливу.

Знання в галузі психології. Знання в галузі психології є запорукою об'єктивного відношення до своєї психіки. Сучасний працівник морського та річного транспорту повинен мати наступні знання [7]:

- предмет психології, структуру особистої психіки;
- сутність і роль психічних станів та пізнавальних процесів особистості;
- специфіку сприйняття людини людиною;
- різновиди емоцій людини та їх значення в регуляції життєдіяльності людини;
- сутність понять «особистість», «індивід», «індивідуальність»;
- сутність поняття «темперамент», закономірності його прояву та впливу на виконання професійних обов'язків;
- сутність психічної культури моряка, її структуру та механізми формування;
- методи свідомої психічної саморегуляції.

Високий рівень розвитку актуальної фази психіки. Серед фаз розвитку психіки можна виділити:

А) актуальна фаза, що функціонує в стані бадьорості та забезпечує працездатність людини;

Б) потенційна фаза обумовлюється виникненням прямої потенційної загрози життю та проявляється в активізації резервних можливостей людини;

В) інтуїтивна фаза виявляється в функціонуванні протягом усього життя.

Таким чином, високий рівень розвитку актуальної фази психіки особистості моряка є запорукою розвитку усіх його пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, мислення, пам'ять і т. д.) та психологічних властивостей (темперамент, характер, здібності).

Навички індивідуальної психічної гігієни. Психогігієнічні навички – уміння, які забезпечують стабільність психічного здоров'я моряка, високий рівень працездатності, психоемоційної стійкості, зниження рівня психологічної напруги тощо [9].

Навички психогігієни сприяють розвантаженню пам'яті завдяки переносу певної кількості інформації на інші матеріальні носії (записну книжку, журнали і т. д.). Зняття інтелектуальної та фізичної втоми можна досягти завдяки прийняттю холодного душу, обливання водою, що стимулює кровопостачання мозку. Задля попередження перевантажень як фізичних, так і інтелектуальних можна також переключатись з одного виду діяльності на інший кожні 2–2,5 години. Також, з метою зняття психоемоційної напруги спеціалісти морського та річного транспорту можуть користуватись методами зміни характеру дихання, його частоти, глибини, інтенсивності.

Отже, з метою забезпечення повноцінного функціонування психіки моряка є доцільним формувати та удосконалювати навички індивідуальної психогігієни.

Уміння свідомої психічної саморегуляції. Здатність до свідомої психічної саморегуляції розуміється вченими як уміння психічного свідомого самовпливу задля забезпечення високого рівня індивідуальної психоемоційної стійкості [10]. Уміння свідомої психічної саморегуляції формуються на підставі звернення до спеціальних методів психічного свідомого самовпливу, які можна згрупувати в два блоки:

- 1) емоційно-вольові методи: самонаказ, самопереконання, самопримус;
- 2) методи, які ґрунтуються на природних механізмах самонавіювання: аутотренінг, медитація, аутогіпноз.

Методи свідомого психічного самопливу сприяють формуванню у моряка необхідної психологічної установки на можливість подолання екстремальних ситуацій, які виникають в процесі виконання професійних обов'язків.

Отже, формування психічної культури спеціалістів морського та річного транспорту на підставі збільшення їх психологічних знань, підвищення рівня усіх психічних явищ, формування навичок індивідуальної психічної гігієни та умінь свідомої психічної саморегуляції дозволить протистояти впливу психогенних факторів в умовах морського судноплавства та зменшити вплив «людського фактору». Підвищення рівня психічної культури моряків доцільно здійснювати в процесі професійної підготовки в межах освітнього закладу, а також у процесі самостійного професійного самоусвідомлення та міжособистісної взаємодії.

Література

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство [Електронний ресурс] : наук. – метод. зб. / М. Аверін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с. Режим доступу : <http://library.rehab.org.ua/Ukrainian/specpsho/aver/>
2. Екстремальна психологія: підручник / О. П. Євсюков, А. С. Куфлієвський, Д. В. Лебедев та ін.; за ред. О. В. Тімченка. – К.: ТОВ «Август трейд», 2007. – 502 с.
3. Зайцева Т. Г. Психічна культура моряка як фактор психоемоційної стійкості моряка / Т. Г. Зайцева. – Херсон: ХДМА, 2009. – 99 с.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов / А. В. Карпов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.
5. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. М. Климов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2003. – 250 с.
6. Корольчук М. С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах: дис. док. психол. наук.: спец. 19.00.02 «Психофізіологія» / М. С. Корольчук. – Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2003. – 45 с.
7. Криворотько А. С. Психологические особенности переживания одиночества моряками дальнего плавания / А. С. Криворотько. – М.: Наука, 2004. – 243 с.
8. Кузнецов М. А. Вольова регуляція діяльності: основні закономірності, етапи, мехнізми / М. А. Кузнецов // Вісник Харків. нац. пед. ун-ту. Сер. Психологія. – 2012 рік. – Вип. 43. Ч.І. – С. 110-128.
9. Наенко Н. И. Психическая напряженность. / Н. И. Наенко. – М.: Наука, 1976. – 246 с.
10. Польшин О. К. Основи психології саморегуляції : навч. посіб. / О. К. Польшин. – Краматорськ : КЕГІ, 2005. – 352 с.

ТИПИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Психологічне здоров'я – це відносно нове поняття, введене в науковий обіг І.В. Дубровіною в кінці минулого століття. На жаль, сьогодні це поняття розуміється більшістю у метафоричному сенсі та важко піддається операціоналізації, що влучно зазначено Т.М. Маланьіною [0]. Немає також одностайності стосовно того, як саме співвідносяться феномен психологічного здоров'я із здоров'ям психічним: чи вони тотожні, чи одне включає в себе інше (чи навпаки), чи ці поняття є незалежними категоріями, чи, навпаки, – синонімами. Кожен із підходів має своїх прихильників у психологічній науці.

Першочергово термін «психологічне здоров'я» був введений з метою розрізнення пато- та саноцентричних проявів психіки. Саме тому, ми будемо розуміти психологічне здоров'я як синонім здоров'я особистісного, вслід за Б.С. Братусем, який сказав, найпопулярніший діагноз сучасності – «психічно здоровий, але особистісно хворий». Виходячи із методологічних проблем та невизначеності статусу поняття «психологічне здоров'я» ми вирішили детальніше вивчити цей феномен. Для цього був обраний наступний психодіагностичний інструментарій: опитувальник «Індивідуальна модель психологічного здоров'я» О.В. Козлова [0] та методика О.В. Завгородньої «Альтернативний вибір» [0]. Дані методики мають наступні особливості. По-перше, О. В. Козлов розробив свою методику на основі власного психосемантичного дослідження психологічного здоров'я та включив у неї такі вектори (шкали) психологічного здоров'я: стратегічний вектор, просоціальний вектор, Я-вектор, творчий вектор, інтелектуальний вектор, духовний вектор, сімейний вектор, гуманістичний вектор. По-друге, з огляду на те, що цінності є інтегральним елементом психологічного здоров'я у цілому ряді підходів, ми вирішили урізноманітнити наше дослідження ще однією методикою під назвою «Альтернативний вибір» О.В. Завгородньої. Суть методики – попарне порівняння шістьох цінностей (внутрішній спокій, милосердя, обов'язок, незалежність, творчість, могутність). До речі, цінності виділені авторкою не випадково: кожна з них є ключовою для певної ціннісної системи (наприклад, «милосердя» – для християнства і т.д.). Методика «Альтернативний вибір»

дозволяє розглянути ієрархію цінностей людини та створити психологічні типи досліджуваних на основі обраних цінностей.

Вибіркою для дослідження стали студенти різних спеціальностей («психологія» – 62 досліджуваних, «фізика» та «радіофізика» – 17 та 27 досліджуваних відповідно) Київського національного університету імені Тараса Шевченка, віком 17-23 роки, всього 106 людей (49 чоловіків та 57 жінок, середній вік приблизно 19 років). Вибірка людей студентського віку відкриває значні перспективи для аналізу, адже юнацтво та рання молодість – це період самовизначення, вибору життєвих цінностей, створення власної родини тощо. До того ж, відповідно до теми конференції, дана вибірка відображає таку групу суб'єктів навчального процесу у ВНЗ як студентство.

Зазначимо, що аналіз результатів включає у себе використання двох методів зниження розмірності даних – кластерний та факторний аналіз. Різниця між ними полягає лише в тому, що, зазвичай, перший використовується для групування спостережень, а другий – змінних. Отже, почнемо з факторного аналізу, який дозволив розділити вектори психологічного здоров'я на три фактори, які асоціюються із трьома основними сферами психічного: когнітивною (інтелектуальний та стратегічний вектор утворюють фактор, який можемо назвати фактором «мислення»), емоційною (духовний, гуманістичний та сімейний вектори – утворюють фактор «ставлення до світу», або просто «ставлення»), поведінковою (просоціальний, творчий та Я-вектор – утворюють фактор «активність»). Ці фактори будуть згадуватися нами далі. Натомість аналіз результатів проходження методики О.В. Загородньої, по-перше, дозволив створити ієрархію цінностей досліджуваних на основі середніх значень (від найчастіше обраних до тих, що обиралися найрідше): внутрішній спокій, незалежність, творчість, милосердя, обов'язок, могутність. Такий розподіл досить точно відтворює пріоритети та характеристики юнацького віку: пошук гармонії, прагнення до автономії, самоактуалізації та спілкування; необхідність брати на себе відповідальність та здійснювати власний свідомий вибір. По-друге, завдяки зазначеній методиці була проведена кластеризація спостережень, в якій виділилися 3 групи досліджуваних і у кожній з них домінуючими виявилися різні цінності. Перша група серед всіх цінностей найчастіше обирала внутрішній спокій та милосердя (порівняно з іншими групами), а найрідше обиралася цінність могутності. Це наштовхує на думку про здатність до самопожертви, допомоги ближньому та альтруїзму у представників даної групи. Отже, назвемо дану групу «альтруїсти». Друга

група вирізняється високими показниками цінностей творчості та незалежності, але в той же час низькими – цінності обов'язку. Це, свою чергу, нагадує митців, які відірвані від всього буденного – справ та обов'язків – та намагаються осягнути прекрасне та величне (як-от, Моцарт у книзі «Величне та буденне» Девіда Вейса). Тому назвемо цю групу «творці». Третя група показує найвищі значення серед груп по таким цінностям як обов'язок, могутність та незалежність. Фактично, це лідерські якості, тому умовно назвемо цю групу «лідери». Після цього ми розглянули середні значення векторів психологічного здоров'я (за методикою О.В. Козлова) відповідно до кластерної приналежності досліджуваних. Отримані результати були досить цікавими.

Перший кластер – це «альтруїсти», і вони показали найвищі показниками духовного, сімейного та гуманістичного векторів, які, як ми вже встановили, відносяться до емоційної сфери особистості. Друга група – «творці» – мали найвищі значення творчого, просоціального та Я-вектора. Ці вектори відносяться до фактору активності. І, нарешті, третя група – «лідери», закономірно, показали високі показники когнітивного фактора (інтелектуальний та стратегічний вектори), тому, можливо, коректніше їх було б називати «аналітики».

Таким чином, кластери розділилися не лише за домінуючими цінностями, але й за тією сферою психологічного здоров'я, яка розвинена найбільше. Як бачимо, незважаючи на те, що кластеризація проводилася за змінними взятими з методики О.В. Завгородньої, отримані групи так само актуальні для аналізу векторів методики О.В. Козлова. Це доводить, що психологічне здоров'я та ціннісна сфера особистості тісно взаємопов'язані, як ми і передбачали, ототожнюючи психологічне здоров'я із здоров'ям особистісним.

Такі результати нашоухують на можливість виділення типів психологічного здоров'я, відповідно до домінуючої сфери: когнітивна – тип «аналітик» із розвиненим стратегічним та інтелектуальним векторами; емоційна – тип «альтруїсти» із домінуючими векторами гуманістичним, духовним та сімейним; поведінкова – тип «творці» із переважанням творчого, просоціального та Я-вектора. Домінуючу сферу можна встановити за допомогою вищезгаданих методик, або ж інших методів. Зазначимо, що виділення таких типів дозволяє надати рекомендації щодо модернізації навчального процесу, відповідно до особливостей психологічного здоров'я студентів. Таким чином, постановка задач та їх виконання можуть відрізнитися у студентів різних типів, що суттєво наблизить сучасну навчальну парадигму до

особистісного підходу. Також, не можна не помітити, що ці типи віддалено нагадують епістемологічні (пізнавальні) стилі, запропоновані Дж. Ройсом: емпіричний (схожий на поведінковий), раціональний (когнітивний) та метафоричний (емоційний) [0]. Така паралель не може не наштовхнути дослідника на думку про місце психологічного здоров'я у структурі особистості: чи це є фон для перебігу життєдіяльності, чи самостійний елемент у психіці? Ми вважаємо, що це стан розвитку особистості, який обумовлює особливості її поведінки, сприймання та світогляду. З огляду на викладене відриваються широкі перспективи для продовження вивчення психологічного здоров'я як особливого феномену психічного життя особистості.

Література

1. Завгородня О. В. Особистісні цінності та методи їх дослідження / О.В. Завгородня, Л.О. Курганська. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2006. – 50 с.
2. Козлов А. В. Методика діагностики психологічного здоров'я / А.В. Козлов // ПНиО. – 2014. – №6 (12). – С.110-117.
3. Маланьїна Т. М. До проблеми психологічного здоров'я / Т.М. Маланьїна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Психологічні науки. – 2015. – №128. – С. 176-179.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А.Холодная – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

*Білоус О.В.,
старший викладач кафедри географії,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу є провідним чинником розвитку особистості студента в освітньому середовищі. І.В. Воронюк вбачає у системі фронтально-статусної організації взаємодії вчителів з учнями нездоланий міжособистісний психологічний бар'єр для творчості учнів [4, с. 39]. Такі недоліки в організації педагогічної взаємодії відтворюються і в закладах вищої освіти, а, відтак, гальмується реалізація розвивальних впливів, а саме, розвитку у студентів креативності, професійного мислення, активності і пізнавальної самостійності, набуття навичок лідерського досвіду, продуктивної взаємодії. Як наслідок, спостерігається і формальне засвоєння студентами-першокурсниками

системи хімічних понять при вивченні загальної і неорганічної хімії, що виявляється у таких ознаках: студенти формулюють основні хімічні закони, відтворюють визначення хімічних понять, але пояснити їх не можуть; користуючись хімічною символікою, не уявляють ані конкретних речовин, ані змін, що з ними відбуваються [6]. Натомість реалізація діалогічного спілкування у закладах вищої освіти означає створення для студентів умов можливості відстоювання своїх поглядів, життєвих позицій; це форма спілкування, яка «ґрунтується на апіорному внутрішньому прийнятті один одного, як самодостатніх особистостей і яка передбачає орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів» [7, с. 282]. Слід підкреслити, що освітній процес включає «...не тільки когнітивні і оперативно-технічні аспекти діяльності, але й таку людську цінність, як живу комунікацію ..., що породжує емоції, почуття, переживання, афекти, – комунікацію, яка є невід'ємною умовою особистісного і майбутнього професійного зростання» [5, с. 29].

Реалізація установки дослідника для всіх суб'єктів освітнього процесу може стати шляхом подолання формалізму у засвоєнні теоретичного матеріалу, а посилення творчості у педагогічній взаємодії сприяти формуванню «живого знання» [5], в якому В. П. Зінченко поєднує як об'єктивне значення поняття, так і особистісний смисл суб'єкта учіння. На наш погляд, розуміння сутності хімічних явищ передбачає створення в навчальному процесі ситуацій, в яких і викладач і студент є суб'єктами «відкриття», знаходження генетично висхідного відношення, загального відношення, що притаманне об'єкту на всіх етапах його розвитку [2]. Діяльність, спрямована на пошук закономірностей розвитку генетично висхідного відношення (характеристика стану електрона в атомі) у складну систему, є творчою і потребує докорінної перебудови характеру педагогічної взаємодії у напрямку реалізації діалогізму, педагогічної підтримки, колективного обговорення різних думок та передбачень, заохочення ініціативи студентів, а, відтак, і впровадження такого стилю педагогічного спілкування, який реалізується через урахування викладачем індивідуально-психологічних особливостей студентів, їх особистого досвіду, особливостей їх потреб і можливостей, через саморозкриття, взаємопроникнення, особистісне взаємозбагачення.

Крім того, існування певного розриву між отриманням інформації на лекції та її засвоєнням у ході практичних занять є недоліком в практиці вищої школи.

На нашу думку, сучасна лекція потребує певних організаційних, змістових й методичних змін. Засвоєння знань буде більш продуктивним, якщо на основі спостережень конкретних явищ студенти «відкривають» загальні закономірності, або здійснюється діяльність застосування загальних положень у ході розв'язання конкретних задач під керівництвом викладача. Шляхом структурування навчального матеріалу скорочується частина навчальної інформації, що, як правило, подається на лекції: частина основного теоретичного матеріалу фіксується у спеціальних навчальних картках. Під час рефлексивно-зорієнтованих лекційних занять викладач демонструє шляхи виведення системи конкретних хімічних понять на основі генетично висхідного відношення, ілюструє технологію своїх рефлексивних дій. Засвоєння узагальненого способу розв'язання цілого класу подібних задач за умови колективного обговорення труднощів, що виникають в навчальних ситуаціях стає засобом формування теоретичного ставлення студентів до пізнавальних об'єктів. Таким чином, педагогічний процес здійснюється як фасилитативна взаємодія зі студентами [1]: створюються умови для розвитку у студентів теоретичного мислення, довільної саморегуляції, креативності, прагнення до саморозвитку і творчої самореалізації в освітньому процесі.

Література

1. Андреев А. С. Фасилитация личностного роста / Практична психологія та соціальна робота. 2013. №2. С. 1-12.
2. Білоус О. В. Особливості розвитку аналітичних компонентів теоретичного мислення майбутніх учителів хімії / Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Т.1. Вип. 103. Чернігів: ЧНПУ, 2012. С. 6-13. (Серія : Психологічні науки).
3. Воронюк І. В. Психологічні і методичні аспекти підготовки учнів до творчої життєдіяльності та активної взаємодії з вчителем / Практична психологія та соціальна робота. 2013. №4. С. 12-20.
4. Воронюк І. В. Психологічні особливості системи інтегральних методів взаємодії вчителя з учнями / Практична психологія та соціальна робота. 2012. №11. С. 38-46.
5. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
6. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. Навч. посібник. К.: НПЦ Перспектива. 1998. 220 с.
7. Шевченко Т. М. Психологічні особливості підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями / Вісник Чернігівського національного

педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. 2010. 320 с. (Серія: Психологічні науки).

*Бучма В.В.,
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Доволі часто уявлення про самореалізацію пов'язане з самореалізацією дорослої людини у таких сферах, як професійна, освітня, сфера особистісного життя. Однак передумовою особистісної самореалізації дорослої людини є саме підлітковий вік. Відомо, що підлітковий вік це найважливіший етап розвитку особистості. Джерелом особистісної самореалізації цього вікового періоду є потреба в усвідомленні себе, яка пов'язана з новоутворенням підліткового віку - розвитком самосвідомості. У підлітків з'являється інтерес до себе як до особистості і потреба пізнання свого внутрішнього світу. Внутрішній зміст "Я" – це відношення до самого себе, інших людей, предметів навколишнього середовища. Процес пізнання підлітком самого себе нерідко супроводжується переживаннями як негативного так і позитивного характеру. Переживання негативного характеру є результатом інтеріоризації, тобто засвоєння суджень і оцінок про себе з боку дорослих, іноді, негативних. Переживання позитивного характеру пов'язані з самореалізацією, тобто спрямованістю підлітка на саморозвиток. Одним зі способів відокремити власне "Я" від "Я" інших людей - є активна взаємодія з ними. Формою взаємодії у ситуації міжособистісного спілкування є діалогічне спілкування. Діалогічне спілкування визначається як рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що має на меті взаємне пізнання, самопізнання і саморозвиток партнерів по спілкуванню [5]. Діалогічне спілкування відбувається за умов сприйняття співрозмовниками один одного як неповторної індивідуальності. Відомо, що в вітчизняній психології існують багато різних підходів до вивчення психічної діяльності особистості, а саме особистісно-діяльнісний (О.М. Леонт'єв), вчинковий (О.В. Киричук), функціонально-процесуальний (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн), особистісно-рольовий (В.І. Войтко), діалогічний (Г.О. Балл, В.С. Біблер, М.М. Бахтін). Представники останнього розглядають діалог та діалогічне

спілкування як механізм психічного розвитку особистості. На думку, Г.О. Балла, діалог є одиницею педагогічної взаємодії і розуміється як формально (поперемінний обмін репліками двох і більше людей) так і змістовно (як спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів) [1]. Також вчений розглядає діалог як метод громадянського виховання. Інший представник діалогічного підходу М.М. Бахтін визначає діалог як засіб взаємодії суб'єктів спілкування та як вираження сутності свідомості особистості. Умовою виникнення діалогічних відносин, вважає він, є наявність комунікативної інтенції, установки на повідомлення. Згідно теорії діалогу М.М. Бахтіна розвиток діалогічного спілкування у підлітків це є розвиток їх внутрішньої психічної діяльності, свідомості як важливого показника особистісного розвитку. У працях Г.В. Дьяконова, М.В. Савчина, Л.П. Василенко діалогічне спілкування розглядається як характеристика і базова умова розвитку свідомості та самосвідомості людини [6]. З.С. Карпенко розглядає діалогічне спілкування як універсальний психологічний механізм аксіогенезу особистості. В процесі діалогічного спілкування відбувається включення Іншого в духовний світ Я як повноважного партнера, можливого взірця саморозвитку.

Слід зазначити, що діалогічну форму спілкування як особливу взаємодію розглядають як поєднання зовнішнього та внутрішнього діалогів. Потреба людини вести зовнішні і внутрішні діалоги є формою її існування в якій діалог повинен набувати певного змісту, оскільки діалогу без змісту не буває. Як свідчать дослідження психологів, внутрішній діалог про себе, (продумування змісту зовнішнього діалогу у внутрішньому плані, пошук аргументів, слів та понять, щоб виразити свою думку у зовнішньому діалозі) передують зовнішньому діалогу. Саме оволодіння такими знаннями, вміннями та навичками лежить в основі будівництва суб'єкт-суб'єктних відносин.

Одним з головних напрямків гуманістично орієнтованої освіти є діалогізація навчально-виховного процесу. Основними принципами якого є емоційна та особистісна розкритість учителя й учня, психологічна налаштованість на актуальні стани один одного, безцінність, довірливість та щирість вираження переживань і станів. Необхідною умовою діалогічного спілкування є так звана "педагогіка співробітництва" Ш.О.Амонашвілі: орієнтація вчителя на учня як на рівного собі учасника спілкування. Тобто процес педагогічної взаємодії набуває ознак діалогічності. Діалогічне спілкування вчителя з учнями передбачає взаємодію особистостей з певною

системою загальнолюдських потреб і цінностей (потребою у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самореалізації, потребою виявити свою індивідуальність, бути значущим). А також, зняття бар'єрів у педагогічній взаємодії. Отже, діалогічне спілкування в процесі педагогічної взаємодії характеризується наступним: суб'єктами взаємодії виступають вчитель і учень; вчителем виокремлюються такі якості особистості учня, які він схвалює і заохочує до розвитку; провідна роль надається діалогу вчителя з учнями; відбувається перетворення суперпозиції дорослого в особистісно рівноправні позиції. Діалогічність спілкування проявляється ще у тому, як відбувається психологічний вплив суб'єктів взаємодії один на одного. Вчені виокремлюють монологічну і діалогічну стратегії психологічного впливу. Використовуючи монологічну стратегію впливу, педагог виступає як носій беззаперечної істини і діє як її "транслятор". Навпаки, діалогічна стратегія впливу визнає рівноправність обох партнерів взаємодії, незалежно від віку, соціального статусу, рівня знань і досвідченості. Слід зазначити, що лише за умови готовності кожного з учасників взаємодії до діалогічного спілкування відбувається розвиток та саморозвиток особистості, яка здатна до самореалізації своїх потенціальних можливостей. Таким чином постає питання готовності майбутніх вчителів до побудови навчально-виховного процесу на основі діалогічного спілкування. Діалог це складний та багатогранний вид активності людини. Пізнавальна діяльність майбутніх вчителів відбувається саме в діалозі. Ставлення до студентів як до суб'єктів учіння створює сприятливі умови для розвитку в них самостійного і незалежного мислення, набуття ними навичок самоосвіти, формування рефлексивного ставлення до професійної діяльності. Володіння студентами навичками побудови навчального діалогу як форми спілкування сприятиме творчому розвитку особистості учнів. Формування у майбутніх вчителів спроможності здійснювати педагогічну взаємодію на принципах діалогічного спілкування сприятиме розвитку в них інтелектуальних умінь та навичок, досягненню високого рівня саморозвитку і самоповаги, забезпеченню передачі соціального досвіду та гуманістичній спрямованості навчально-виховного процесу.

Діалогічне спілкування як форма взаємодії учнів і вчителя та учнів між собою найбільш сприятливе для побудови навчально-виховного процесу в середній школі. Зумовлено це тим, що підлітковий вік є найважливішим етапом розвитку особистості. Провідною діяльністю, в якій відбувається формування основних новоутворень цього віку є інтимно-особистісне спілкування. Потреба

у спілкуванні є важливим компонентом спілкування як провідного виду діяльності. В процесі спілкування реалізуються різноманітні потреби особистості, які в сукупності створюють комплекс комунікативних потреб (потреба в емоційнім контакті з іншими людьми, потреба у мовному спілкуванні). Спілкування неодмінно присутнє в головних сферах людської діяльності (гра, учіння, професійна діяльність тощо). При цьому в кожній зі сфер спілкування має свою специфіку. В сфері міжособистісних стосунків спілкування є провідним видом діяльності. Спілкування є необхідною умовою виконання іншого виду діяльності (наприклад, гра в молодшому віці). В кожній із сфер діяльності спілкування має свій набір комунікативних потреб. Г.Я. Розеїн виокремлює наступні групи комунікативних потреб: потреба у співробітництві, кооперації, співпраці; потреба у лідерстві, керівництві; потреба в обміні інформацією, знаннями; потреба у самовираженні, самоствердженні, самореалізації. На думку автора, перші три групи потреб реалізуються в діяльності спілкування, яке супроводжує інші види діяльності. Лише четверта група реалізується у спілкуванні як в провідному виду діяльності [3]. Отже, задоволення підлітками потреби у самоствердженні та самореалізації відбувається у спілкуванні як провідному виду діяльності цього вікового періоду. Результати досліджень комунікативного розвитку особистості свідчать про використання підлітками діалогічного виду спілкування. Характерними рисами якого є рівноправність, розуміння, щирість, ненав'язливість та ін. Мотиваційною основою діалогічного спілкування в підлітків є потреба у спілкуванні як базова потреба людини до саморозвитку, самореалізації через діалог з іншими людьми та потреба у спілкуванні з однолітками [4]. Компонентами останньої є пізнавальний (спілкування являє собою специфічний канал інформації, яку не завжди розповсюджують батьки. Зокрема, інформацію про міжстатеві відносини, підлітки отримують у процесі спілкування з однолітками); поведінковий (спілкування з однолітками сприяє засвоєнню навичок соціальної взаємодії); емоційний (спілкування з однолітками це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення належності до групи сприяє розвитку у підлітка почуття незалежності від батьків. Повага з боку однолітків робить його більше впевненим у собі, дає йому відчуття емоційного задоволення). Зауважимо, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в референтній групі таке положення, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших – бажання знайти близького друга. Розвивається

вміння підлітків орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння з оточуючими. Розглянуті вище вікові особливості психіки та особистості підлітка, дають підставу зробити висновок про те, що в них наявна орієнтація на розкриття внутрішнього світу свого та іншої людини, а тому вони прагнуть до партнерських, особистісних взаємин із старшими. У вмінні спілкуватися з іншими людьми виявляється така особистісно-комунікативна якість людини як комунікативна здатність. Навички діалогічного спілкування певним чином пов'язані з формуванням в підлітків комунікативної здатності. Комунікативну здатність визначаємо як спроможність до побудови суб'єкт – суб'єктних відносин, тобто, до діалогічного виду спілкування, що сприяє особистісному розвитку людини. Згідно визначення поняття комунікативної здатності, виділяємо в її структурі наступні компоненти: мотиваційний компонент (спрямованість особистості, потреба у спілкуванні); вольовий компонент (здатність до самоконтролю у спілкуванні); поведінковий компонент (вміння розв'язувати конфліктні ситуації, вміння емоційно співпереживати). Можливість ведення учнями підліткового віку змістовного діалогу потребує їх психологічної та інформаційної підготовки. Володіння підлітками знаннями, вміннями і навичками побудови внутрішнього діалогу як передумови зовнішнього є важливим показником їх особистісного розвитку, свідомості та внутрішньої психічної діяльності. Основні труднощі в становленні внутрішнього діалогу у підлітків пов'язані з недостатнім розвитком мовлення та мислення, особливо логічного мислення.

Комунікативна здатність як складова діалогічного спілкування вимагає від особистості володіння такими вміннями, як вміння здійснювати усну і письмову комунікацію, вміння сприймати і розуміти партнера зі спілкування. Діалогічна взаємодія між суб'єктами спілкування відбувається на основі усного мовлення, що є засобом передачі і прийому інформації, засобом і чинником розумового розвитку учнів. І.О. Синиця, відомий дослідник усного мовлення, вважав основними формами усного висловлення думок і почуттів, які притаманні учням підліткового віку - монолог-опис і монолог-розповідь. Монолог-розповідь – ближчий до діалогу, ніж інші різновиди монологу. Він включає в себе пряму мову, наслідування учасників подій тощо. На думку І.О. Синиці, діалог є для підлітків найбільш звичайною формою усного мовлення. Вони не відчують у діалозі певних труднощів, з якими стикаються у монологічному та писемному мовленні. Діалогічне мовлення не вимагає від учнів самостійності мовної діяльності, яка їм бракує. При переказі твору учні

підліткового віку передають діалоги максимально точно на відміну від описів. Усне діалогічне мовлення характеризується різним темпом перебігу: скоромовне (учні квапляться, перебивають один одного, нерідко повторюють вже сказане) і уповільнене (учні більше прислухаються один до одного, а, іноді, взагалі замовкають на певний час). Також характерним для нього є довільність (кожний новий вислів у діалозі обумовлений ситуацією і попередніми висловами), ситуативність (співрозмовники вже розуміють один одного тільки завдяки перебуванню в одній ситуації), підтриманість (співрозмовники впродовж діалогу міняються ролями, а також допомагають один одному) [7]. Діалогічне мовлення в багатьох випадках імпровізоване (наступна фраза одного зі співрозмовників залежить від останньої фрази іншого) і недостатньо сплановане (планується в самому процесі діалогу). В діалогічному мовленні також використовується багато невербальних засобів комунікації. Вони замінюють окремі слова, словосполучення і навіть речення. Діалогічне мовлення не потребує відповідних умінь і навичок.

Діалогічне спілкування як чинник особистісної самореалізації підлітків передбачає наявність в них потреби у спілкуванні як потреби у пізнанні інших людей та самопізнанні. Спрямованість особистості підлітків детермінує їх ставлення до свого «Я», до справи, до взаємодії в процесі побудови діалогу. Важливо наявність в учнів як, суб'єктів спілкування, вміння контролювати і регулювати власну поведінку в процесі взаємодії, перцептивних, емпатійних, інтерактивних вмінь та навичок, вироблення пластичного стилю взаємодії з оточуючими. Крім того, ми вважаємо, що умовою особистісної самореалізації підлітків є сформованість в них комунікативної здатності як спроможності до побудови діалогічного типу спілкування. Формуванню комунікативної здатності сприятиме розуміння підлітками значення спілкування та власних комунікативних можливостей для самореалізації в сфері міжособистісного спілкування та, в учінні.

Література

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Балла Г.О., Киричука О.В., Шемалашвілі Р.М. – К.: ІЗМН, 1997. – 136с.
2. Бахтин М.М. “Эстетика словесного творчества” М.: Искусство, 1986. – 445с.
3. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. – К., 1982 – 114 с.
4. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра. – К., 2006. – 336

5. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

6. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – [2-е вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2011. – 384 с.

7. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К., Рад школа, 1981. – 319 с. – (Пед.. б-ка).

*Власенко А. А.,
аспірант кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
НАПН України (м. Київ)*

ПРО ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Побудова відкритого суспільства є стратегічним орієнтиром, і водночас необхідною умовою розвитку сучасного соціуму [11, 18]. Застосування принципів критичного раціоналізму К. Поппера до соціальних процесів, досліджуване Дж. Соросом, визначає однією з основних характеристик відкритого суспільства постійне покращення, реформування соціальних інституцій [10, 199]. В умовах перманентного реформування соціальної структури суспільства, особливого значення набуває підготовка кваліфікованих психологів – фахівців, здатних демпфірувати дискомфорт, відчуваний особистістю індивідуума, що супроводжує знаходженню його в перманентно змінюваному зовнішньому середовищі.

Оскільки засобом професійної діяльності психолога виступає його особистість з одного боку, а структура його особистості схильна тим же впливам зовнішнього середовища, що і особистість будь-якого іншого індивіда – з іншого, слід особливо відзначити важливість, актуальність психологічного супроводу професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців-психологів, так як саме в цей період відбуваються найважливіші зміни їх особистості в бік професіоналізації.

Метою даного дослідження є проведення аналізу сучасного стану робіт в області психологічного супроводу професійної підготовки студентів-психологів і на їх основі визначити важливі компоненти даного процесу.

Питання психологічного супроводу в процесі навчальної підготовки і професійної діяльності досліджували як зарубіжні (Дж. Л. Голланд [9], А. О. Воронцова [3], О. С. Попова [8] та ін.), так і українські

(О. І. Бондарчук [2], А. П. Журавель А.П. [6], А. С. Москальова [7] та ін.) психологи.

Хотілося б звернути увагу на дисертаційні роботи авторів, які досліджували дане питання в контексті професійної підготовки студента-психолога, як індивіда, особистість якого в процесі здобуття професії проходить через певні трансформації:

- Т. О. Афанасьєвої – ефективність професійного розвитку майбутнього психолога в залежності від упровадження у ВНЗ технології психологічного супроводу [1];

- М. В. Донцової – виявлення системи механізмів психологічного захисту і стратегій поведінки в конфлікті студентів-психологів і активація їх позитивного розвитку і формування професійно-особистісної ідентичності [4];

- С. П. Жданової – вивчення проблеми професійного розвитку студентів-психологів в контексті професіоналізації особистості і розробка авторської програми системи тренінгів з використанням активних методів навчання з метою психологічного супроводу ефективного професійного розвитку студентів-психологів [5] та ін.

Як бачимо, сучасні роботи ведуться в напрямку поглиблення досліджень процесу психологічного супроводу професійної підготовки студента психолога, вивчення його в різних наукових контекстах.

Очевидно, що для об'єднання всіх аспектів психологічного супроводу професійної підготовки студентів-психологів в єдину комплексну програму бажано наявність в навчальному закладі ефективно функціонуючої соціально-психологічної служби. Така служба є найбільш ефективною моделлю психологічного супроводу, бере на себе функції щодо здійснення наступних функціональних завдань:

- функціонування діагностичних, корекційних, розвиваючих програм в процесі набору абітурієнтів, первинне діагностування першокурсників, планування програм індивідуального розвитку особистості студента-психолога;

- адаптаційна і мотиваційна психологічна підтримка першокурсника на початковому етапі навчання;

- послідовний супровід студента-психолога на етапі професіоналізації його особистості;

- участь в моделюванні навчального процесу (в першу чергу з профільних дисциплін) таким чином, щоб він враховував специфіку груп

студентів, створення умов для психокорекції, розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців-психологів тощо;

- в разі виявлення, в процесі навчання, у студента психологічних проблем, що ускладнюють його професійну підготовку – психологічне консультування.

Отже, виходячи з сучасних досліджень психологічного супроводу студента-психолога в процесі його професійної підготовки слід зазначити, що найбільш ефективною його формою є наявність в навчальному закладі соціально-психологічної служби, як модератора психологічних аспектів процесу підготовки кваліфікованого психолога. Здійснення комплексної програми з психологічного супроводу процесу професійної підготовки студентів-психологів, що вбирає в себе методи корекції і розвитку особистості майбутнього фахівця, а також формування навчальних програм з урахуванням психологічних особливостей особистості студентів, дозволяє підвищити якість навчального процесу, сприяє формуванню професійно компетентної, конкурентоспроможної особистості студента-психолога.

В подальшому планується розробка програми щодо коригування та розвитку когнітивних складових особистості студента-психолога.

Література

1. Афанасьєва Т. О. Психологічний супровід професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. О. Афанасьєва; [Класичний приватний університет]. – Запоріжжя., 2011. – 317 с.
2. Бондарчук Е. И. Психология труда: учебно-метод. пособие. / Е. И. Бондарчук, Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаевская. – Киев: МАУП. – 2001. – 168 с.
3. Воронцова А. А. Психологическое сопровождение формирования профессионального самосознания у студентов-менеджеров: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. А. Воронцова; [Тульский гос. пед. универ-т им. Л. Н. Толстого]. – Тула., 2011. – 207 с.
4. Донцова М. В. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / М. В. Донцова; [Московский гос. универ. им. М. В. Ломоносова]. – Москва., 2009. – 309 с.
5. Жданова С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. П. Жданова; [Томский гос. пед. универ-т.]. – Томск., 2007. – 252 с.
6. Журавель А. П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України

2006 року : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / А. П. Журавель; [Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького]. – Хмельницький., 2006. – 159 с.

7. Москальова А. С. Методи психодіагностики в навчально-виховному процесі: Навч. посіб. / А. С. Москальова, М. В. Москальов.– Київ : УМО НАПН України.– 2014.– 360 с.

8. Попова О. С. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования: дис. ... док. психол. наук : 19.00.07 / О. С. Попова; [Белорусский гос. пед. универ-т им. М. Танка]. – Минск., 2013. – 353 с.

9. Holland John L. Psychological Classification of Occupations / John L. Holland and Others. – Baltimore : Johns Hopkins University, Md. Center for the Study of Social Organization of Schools. – 1970. – 68 p.

10. Soros G. The bubble of American supremacy : correcting the misuse of American power / G. Soros. – New York : Public Affairs. – 2004. – 207 p.

11. United Nations «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development». [Electronic resource]. – Access mode : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/285/73/PDF/N1528573.pdf?OpenElement>

*Гаврилюк Р.І.,
аспірант кафедри загальної психології
та психології розвитку особистості
ОНУ імені І.І. Мечникова.*

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕЖІ ТА САМОКОНТРОЛЬ

Людина - істота соціальна, а значить з перших днів життя змушений взаємодіяти з навколишнім світом. Комунікації з іншими вимагають вміння зберігати особисту свободу, простір, міру відповідальності, вміння захистити свої інтереси і не піддаватися на маніпуляції з боку інших об'єктів комунікації. Дане явище ми розглядаємо через феномен меж особистості. Відсутність вміння відстоювати свої межі породжує ряд особистих психологічних проблем.

Хоча було вже не мало проведено досліджень щодо різних аспектів цього явища, проте не зустрічається жодного на тему самоконтролю в контексті психологічних меж. У процесі дорослішання людина засвоює механізм самоконтролю, який безпосередньо впливає на формування психологічних меж. У практиці зустрічаються люди, які часто порушують свої або чужі межі за рахунок слабого самоконтролю. Так відомі феномени «ледачого учня», «безвідповідальної людини», «не пунктуальної» які присутні майже в кожній

соціальної групі, незалежно від культури даного суспільства, і потребують вивчення.

Метою даної роботи є дослідження існуючих підходів до вивчення взаємозв'язку феномена меж особистості і самоконтролю.

Феномен психологічних меж активно вивчається вченими різних галузей в психології. Насамперед в соціальній психології (міжособистісні стосунки, конфлікти), в загальній психології (розвиток емоційної та волевої регуляції), в клінічній психології (розлади особистості, копінг стратегії), в віковій психології (теорія прив'язаності, сепарація, соціалізація). Також феномен розглядається в різних напрямках психотерапії: в тілесно-орієнтованій, в психоаналітичній, в гештальт-терапії і в когнітивно-поведінковій (К.Левін, Ф.Перлз, З.Фройд, Г.Габбард, Є.Лестер, Е.Хартманн, П.Федерн, Е.Джекобсон, В.Тауск, М.Хоровітц, О. Кернберг, Б.Лендіз, А.Арнц, Г.Якоб, Н.Браун, В.Тауск, М.Маляр, С.Фішер, С.Клівленд, Л. Марчер, У.Джеймс, І.Польстер та ін.)

Хоча вчені застосовують одне й теж саме поняття, але кожний з них вкладає своє бачення у цей феномен. С.Нартова-Бочавер розкриває поняття меж через поняття суверенності особистості. Межі потрібні для того, щоб захищати саме важливе, з чим ідентифікує себе особистість: власне тіло, будинок і територію, цінності, друзів. Людина з міцними межами є суверенний [4].

Є. Шамшикова вивчає межі Я як функції особистості, які спрямовані на обмеження свого власного (що належить “Я” і може контролюватися), від іншого (що не належить “Я”) [5].

В рамках психоаналітичної теорії вперше поняття меж було згадано З.Фройдом, і спочатку розглядалось в переносному значенні, існуючими тільки між рівнями ієрархії. Пізніше з'явилися нові бачення. Так, П.Федерн описуючи термін “межі Я” підкреслював, що межі не є жорсткими, а перш за все це маса функцій Я, наповнених відчуттям Я, і в нормі вони дуже мінливі. К.Хорні розглядала уявлення про образ “Я” та “Я-концепцію”. Е.Еріксон досліджував межі особистості через зміст ідентичності, яка допомагає позиціонувати себе в суспільстві [3].

Людина – істота соціальна, а це означає, що з перших днів народження, кожного дня потрібно взаємодіяти з іншими. З самого народження людина вступає у соціальний контакт спершу зі своїми батьками, потім з родичами, друзями, вчителями і чим доросліше стає, тим більше це коло розширюється. Якщо в перші роки він повністю залежний від батьків, то з кожним роком відокремлюється і стає суверенним. Вибудовуються межі між «Я» і «не Я».

Формується унікальність: набуваються цінності, характер, звички, навички, копінг-стратегії, та інші індивідуальні особливості. Людина вчиться вибудовувати і регулювати свої психологічні межі.

Таким чином, в процесі дорослішання і сепарації, дитина накопичує досвід, який інтеріоризується в психіку. Виховання та спостереження за батьками сприяє засвоєнню моделей поведінки: копінг стратегії, захисної поведінки, стратегії самопрезентації, механізм саморегуляції, самоконтролю і т. д. Дорослий вчить, контролює, карає, таким чином вибудовуючи межі дитини. Заборони та обмеження батьків переходять у внутрішній план дитини і стають основою самодисципліни та самоконтролю. Сформовані межі, як вже йшлося вище, є не ригідні, а гнучкі, що здатні адаптуватися, видозмінюватися під умови життєдіяльності, мають ряд функцій і певний тип. Вміння самообмежувати себе і контролювати свої межі - забезпечує психологічний суверенітет особистості і прямо впливає на психологічне здоров'я.

Представники когнітивно-поведінкової психотерапії А. Арнц і Р. Якоб описали загальні моделі життя, які впливають на думки, емоції, поведінку, сприйняття подій [1]. Дані моделі визначили як «схеми» і вони поділяються на адаптивні та дисфункціональні. Одна із зазначених сфер схем є порушенням меж та включає в себе схему «особливого статусу і прав», і «недостатнього самоконтролю/самодисципліни». Людям, з такою моделлю життя, важко прийняти існування нормальних меж, зберігати дистанцію з іншими людьми і часто бракує самоконтролю, щоб організувати свою повсякденне життя. Схеми формуються в дитинстві через моделювання або соціальне навчання. Розвиваються з наступних причин: внаслідок індіферентного типу виховання; із-за відсутності адекватних меж у батьків; внаслідок авторитарного типу виховання, і в результаті травми. Схема може формуватися в наслідок протесту обмежень і дисципліни.

М. Варій викладаючи психологію особистості згадує що головним критерієм психічного здоров'я є самоконтроль [2]. Однак, на думку вченого, цей феномен частіше згадують, ніж належний чином досліджують. «В той же час добре відомо, що чимало випадків порушень в управлінні психікою пов'язані з втратою самоконтролю. Наприклад, у психології давно відомі та описані особливості прояву емоційної сфери в залежності від того, наскільки вона знаходиться під контролем суб'єкта. Певні форми психічних порушень супроводжуються послабленням емоційного контролю, який проявляється в

появі елементів імпульсивності, неврівноваженості, запальності і агресії в поведінці хворого...»[2]

Відсутність контролю за своєю поведінкою, емоційними реакціями і думками – веде до порушення своїх і чужих меж.

Таким чином, ми зробили короткий огляд існуючих підходів до вивчення взаємозв'язку меж особистості і механізму самоконтролю.

Перспективи подальшого дослідження на наш погляд, можуть полягати в емпіричному дослідженні взаємозв'язку типу меж і рівнем самоконтролю.

Література

1. Арнод Арнц, Гітта Якоб. Схема-терапія: модель роботи з частками.- К.: Свічадо, 2014. С. 264
2. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
3. Габбард Г., Лестер Э. Г12 Психоаналитические границы и их нарушения / пер. с англ. К. Немировского. —М.: Независимая фирма «Класс», 2014.
4. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал, 2003, Том 24, №6, С. 27–36.
5. Шамшикова, О.А. О феномене «психологические границы Я» / О.А. Шамшикова, Е.О. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практич. конф. - Новосибирск, 2006. - Ч. I.

*Галушко Л. Я.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка*

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ У МОТИВАЦІЙНО-ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ СУБ'ЄКТА

Формування сучасної психодинамічної теорії передбачає розв'язання проблем глибинного пізнання психіки суб'єкта [2; 4; 5; 6]. Відповідна методологія, що розробляється академіком Т. С. Яценко, асимілює теоретико-практичні результати різних наукових підходів, зокрема, гуманістичну теорію щодо особистісного потенціалу суб'єкта.

Гуманістичний напрямок (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) є альтернативою двом важливим течіям у глибинній психології – психоаналізу та біхевіоризму. Такий підхід А. Маслоу – засновник теорії самоактуалізації – назвав третьою силою у психології. Він стверджував, що базисом універсальної науки про людину має стати вивчення психічно здорової самоактуалізованої особистості. Відповідно до позиції вченого, категорія «самоактуалізація» тлумачиться як тенденція до реалізації внутрішнього потенціалу, тобто самореалізацію потенційних можливостей суб'єкта [2, с. 10]. «..А. Маслоу, що, пройшовши складний шлях трансформації своїх теоретичних поглядів, зробив ідею самоактуалізації наріжним каменем не лише теорії особистості, але і цілої філософсько-світоглядної системи» – писав О. М Леонтьєв [3, с. 428]. Теорії гуманістичної психології підкреслюють прагнення людини до вдосконалення, реалізації свого потенціалу та самовираження. А. Маслоу розглядав її як фундаментальний процес у кожному суб'єкті пізнання, результат якого спричинює різноспрямовані наслідки. Він керувався переконанням, що мотивація забезпечує актуалізацію індивідуальних здібностей, сприяє розвитку власної неповторності. Тому мотиваційний компонент визначають як сукупність стійких мотивів при наявності ієрархії в їх домінантності. Цей аспект пізнання виражає скерованість особистості, ціннісні орієнтації й визначає характер її діяльності. Мотив є спонукальною причиною психічного явища, що стає стимулом до дії та трансформується у матеріальний чи ідеальний предмет задоволення, заради якого реалізується діяльність.

Найвищу потребу людини А. Маслоу виділив як потребу в самоактуалізації (в реалізації своїх здібностей і талантів, творчих потенцій, «втілення» себе), пов'язаної із «пошуком цінностей» завдяки відкритій терапії, розкриття змісту яких сприяє пізнанню суб'єкту свого дійсного «Я» та реальності як такої [1]. Він виокремив характеристики пролонгованого дефіциту. «Дефіцитом» учений називав потреби, незадоволення яких створює в організмі ті «пустоти», які мають бути заповненні заради збереження здоров'я організму. Вони стосуються інстинктивно-образної потреби, якщо: невдоволеність нею породжує хворобу; задоволення запобігає хворобі; відновлення вдоволеності виліковує від хвороби; в окремих, складно обумовлених, ситуаціях, що припускають свободу вибору людина надає перевагу подоланню цього дефіциту через інші потреби; у здорової людини ця недостатність функціонально відсутня або непомітна; усвідомлене або

несвідоме бажання та почуття визначеності, з одного боку, переживання втрати, з іншого, – її передчуття [1, с. 45].

Не менш важливим є узагальнення А. Маслоу дефіцитних та буттєвих потреб. Перші функціонують за принципом гомеостазу, що потребує зниження напруги організму. З цього приводу він констатував, що чинником є дефіцит чого-небудь. З досвіду АСПП можна стверджувати, про необхідність вводити категорію слідових (фіксованих) потреб «дефіциту». Вона формується на слідових фіксаціях та передбачає вимушене повторення «уявно» дефіцитного стану. Це поняття ввела в психологію Т. С. Яценко. Поряд із дефіцитними потребами є ще буттєві – це вищі потреби, пов'язані з вродженим прагненням до актуалізації власного потенціалу. Крім того А. Маслоу виділяв дві лінії потреб – реалістичні і ті, що спонукають до: а) нівелювання; б) розвитку та самоактуалізації, тобто реалізації власного потенціалу. Потреба «уявно» дефіцитного стану суб'єкта введено в сучасну психодинамічну парадигму породжену слідами афективно пережитого «дефіциту» чого-небудь (колись і десь). Первинною обов'язковою умовою здорового розвитку, за твердженням вченого, є задоволення фундаментальних потреб (їжа, безпека тощо). У роботах А. Маслоу розглядаються індивідуальні потреби, пов'язані між собою ієрархічно та еволюційно, які займають чільне місце відповідно до своєї сили та важливості [3, с. 412 – 448]. У контексті дослідження, яке базується на методі АСПП, що ґрунтується на спонтанності поведінки, важливим виявляються відкриті А. Маслоу потреби, що характеризуються відокремленістю від предметної діяльності та зосередженості на внутрішніх порухах психіки суб'єкта. В процесі пізнання буття він наголошував: що будь-який відступ від родових чеснот, усякий злочин проти власної природи, кожне злодіяння (все без винятку) відкладається у нашому несвідомому та примушує нас зневажати себе. Цей процес сприйняття та запам'ятовування К. Хорні тлумачила як «реєстрацією» несвідомого [1, с. 28].

Гуманістична спрямованість групової терапії К. Роджерса корелюється з груповою роботою методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), розробленого Т. С. Яценко. Але важливо врахувати відмінності щодо розуміння «не керування групою». Вона виокремила два підходи: перший – визначення власної позиції в групі як відсутності формальної структурованості групового процесу, рівності позицій керівника й членів групи, абсолютизації спонтанності й невимушеності поведінки у груповій динаміці; другий – забезпечення латентного рівня індивідуально-особистісних і групових змін, які

передбачають невидиме управління динамікою всіх процесів у групі [4, с. 52]. Хто прийшов навчатися, – наголошувала Т. С. Яценко, – той зацікавлений у результатах, а не прагне лише побути у приємній атмосфері роджеріанівського гатунку. Тому у групі АСПП емпатія не є головним механізмом корекції, а сприяє прийняттю особистості самого себе та інших учасників групи такими якими вони є. Вона не лише сприяє пізнанню, навчанню, а й розвивається разом з інтеграційними процесами в групі [4, с. 53].

У мотиваційно-глибинному пізнанні організаційні аспекти підкреслюють дотримання гуманістичних принципів групової роботи: відсутність оцінних суджень; робота в ситуації «тут і тепер»; звертання один до одного на «ти» та на ім'я; прийняття людини такою, якою вона є; конфіденційність; добровільність тощо. Інтерпретаційний аналіз спонтанної поведінки у мотиваційно-глибинному пізнанні спрямований на виявлення логічної впорядкованості поведінкового матеріалу (емпірики) з метою пізнання первинних (глибинно-інфантильних) детермінант деструкцій та дисфункцій психіки [2, с. 36].

Отже, гуманістична спрямованість є невіддільним складником у методологічному, функціональному та діагностико-корекційному форматах мотиваційно-глибинного пізнання суб'єкта.

Література

1. Маслоу А. Психология бытия. Пер с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер» 1997. – 304 с. Серия «Актуальная психология».
2. Психоаналіз репродукцій художніх творів у підготовці психологів: Навчальний посібник / [Т. С. Яценко, В. І. Бондар, Л. Я. Галушко, А. М. Камінська, О. В. Педченко]. – Дніпро, Київ : Інновація, 2018. – 300 с.
3. Реан А. А. Общая психология и психология личности / А. А. Реан. – О – 21 М : АСТ : АСТ Москва: СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК – 2009. – 639 с.
4. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – Навч. посібник. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
5. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции : теория й практика : монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : Изд-во “Инновация”, 2015. – 567 с.
6. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск : Изд-во “Инновация”, 2015. – 396 с.

*Гриценко Л.І.,
науковий співробітник лабораторії трудового виховання
Інститут проблем виховання НАПН України*

ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІЗ НАЛАГОДЖЕННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ТРУДОВОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Концептуальні зміни в організації і наповненні освітнього середовища в Україні є невідворотнім наслідком складних трансформаційних процесів в сучасному соціумі. Успішність вже сьогодні визначається не закріпленими завдяки традиційному навчанню і вихованню якостями і знаннями, а здатністю особистості їх знаходити, набувати, оволодівати, змінювати. Майбутнє визначаються саме динамічними характеристиками, як, наприклад, швидкість передачі інформації [7, с. 35]. В динамічному світі зростає цінність здатності особистості до постійного «апгрейду» – самовдосконалення (творення «кращої версії себе»), яка лежить в основі багатьох визначених Концепцією НУШ ключових компетентностей. Це потребує здатності до розумового та фізичного напруження, звички до вольових зусиль, вміння визначати цілі, формулювати відповідні їм завдання, розробляти план і порядок дій, добирати відповідні засоби їх здійснення, утримувати зосередженість до досягнення результату, вміння оцінити відповідність результату не тільки поставленим завданням та меті, а і, можливо, новим вимогам реальності, здатність відкоригувати, в разі необхідності всі ці складові, зберігаючи гнучкість мислення і відкритість новому досвіду.

Де-факто такі результати освіти, як традиційні ЗУНи, перестали вважатися головним критерієм готовності особистості до професійної та її життєвої самореалізації. Водночас більшість випускників, їхніх батьків та навіть учителів іще знаходиться під впливом суспільних стереотипів щодо самоцінності самого факту отримання «вищої освіти». Так, в цьому, 2018-му році, за даними МОН України, понад 3/4 випускників подали заяви до закладів вищої освіти, хоча тільки трохи більше половини з них зможуть працевлаштуватися за фахом, бо український ринок праці потребує лише 40% працівників з вищою освітою, високим є запит на висококваліфікованих випускників професійно-технічних училищ. А серед абітурієнтів непомірно високим є попит на гуманітарні напрями, менеджмент, юриспруденцію, економіку, тоді як природничо-наукові, технічні напрями та сфера точних наук

відчувають гострий дефіцит претендентів. Однією з причин є деформоване уявлення про «престижні» сфери діяльності, підкріплена низьким рівнем оплати, трансльована серіалами та ЗМІ та соціумом зневага до трудового зусилля на фоні вивищення «швидких», хоч і не завжди законних методів збагачення, нехтування цінністю не лише ручної, а і розумової праці та недостатнє усвідомлення цінності праці взагалі.

Попри всі мантри-настанови нормативних документів, школа залишає учнів наодинці з недостатньо відрефлексованим, а тому неосвоєним сенсорним, морально-етичним досвідом, потенціал якого, таким чином, не може бути ефективно задіяним в становленні підростаючої особистості. [5] Тим актуальнішим стає завдання формування у шкільної молоді, починаючи від початкової ланки освіти, ціннісного ставлення до праці як основного результату трудового виховання.

Формуванню ціннісно-сислової сфери, зокрема основ ціннісного ставлення до праці як важливої складової розвитку здорової, компетентної особистості, мають сприяти активні зміни змісту, методів, засобів виховання, передбачні концепцією «Нова українська школа» . Концепція передбачає, що відтепер освітні заклади мають працювати на засадах «педагогіки партнерства», зокрема: доброзичливості і позитивного ставлення; поваги до особистості; діалогу – взаємодії – взаємоповаги; довіри у відносинах, стосунках; розподіленого лідерства; принципів соціального партнерства [10].

Традиційно учень був об'єктом виховання, об'єктом зовнішнього, спрямованого на нього впливу вчителя, «виховуванним», а процес виховання розглядався як управління розвитком особистості. Суб'єкт-суб'єктний же підхід у вихованні відмовляється від поняття «вплив» на користь понять «взаємодія», «супровід», «допомога», «підтримка», «власна активність вихованців» тощо. Дитина стає суб'єктом, учасником процесу виховання, не «виховуванним», а «вихованцем». В основу особистісно-орієнтованої моделі освіти лягає розуміння виховання як створення необхідних умов для розвитку і реалізації особистісного потенціалу кожного вихованця, його свідомого залучення до системи вироблених людством цінностей. Сучасна педагогіка відносить до суб'єктів виховного процесу і батьків та інших дорослих, залучених до цілеспрямованого впливу на формування особистості дитини. Рушійною силою процесу виховання виступає педагогічна взаємодія.

Ідеї організації конструктивної педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі розкрито в працях відомих українських педагогів:

Г Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського; в дослідженнях Ш. Амонашвілі, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва обґрунтовано теоретичні аспекти соціальної та освітньої взаємодії; в дослідженні О. Коханової вивчалася психологія партнерської взаємодії в освіті; С. Максименко виділено психологічні проблеми та засади модернізації освіти в Україні; праці В. Моргуна спрямовані на вивчення педагогіки співпраці, психології толерантності; міжособистісний характер стосунків і комунікації розглядався у працях: Б. Ананьєва, І. Андрєєва, О. Киричука, Я. Коломінського, В. М'ясищева, М. Обозова, Л. Руденко та інших. Н. Шигонська розкривала філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія». О. Коханова вказує, що «ефективність реалізації ідей педагогіки партнерства пов'язана з глибоким розумінням психологічних основ толерантної взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільною метою та завданнями».[9]

Педагогічний словник термін «педагогічна взаємодія» визначає або як спеціально організовані контакти педагога з дитиною, метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини, або ж як «безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, який інтегрує педагогічний процес та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу. Спираючись на перше визначення, І. Андрощук називає педагогічною взаємодією узгоджену діяльність вчителя та учнів, спрямовану на досягнення спільних освітніх цілей і результатів та вирішення важливих завдань [1].

Педагогічна взаємодія може передбачати контакти у діаді чи більшій кількості контактуючих, прямо або опосередковано залучених до навчального процесу: учитель, учень, батьки або психолог, завуч тощо, в групі як сукупному суб'єкті, що відрізняється за складом, характером виконуваної діяльності (учнівські колективи, педагогічний колектив, батьківська рада, шкільний колектив тощо); або складний взаємозв'язок суспільних явищ – системи освіти, суспільства, соцзамовлення тощо. [9]

Нашим завданням більше відповідає бачення педагогічної взаємодії як системи синергетичної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем, спрямовану на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості.

Надалі постає питання про таку характеристику взаємодії, як її конструктивність. Словник української мови трактує конструктивну взаємодію

як таку, що можна покласти в основу чогось. Це плідна взаємодія, в ході якої враховуються інтереси всіх сторін; коли партнери готові поступатися задля формування і ухвалення загального рішення. [12] На відміну від цього визначення, яке наголошує на такому показнику, як готовність врахувати чужі інтереси, П. Сорокін виділяє змістовний показник, називаючи конструктивну взаємодію взаєморозумінням, заснованим на спільних смислах. [15, с.135] Відповідно, деструктивна взаємодія – це відсутність порозуміння, відкрите або приховане нехтування інтересами однієї зі сторін на користь інших(ої) або ж когнітивний дисонанс, різне змістове наповнення схожих ситуації і явищ.

Дорослим, особливо при створенні нового освітнього простору, важливо пам'ятати, що до певного віку дитина може мати власне, іноді хибне уявлення чи ж послуговується зовні привнесеними смислами, тому вона залежить від того простору комунікації, в який потрапила через життєві обставини. Налагодження конструктивної психолого-педагогічної взаємодії є одним з наскрізних завдань психологічної служби.

В процесі взаємодії П. Сорокін виділяє три компоненти: 1) власне суб'єкти взаємодії (власне люди, котрі мислять, реагують і діють); 2) значення, цінності і норми, усвідомлюючи та обмінюючись якими індивіди взаємодіють; 3) матеріальні рушії або провідники (практичні дії і матеріальні артефакти), через які об'єктивуються і соціалізуються нематеріальні значення, цінності і норми. [13, с. 193]. Ми спрощено виразимо ці компоненти через питання: «Хто (є суб'єктом взаємодії)?», «Чому, з приводу чи заради чого (відбувається чи планується взаємодія)?» і «Як, яким чином (взаємодія може бути здійснена чи здійснюється)?»

На основі “нематеріальних значень, цінностей і норм” у взаємодії людей формується соціально корисна мета та модель організації ресурсів для її досягнення. ”З психологічної точки зору ... взаємодія зводиться до обміну різними уявленнями, сприйняттями, почуттями, бажаннями і взагалі всім, що відоме під назвою психічних переживань”. [13, с. 48] Такий обмін є першочерговим предметом діяльності психолога в контексті налагодження конструктивної взаємодії. Адже окрім наявності свідомості або психіки у суб'єктів взаємодії, сприймаючих апаратів і т. д., необхідна ще одна - наявність схожого символізування (прояву) одних і тих же переживань суб'єктами взаємодії, що уможливорює правильне тлумачення цих символів кожним з них. Адекватне і узгоджене тлумачення символів переживання сприяє

взаєморозумінню як конструктивній психічній взаємодії. Переживання стають зрозумілими і спільними для її суб'єктів. [15, с. 135]

Досягнення тотожності психічних переживань суб'єктів взаємодії – *основа конструктивності взаємодії*. Втрата ресурсів, мовою П. Сорокіна, це руйнування “об'єктивованої психіки” – духовних символів, втілених в “недуховних формах буття”, тому для суб'єктів взаємодії дуже важливо зрозуміти і сприйняти психічні переживання одне одного, щоб не допустити взаємних втрат ресурсів – неконструктивної взаємодії. При налагодженні конструктивної взаємодії всі її учасники повинні “ототожнити” “зміст” кожної категорії”, уніфікувати, до певної міри, свої “психічні атрибутивно-імперативні переживання”, щоб досягти оптимальної моделі організації своєї психічної енергії та інших ресурсів.

На простий і доцільний принцип, використання якого допоможе зробити соціальну взаємодію конструктивною (корисною або цінною для суб'єктів взаємодії) вказує І. Шаблінський. Конструктивною є взаємодія, що не призводить до втрати ресурсів (у широкому розумінні) і сприяє їх оптимізації та збільшенню. Дію, яка призводить до втрати ресурсів, цінність якої для суспільства (саме з точки зору збереження ресурсів) є сумнівною або відверто шкідливою, не можна вважати конструктивною [15, с.140] Ефективність взаємодії знаходиться у прямій залежності від *уміння встановлювати стосунки*, які ґрунтуються на взаємній довірі та повазі [12, с. 243].

Організація продуктивної взаємодії з боку вчителя, психолога можлива тільки при вправному використанні різноманітних форм її організації. Існують такі організаційні форми взаємодії: індивідуальна, парна, групова, фронтальна. Взаємодопомога, взаємовідповідальність, само- та взаємоконтроль – усі ці якості розвиваються у школярів (та і у педагогів під час занять з самовдосконалення, наприклад) при організації групової та парної форм пізнавальної діяльності на занятті, якщо організатор сам керується повагою до учасників, дотримується почуття міри та педагогічного такту.

Самостійна робота під час занять чи виконання певних завдань саморозвитку повинна бути усвідомлена ними як вільна за вибором внутрішньо мотивована діяльність. Парна або групова самостійна робота посилює фактор мотивації та взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність діяльності учасників внаслідок взаємного контролю. Участь партнера суттєво перелаштовує психологію учасника, оскільки відбувається спільна

самоперевірка з подальшою корекцією ведучим чи керівником. Це забезпечує продуктивність роботи загалом [8].

Ігнорування викладачами таких моментів, як організація взаємовідносин із школярами, заснованих на довірі, співтворчості, співпраці, надання тим, хто навчається, можливості висловлювати свою точку зору, мати право на помилку, залучення до колективної пізнавальної чи трудової діяльності стає джерелом створення несприятливого емоційного клімату в навчально-виховному процесі і гальмує набуття необхідного емоційного досвіду. Такі недоліки в діяльності викладачів, як стримування своїх почуттів, неуважність до емоційного стану учнів та колег, невміння багатьох з них керувати своїми емоціями, свідчать про недооцінку викладачами емоційного фактора в навчальній роботі, призводять до підвищення емоційної напруги в студентських групах, перешкоджають налагодженню емоційного контакту зі студентами, встановленню дружніх, довірливих стосунків, заснованих на взаємній повазі. [8] Усе це негативно відбивається на результативності освітнього процесу в цілому. Отже, вміння вчителя організувати та управляти педагогічною взаємодією є своєрідним індикатором якості його професійної підготовки.

Згідно з розумінням виховання як партнерської взаємодії, як співробітництва значна роль відводиться активізації та розвитку внутрішніх сил самого вихованця. Традиційно в школі, особливо початковій, проблема трудового виховання вважалась виключно зоною відповідальності вихователів, педагогів та родини. Хоча специфіка ціннісного ставлення, тісно зав'язаного на розвиток ціннісно-сислової сфери, формування якого значною мірою спирається на рефлексивні уміння особистості, дозволяє підійти до організації процесу трудового виховання, котре давно перестало прив'язуватися тільки до уроків трудового навчання та процесу самообслуговування, більш системно. Так результати проведеного нами в 2017 році пілотного опитування трудове виховання з конкретним предметом асоціювали тільки 8% опитаних вчителів та психологів.

Розрив між потребою в оновленні змісту та методів трудового виховання на засадах ціннісного підходу та недостатньо ефективними, розпороченими зусиллями освітян, відсутність узгодженості у здійсненні виховної роботи, відсутність розуміння місця трудового виховання у загальному розвитку особистості, розмиті уявлення чи й нерозуміння педагогами механізмів формування ціннісно-сислової сфери спричиняють високу актуальність долучення до цього процесу психологічної служби навчального закладу.

Саме у представників психологічної служби навчального закладу є фахова підготовленість для формування у дитини ефективної рефлексивно-оцінної діяльності та найширший методичний арсенал і відповідні умови його застосування. До того ж, вони мають повноваження організовувати для педагогічних працівників як навчання, тренінги, ділові ігри, так і проектно-організаційні заходи, які дозволяють створити та використати синергетичний ефект, систематизувати та гармонізувати розрізнені виховні впливи, організувати взаємодію школяра із шкільним та позашкільним середовищем для оптимального розвитку ціннісно-сислової сфери вихованця. Адже причиною недостатньої результативності виховання є й те, що «вихователь у використанні методичних засобів дуже спрощено враховує особливості особистісного розвитку дитини.» [3, с. 832]

З іншого боку, перевантаженість фахівців служби, повернення високих нормативних навантажень на одного працівника значно обмежують таку можливість. Це вимагає ґрунтовного дослідження унормованої діяльності психолога в початковій школі та виокремлення в ній аспектів, пов'язаних із розвитком ціннісної сфери, що дозволить ергономічно поєднати планову діяльність психолога і виховні впливи школи та сім'ї в сфері трудового виховання молодшого школяра, здійснити наукове обґрунтування змістових та методичних аспектів діяльності психологічної служби з формування ціннісного ставлення до праці.

Особливість трудового виховання школярів в діяльності психологічної служби полягає у тому, що воно здійснюється в різних напрямках:

- опосередковано – через просвітницько-пропедевтичну роботу з батьками та вчителями, адміністрацією навчального закладу,
- безпосередньо – через реалізацію завдань планової роботи із забезпечення розвитку пізнавальних процесів, формування позиції школяра, розвиток мотиваційної сфери, рефлексивних умінь, формування навичок поцінування як основи самоефективності та адекватного самооцінювання тощо.

Загальною метою діяльності психологічної служби в початковій школі є формування і розвиток особистості дітей, створення психологічно-педагогічних умов для розкриття творчих здібностей кожного учня, забезпечення його активності в засвоєнні знань, набутті вмінь та навичок, необхідних для подальшого успішного навчання в середній школі, досягнення оптимального рівня розвитку пізнавальної, емоційно-мотиваційної, особистісно-регулятивної

та духовно-моральної сфер особистості з урахуванням психофізіологічних індивідуальних особливостей молодшого школяра. [5; 11]

Діяльність психологічної служби у початковій школі здійснюється у тісному співробітництві з педагогічним колективом та батьками і найближчим оточенням школяра. Від якості такого співробітництва залежить ефективність всіх виховних зусиль школи. Враховуючи багаторівневість виховної взаємодії, спрямованої на формування ціннісного ставлення до праці, важливо забезпечити таку синергію. Враховуючи викладену нами раніше основну характеристику конструктивної взаємодії, важливо, аби уявлення педагогічного колективу та батьків про функції психологічної служби відповідали її реальним можливостям і завданням. Від того, як успішно будуть засвоєні вимоги нової ситуації розвитку, сформується позиція школяра, ставлення до трудової діяльності: учіння, самообслуговування, суспільно-корисної праці тощо,- залежить розвиток дітей у середніх і старших класах і не тільки.

З цією метою важливо налагодити профілактичну роботу, спрямовану на дотримання основних принципів трудового виховання молодшого школяра та реалізацію компонентної моделі формування ціннісного ставлення до праці. Так, починаючи з визначення готовності дитини до школи і психологічного супроводження розвитку психічних процесів, що забезпечують діяльність, формування особистісної сфери, практичний психолог навчального закладу, надаючи необхідну інформацію та будуючи на її основі власне профілактичну чи корекційно-розвивальну роботу з дітьми та просвітницьку роботу з батьками і педагогами, забезпечує реалізацію принципів доступності, посильності праці, має можливість визначати та впливати на стиль міжособистісної взаємодії школяра зі значимими дорослими, сприяти усвідомленню педагогами необхідності контрольованого формування головної власне шкільної навички молодшого шкільного віку – вміння вчитися (мова йде про формування структури навчальної діяльності учня, яка обумовлює успішне оволодіння будь-якою новою інформацією, в тому числі і самостійно). Власне виконання завдання супроводу адаптації дитини до навчання, нового шкільного колективу невіддільне від формування навичок навчальної та трудової діяльності та самоконтролю як важливого компонента у формуванні ціннісного ставлення. Забезпеченню необхідного для розвитку ціннісного ставлення до праці емоційно-мотиваційного компонента - «радості праці» допомагає також раннє виявлення здібностей, інтересів і нахилів дитини і побудову на цій основі «дитиновідповідної» позакласної та позашкільної роботи, залучення до

різноманітних форм творчої самореалізації. Цьому ж послуговується робота психолога з визначення причин труднощів у навчанні та адаптації до шкільного життя, профілактика неуспішності, девіантної поведінки та конфліктів з однолітками і старшими та спільна з педагогами побудова на цій основі корекційно-розвивальних програм. [6]

Спільним завданням психологічної служби, педагогів та батьків є і формування довільності психічних процесів, самоконтролю, навичок самостійної учбової діяльності. У роботі з батьками та найближчим соціальним оточенням школярів психологічна служба допомагає усвідомити роль формування ціннісної сфери дитини в успішній самореалізації в майбутньому, уникнути або виправити виховні помилки, прорахунки в стилі батьківського виховання, що впливають на становлення ціннісно-сміслової сфери особистості молодшого школяра, вибудувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з власною дитиною задля усвідомлення важливості праці в житті сім'ї, суспільства, розвитку самостійності, ініціативності, відповідальності, поваги до результатів праці як опосередкованої результатом трудової діяльності – своєї і батьків тощо.[5, с.126]

Загалом завдання психологічної служби, спрямовані на формування ціннісного ставлення до праці, наступні:

1) стратегічні:

- організація і методологічне забезпечення конструктивної взаємодії всіх учасників виховного процесу з метою забезпечення реалізації завдань трудового виховання молодшого школяра;

2) тактичні:

- підвищення психологічної культури, забезпечення розуміння вікових особливостей формування ціннісно-сміслової сфери, розвитку особистості загалом, знання про можливі виховні помилки і можливості їх запобігання чи виправлення шляхом проведення інформаційно-просвітницьких заходів, консультацій, навчальних семінарів і тренінгів;

- здійснення моніторингів особистісного розвитку і трудової вихованості як стрижневої характеристики в формуванні особистості школяра і психодіагностичних обстежень як класу в цілому, так і окремих учнів за власною ініціативою і на прохання педагогів;

- спільна з педагогами і батьками корекційно-розвиткова робота з учнями, що мають труднощі в адаптації чи навчанні, які ведуть до відхилень в особистісному розвитку школяра, формування почуття безпорадності, апатії,

знижують ініціативність, мотивацію, перешкоджають формуванню самостійності та вольової сфери учня.

Психолог може сприяти налагодженню партнерської взаємодії між учителем, учнем та батьками, розвитку прагнення до самовдосконалення; стимулювати мотивацію до творчої самореалізації; розвиток позитивного мислення; організації навчально-виховного процесу, що обумовлює глибоке володіння загальнолюдськими цінностями; мотивацію доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; мотивацію до позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги; забезпеченню конструктивного постійного зворотного зв'язку; розкриттю та розвитку здібностей і можливостей кожної дитини нової української школи.[14]

З урахуванням окреслених завдань видається цікавим застосування на рівні навчального закладу проектно-технологічного підходу, серед переваг якого - чітке визначення в конкретних показниках кінцевого результату проекту; основних цільових аудиторій, ефективності й результативності виховних зусиль педагогічного колективу (адміністрації, педагогів та практичних психологів) закладу освіти.[11]

Для забезпечення конструктивності взаємодії учасників виховного процесу може застосовуватись організаційно-діяльнісна гра, яка дозволяє досягти усвідомлення проблематики трудового виховання і створення єдиного понятійного «поля» в конкретному педагогічному колективі з його ресурсами, включаючи батьків та довілля, проектування, конструювання, планування певної діяльності вже на рівні школи (району, міста) як самоорганізованої системи. Основний її ефект полягає в перебудові свідомості освітян від традиційного способу мислення до інноваційного.[4, с.57]

Отже, в рамках вирішення завдань діяльності психологічної служби навчального закладу ключове завдання трудового виховання – формування у молодших школярів ціннісного ставлення до праці – може бути реалізованим шляхом забезпечення конструктивної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.

Література

1. Андрощук І.В. Взаємодія як педагогічна категорія / І. В. Андрощук // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 14. – С. 15-19. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_5

2. Балл Г.О. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник /Ред.кол. Н.Софій та □н.. – К.: Контекст, 2000. – 336с.

3. Джерело: Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. – Чернівці: Букрек, 2015 – 840 с.

4. Гриценок Л. І. Організаційно-діяльнісна гра в школі як засіб підвищення ефективності трудового виховання молодших школярів / Л. І. Гриценок // Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали IV Міжнар. Наук.-практ. Конф. (15 – 16 березня 2018 року, Київ) / за □ед.. Ю.М. Швалба. – Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. – С. 54 – 58.

5. Гриценок, Л.І. Трудове виховання в початковій школі: психологічні мішені виховних задач / Л.І. Гриценок // Актуальні питання педагогіки та психології: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 10–11 листопада 2017 р.). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017.– С. 124 – 127 (0, 3 друк. арк..).

6. Дзюбка Л.В. Вирішення психологічних проблем переходу школярів з початкової до середньої освітньої ланки відповідно до вимог нових державних стандартів базової середньої освіти // Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі [Текст]: Колективна монографія / [Максименко С. Д., Куценко-Лада Г. В., Пророк Н. В. та ін.], за ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 400 с.– С. 265 – 279.

7. Дриккер А. С. Эволюция культуры: информационный отбор / А. С. Дриккер– СПб.: Академический проект, 2000. – 184 с.

8. Землянская, Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников : учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. Н. Землянская. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 507 с.

9. Коханова О.П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навчально-методичний посібник / О.П. Коханова, – К. : Вид-во ПП Щербатих О. В. – 2011. – 104 с.

10. Нова Українська школа [Электронный ресурс] // Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

11. Панок В. Г. Теоретико-методологічні проблеми застосування виховних технологій з погляду прикладної психології / В. Г. Панок // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. — 2014. — № 4. — С. 21—29

12. Словник української мови: в 11 томах. — Том 4, 1973. — Стор. 266.

13. Сорокин П. А. Общая социология / Человек. Цивилизация. Общество /Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – (с. 25—220) 543 с

14. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу / О. В. Фісун // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 36. – С. 20–27.

15. Шаблінський І. Конструктивна взаємодія (в контексті соціологічних поглядів П. Сорокіна)/ Іван Шаблінський// Політичний менеджмент, 2003. - №3. – С. 133-142

*Гурлева Т.С.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ДІАЛОГІЧНІСТЬ ЯК ПРІОРИТЕТНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У найближчій перспективі Нова школа працюватиме на засадах “педагогіки партнерства”. Одним із основних принципів цього підходу визначено наступне : «діалог – взаємодія – взаємоповага». В основі педагогіки партнерства лежить спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об’єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими одnodумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [1, с. 14].

З позицій гуманістичної психології діалогічність передбачає, з одного боку, визнання тим, хто вступає у взаємодію, свого абсолютного права на власну думку, позицію, тобто – певну форму особистісної, суб’єктної активності. З іншого боку, діалогічність ґрунтується на повазі до іншої людини, її точки зору, свідчить про повагу до неї, бажання знаходити з іншим спільне у поглядах і вирішенні назрілих питань. У процесі діалогічної взаємодії відбувається співпереживання, співучасть партнерів по спілкуванню, яке стає спів-дією, подією для обох. Здійснюється «зустріч» двох (та більше) особистостей, двох внутрішніх світів, які доповнюють одне одного, закладаючи основу для утворення нових думок, ідей, образів, смислів, переконань.

Взаємодія людини з людиною у процесі діалогічного спілкування впливає на цілі, потреби, оцінки іншої людини, її емоційний стан. Успіх чи неуспіх взаємодії між людьми залежить від рівня її діалогічності, тобто якою мірою в реальному спілкуванні відбулося «взаєморозкриття» свідомостей, наскільки партнери зі спілкування стали один для одного справжніми, значущими адресатами висловлювань, а не анонімними носіями абстрактних «зовнішніх» характеристик, таких, приміром, як «статус», «вік», «роль», «ранг». Суттєвою ознакою діалогічної взаємодії виступає особливий морально-психологічний клімат, який характеризується відкритістю, доброзичливістю, взаємним

довір'ям. Невід'ємною характеристикою спілкування-діалогу учасників комунікативної взаємодії є наявність зворотного зв'язку [2]. Насамперед у діалозі реалізується суб'єкт-суб'єктна модель комунікативного процесу [3].

Мовлення, що виступає складовою педагогічної майстерності вчителя, є показником його педагогічної культури і засобом самовираження особистості педагога. За допомогою мовлення учитель може «створити щирю атмосферу спілкування у класі, встановити контакт з учнями, зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим» [4, с.48]. У процесі діалогу відбувається пошук і відкриття вищих, сутнісних смислів, прояв і становлення духовності тих, хто спілкується діалогічно, коли, за поетичним висловом, «душа з душею говорить». На думку Арістотеля, «людина завдяки душі розмірковує, вчиться, жалкує чи співчуває» [5, с.53]. Не випадково, у кодексі мовлення педагога В.О. Сухомлинський поряд ставить вислови «душа дитини» і «слово вчителя» [6, с.321]. Діалог має на меті досягнення взаєморозуміння; це специфічний момент духовного спілкування людей, продуктивна, творча взаємодія їхніх думок, прагнень і намірів, у тому числі дорослого і дитини, учителя і учня. «Діалог – це не обов'язково спілкування і взаємодія “рівних” за своїм розвитком людей. Важливо для діалогу інше: зіткнення різних ліній мислення, коли партнери взаємодіють і творчо зростають, оскільки креативна сутність комунікації переважає деструкцію» [7, с.32]. Творча особистість – завжди діалогічна, взаємодіюча. Діалог – це найбільш природна форма стосунків, перетворення партнерів по спілкуванню у творчу діаду, груповий суб'єкт творчості [3].

Неабияке значення має створення і підтримка діалогу серед самих учнів, які тільки-но вчать жити, взаємодіяти, будувати стосунки з ровесниками і дорослими. Адже неприйняття, вороже ставлення до однолітка чи молодшої дитини, випадки булінгу у дитячому оточенні, окрім інших причин, можуть бути виявом невміння учня бачити іншого як «рівного», поважати в ньому людину, особистість, яка достойна поваги, піклування, любові, прислухатися до його думки, уміти прощати, підтримати тощо.

Будувати діалог виявляє певну майстерність, творчу дію і взаємодію, уміння конструювати думки, аби вони були зрозумілими для співбесідника, обом партнерам говорити так, аби бути почутими. Недаремно Вільям Айзек писав, що «діалог – це мистецтво думати разом» [8].

У процесі навчання і виховання діалогічно налаштований учитель створює ситуації взаєморозуміння, злагоди, що робить можливим досягнення

певної педагогічної мети. М.М. Бахтін наголошує, що “діалог є класичною формою мовленнєвого спілкування. Кожна репліка, хоч би якою короткою та уривчастою вона була, володіє специфічною завершеністю, виражає певну позицію щодо неї” [9, с.311]. Діалогічне спілкування – це не один якийсь вид мовленнєвої діяльності його учасників, а мовленнєвий акт (обмін інформацією), у якому говоріння і слухання – нерозривно пов’язані види мовленнєвої діяльності. Основними ознаками діалогу є намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови [10, с.145]. На думку В.А. Малахова, діалогічний співрозмовник здатний чути не тільки себе, а й досягти послідовності мислення партнера, логіку його роздумів і міркувань [11]. Це особливо важливо у спілкуванні вчителя та учня, аби не тільки розуміти, але й схилити його до глибшого розуміння якогось явища, події або сказаного дорослим. Діалог сприяє також тому, аби певним чином упередити неповнолітнього від небажаної, хибної, протиправної поведінки, а то й незаконної дії. Аби суспільство ставало гуманнішим, було здатним протистояти проявам зла у свідомості і поведінці окремої людини або групи осіб. Слушною й актуальною для сучасного світу є думка В.А. Малахова, який застерігає: «Про нинішнє століття часто говорять, що воно має стати століттям діалогу. Додам: щоб не стати початком ери великого мовчання» [12, с.3].

Діяльність учителя можна порівняти з творчістю будь-якого великого митця – поета, письменника, винахідника, художника. У цьому контексті цікаві слова Л.О. Сморжа, який, будучи філософом, викладачем, педагогом-наставником, натхненно і затято творив – писав вірші, малював картини, надихався гончарною справою і став відомим колекціонером опішнянської кераміки. Він зауважував: «Видатний художник володіє особливим даром чути свою епоху як великий діалог, вловлювати в ній як віддалені голоси, так і діалогічні стосунки, як провідні, панівні офіційні і неофіційні ідеї, так й ідеї приховані, які тільки починають визрівати, іншими словами, „ембріони майбутніх світоглядів” [13, с.164].

Отже. Вчитель, який втілює гуманістичні ідеї у навчання, виховання молоді, у міжособистісні стосунки з дітьми, створює умови, і сам є взірцем, для творчого розвитку і неперервного зростання особистості учня, його прагнення і пошуку ресурсів самовдосконалення як суб’єкта життєдіяльності. Досягнення цієї мети стає можливим у процесі діалогічної взаємодії і партнерського співробітництва учителя і учня, учительства і дитинства взагалі, старшого і молодшого покоління у цілому.

Література

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи.–Електронний ресурс: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> – Назва з екрана.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник у 2-х кн. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці: – Книги – XXI 2010 р. – 464 с.
3. Франчук О.Ю. Діалогічна взаємодія у глибинній корекції майбутнього психолога / О.Ю.Франчук // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(32), Issue: 63, 2015. – с.85-88.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
5. Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми: навч. посіб. / В. О.Татенко. – К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. – 288 с.
6. Сухомлинський В. Слово про слово. Слово вчителя в моральному вихованні / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К., 1977. – Т. 5.
7. Біленко Т.І. Діалог у контексті дискурсу / Філософ – учень школи, яка вчить любити істину. На пошану Ігоря Валентиновича Бичка, заслуженого професора КНУ ім. Тараса Шевченка, з нагоди 80-ліття. / Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2011. – С. 21-39.
8. Isaacs W. Dialogue: The art of thinking together. – Crown Business, 2008. – 448 p.
9. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування / Михайло Бахтін // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів : Літопис, 1996. – С. 308-317.
10. Крутій Ю. Діалог у контексті духовних пошуків доби Середньовіччя / Юлія Крутій // Людинознавчі студії. Сер. : Філософія. – 2011. – Вип. 24. – С. 140-151.
11. Малахов В. Етика спілкування : Навч. посібник / Віктор Малахов. – К.: Либідь, 2006. – 400 с.
12. Dialog sub specie ethicae / Даренський В.Ю., Жулай В.Д., Карачевцева Л.М. та інші. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2011. – 280 с.
13. Сморгж Л.О. Естетика: Навчальний посібник / Л.О. Сморгж. – К.: Кондор, 2005. – 334 с.

*Гурова О. В.,
молодший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім.І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ НЕІНСТИТУЦІАЛІЗОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ.

В ході історичного розвитку суспільства та освіти як його найважливішого інституту склалися різні парадигми освіти. Тому сьогодні можна говорити про те, що існує певний безліч парадигм освіти, серед яких найбільш поширеним є такі: традиціоналістсько-консервативна (парадигма знань); раціоналістична (поведінкова); феноменологічна (гуманістична парадигма); технократична; неінституціалізована парадигма; гуманітарна парадигма; навчання "через вчинення відкриттів"; езотерична парадигма.

Ці парадигми розрізняються своїми підходами до вибору головної мети освіти, до розуміння ролі і призначення освіти в системі суспільних інститутів, до його баченню в системі підготовки людини до життя, формування загальної та професійної культури підростаючих поколінь.

Розглянемо більш докладно характерні особливості неінституціалізованої парадигми освіти. Та окреслимо схожість та відмінність неформальної та неінституціалізованої систем освіти.

Нещодавно набув чинності новий закон «Про освіту» – це лише базовий закон, він не визначає всіх деталей того, як відбуватиметься навчальний процес, але окреслює основні принципи. Також у законі з'являється поняття видів освіти – формальної, неформальної та інформальної.

Формальна – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Неформальна - це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Інформальна освіта (самоосвіта) передбачає самоорганізоване здобуття особою

певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.[11]

"Результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством", – йдеться в законі.

Інформальна освіта (англ. Informal education) або неінституціалізована – форми освіти, що є цілеспрямованими або ретельно спланованими, але не інституціалізованими, тобто менше організована і структурована, ніж формальна і неформальна освіта. Інформальна освіта може включати навчальну діяльність в родині, на робочому місці, за місцем проживання і в повсякденному житті, її спрямованість визначається самостійно, родиною або соціумом. Це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Вона цілеспрямована і спланована, але неінституціалізована, тобто менше організована, ніж формальна і неформальна освіта.[2]

Неінституційна парадигма освіти (П. Гудман, І. Ільч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар і інші) зорієнтована на організацію освіти поза соціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів. Це освіта на «природі», з допомогою Internet, в умовах «відкритих шкіл», дистанційне навчання і інші.

Поняття неформальної освіти дорослих частково збігається з такими поняттями, як „додаткова” і „продовжена” освіта. Введення терміну «Інформальна освіта» означає законодавче врегулювання прав людини на самоосвіту, визнання самоосвіти як вагової складової системи освіти. [2]

Інформальна освіта – це форми здобуття освіти, що є навмисними або свідомими, але неінституціалізованими. Вони менш організовані та структуровані, ніж формальна і неформальна освіта. Інформальна освіта може охоплювати освітню діяльність, що відбувається в сім'ї, на робочому місці, у локальній спільноті та повсякденному житті на самостійно, сімейно або соціально спрямованій основі. Головною відмінністю інформальної освіти від інших видів є те, що вона неінституціалізована.

До інформальної освіти відносять процес, що здійснюється продовж всього життя, в якому кожен набуває погляди, цінності, навички, знання з повсякденного досвіду й отримує освітній вплив з ресурсів свого середовища, починаючи від сім'ї та сусідів, від місця професійної діяльності, спілкування, ігор, від бібліотеки та засобів масової інформації. [2]

Психологічний зміст неінституціалізованої освіти охоплює багато питань. Тому можна вважати, що основною освітою людини є інформальна освіта, яка, по суті, ототожнюється з суспільним розвитком взагалі. Інформальна освіта інтегрує традиційні форми освіти (формальну й неформальну) і культурну діяльність людини.

Розглянемо деякі аспекти неформальної та інформальної освіти. Вони дещо схожі в плані відповіді на запити соціуму та сучасного темпу життя, насамперед. Неформальна освіта, на відміну від формальної, здійснюється не навчальними закладами, а різними організаціями та установами. Необхідність неформальної освіти дорослих має глибоку соціальну обумовленість. В умовах сучасного науково-технічного прогресу змінюється

зміст і характер праці. Відповідно у дорослих виникає необхідність постійного оновлення знань. Неформальна освіта стає важливим фактором розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху.

Тому неформальна освіта дорослих тісно пов'язана з вихідними постулатами андрагогіки [9]

- тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі навчання;
- дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, до самостійності;
- дорослий, який навчається, володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, який може ним використовуватися як важливе джерело навчання;
- навчання дорослої людини спрямоване на вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети;
- дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне використання отриманих у навчанні знань, умінь, навичок;
- навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, що обмежують чи сприяють процесу навчання;
- процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто вчить, на всіх його етапах планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Призначення неформальної освіти дорослих полягає в перетворенні внутрішнього світу дорослої людини і проходить у кілька етапів: прийняття людиною на себе відповідальності за власні дії, результат яких завчасно невідомий; переживання стосовно реалізації різних варіантів майбутнього, власної приналежності до побудови образу бажаного результату, здібності

реалізувати задумане; реалізація можливостей, що відкриваються в певній діяльності; прийняття відповідального рішення про припинення дій; усвідомлена оцінка результату як особистісного новоутворення, що досягається завдяки власній активності. [8]

Розвиток цих категорій передбачає: гуманність (турботливе створення умов для зростання потреб і здібностей), цілісність (забезпечення навчання і розвитку), дієвість (активність і тренінговість).

Слід зазначити, що неформальне навчання для дорослого—важлива, проте допоміжна діяльність щодо основної, суспільно-трудова, діяльності. А це значним чином змінює відношення дорослого до процесу навчання. Значущість неформального навчання дорослий оцінює крізь призму суспільного, трудового, особистого життя. Тому доросла людина, яка навчається, володіє п'ятьма основними характеристиками [8]:

- усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- накопичує запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом її навчання та колег;
- готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Визначення можливостей і здібностей дорослих людей до навчання є однією з психологічних основ навчання дорослих. У зв'язку з цим, однією з важливих умов є створення позитивної психологічної атмосфери навчання дорослих. У цьому випадку, перш за все, існує взаємна повага між учасниками процесу навчання, емпатичне, дружнє ставлення один до одного. Ще однією психологічною особливістю неформальної освіти дорослих є саморозвиток і творчість, оскільки вони розвивають здатність нестандартного погляду на речі, ситуації. Розвиток творчого потенціалу особистості необхідний для підвищення якості її соціального, культурного та професійного життя. На якому б етапі життєвого та професійного шляху не знаходилася людина, вона не може вважати себе остаточно сформованим професіоналом. Людина у процесі свого розвитку не відтворює себе в якійсь одній визначеності, а відтворює себе у всій своїй цілісності, знаходиться в абсолютному русі становлення. І в цьому

полягає важлива особливість розвитку особистості, її індивідуального досвіду, самосвідомості та мислення.

Упродовж останніх років актуальною стає інформальна, неінституалізована освіта як потужний освітній потенціал суспільства у системі навчання впродовж життя.

Інформальна система, як ми вже зазначали, є загальним терміном для освіти поза межами освітнього середовища. Важливими психологічними чинниками є професійне самопізнання, позитивне самоствавлення, самоактуалізація професійного самовдосконалення і саморегуляція професійної діяльності. А за умов оптимальної взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти може відбуватись розвиток професійного становлення.

Форми неінституалізованої освіти можуть бути не обов'язково цілеспрямованими. Це і спонтанна освіта, яка реалізується через активність у соціумі; професійне спілкування; відвідування психологічних майстерень, шкіл; участь у різноманітних заходах з проблем практичної психології: фестивалі, майстер-класи, тренінги; засоби масової інформації тощо[6].

Інформальна система перетворює освітні потенціали в потужні чинники власного саморозвитку, проте цей процес відбувається хаотично і неструктуровано. І це є одною з основних відмінностей і складностей інформальної освіти. Це – форма альтернативної освіти, наприклад, майбутніх психологів, на кшталт самоосвіти, участь у фестивалях практичної психології, тренінгах, волонтерський рух, освіта психологів у «психологічних школах» тощо.

Інформальна освіта може відбуватись за умови наявності стійкої або тимчасової професійної зацікавленості; за умови виникнення ситуації, яка потребує пошуку відповідей, а отже до навчання. Така освіта – це стиль життя людини, яка прагне до професійного самовдосконалення, до реалізації свого потенціалу. Вона створює умови для розвитку професійної самосвідомості (складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта в професійній діяльності, тобто усвідомлене ставлення до своїх професійних потреб, мотивів, здібностей і поведінки). З цих позицій інформальна освіта – це розвиток умінь і навичок, що можуть допомогти людині в пошуку її ідентичності з професією.

Розвиток професійної самосвідомості відбувається не лише за рахунок традиційної освітньої діяльності, а й за рахунок внутрішньої самоосвіти. На сучасному етапі «інформальна освіта» триває в масових соціальних мережах, а

також у численних блогах та сайтах. Вибір мережевих співтовариств – це сучасна можливість «підвищення кваліфікації» у царині професійної діяльності, можливість отримати інформацію, обмінятись досвідом, поспілкуватись із фахівцями. Іншим варіантом інформальної освіти є участь у спеціалізованих заходах, фестивалях, конференціях, майстернях.

Треба зазначити, що ця форма освіти може відігравати важливу роль в важких періодах життя людини. Наприклад, стан самотності супроводжується конструктивними або деструктивними переживаннями. При цьому вибір стратегії самоопанування забезпечує трансформацію негативного переживання у позитивне та його корекцію. Оскільки переживання самотності виявляється необхідним для того, щоб людина могла ідентифікувати себе та власний суб'єктивний світ з більш широким – глобальним, можна говорити і про позитивний смисл даного явища. Переживання самотності здатне дати ресурс, час на роздуми, цінність кожної миті, можливість переоцінки цінностей, усвідомлення своєї унікальності і неповторності, значущості, цілісності. І вміння користуватись цим ресурсом, звісно ж, залежить від бажання та локусу контролю людини в даний момент. А також від здатності мислити та критично ставитись до стереотипів, так званих інтроєктів, наприклад «самотність – це погано». А тимчасова усамітненість відрізняється від тотального переживання самотності та дає час на перепочинок та час «для себе».

Неінституалізована освіта, за рахунок своєї варіативності, гнучкості варіантів реалізації, може являти собою той ресурс, зручну форму саморозвитку та самореалізації, стратегії опанування людей, які схильні чи перебувають у таких станах.

Більш того, внутрішня конфліктність особистості розглядалась багатьма вченими в рамках депривації і фрустрації метапотреб, які здатні викликати навіть психічні захворювання, звані метапатологією, що характеризується відсутністю цінностей, сенсу і змісту життя. Перешкоди в здійсненні малозначущих бажань не ведуть до психопатологічних наслідків; перешкоди ж на шляху значущих базових потреб призводять до таких результатів. За словами А.Маслоу, конфлікт чи фрустрація не обов'язково носять патогенетичний характер. Вони стають такими, тільки якщо загрожують або перешкоджають задоволенню базових або приватних потреб, тісно пов'язаних з базовими потребами. Міжособистісна ізоляція веде к порушенню механізму задоволення базових потреб, насамперед базових потреб у приналежності та визнанні. Тому інформальна освіта дає набагато більше простору та варіантів

для подолання міжособистісної ізоляції, яка може навіть загострюватись у будь-яких рамках, у тому числі рамках формальної освіти.

Завдяки інтегративності, варіативності, більшим можливостям реалізації функції творчого пристосування людини неінституціалізована освіта виходить на перший план. Звісно ж, за умові стійкої зацікавленості особистості у пізнанні, поставленні питань та пошуку їх відповідей.

У гармонійній, високорозвиненій професійній самосвідомості можна виокремити низку взаємопов'язаних елементів, що забезпечують належний рівень функціонування цього вкрай складного системного утворення. Такими елементами є професійне самопізнання, позитивне самоставлення, самоактуалізація професійного самовдосконалення і саморегуляція професійної діяльності. А за умов оптимальної взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти може відбуватись розвиток професійного становлення.

Ця взаємодія доповнює та підсилює розвиток професійної самосвідомості.

Поставлена проблема потребує подальших досліджень у теоретичних і практичних аспектах вивчення психологічних особливостей парадигми неінституціалізованої освіти.

Література

1. Бахрушин В. Неформальна та інформальна освіта: навіщо вони нам потрібні? <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvita-navishcho-voni-nam-potribni>. – Назва з екрана.
2. Вікіпедія https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%B1%84%B0%ИУ%B1%80%B0%ИС%B0%И0%B0%ИИ%B1%8C%B0%ИВ%B0%И0_%B0%ИУ%B1%81%B0%И2%B1%96%B1%82%B0%И0
3. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
4. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. – Воронеж, 1995. – 231 с.
5. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/252>.
6. Павлова О. В. Включение информального образования в жизненные стратегии взрослых / О. В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 64-67.
7. Перспективи впровадження інноваційних форм освіти в Україні. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/2665>. – Назва з екрана.
8. Успенский В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособ. / В.Б. Успенский, А.П.Чернявская.–М.: ВладосПресс,2003.–176с.

9. Хаджирадєва С.К. Навчання дорослих як наукова проблема [Електронний ресурс]. – Режим доступу 23.02.2008: <http://www.lips.zp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=264:120032&catid=47:states&Itemid=79>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

10. Non-formal adult education. <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-Education-and-Continuing-Training/Non-formal-adult-education>.

11. <https://life.pravda.com.ua/society/2017/09/28/226693/>

*Дзюбко Л.В.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка
НАПН України.*

БЕЗПЕЧНІСТЬ ПЕРЕХОДУ ДО ОСНОВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ: ЯК ЦЕ ВРАХОВАНО У КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.

Освітній простір – це сукупність створених духовно-матеріальних умов взаємодії і функціонування, за яких відбувається привласнення людиною культурного надбання суспільства, соціалізація, соціально-психологічна адаптація особистості, її пристосування до подій суспільних змін. Основна мета освітнього простору – це створення умов, які сприяють становленню особистості, здатної до свідомої й активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. Базовою умовою, без якої неможливий розвиток особистості дитини, є безпечний простір її існування, її життєдіяльності. Це важливе положення закладене у Національну доктрину розвитку освіти України, зокрема висвітлено у положеннях Нової Української Школи. У рамках даної концепції особиста психологічна безпека вчителів, учнів та їх батьків може розглядатися як захищеність їх життя, здоров'я, прав і свобод, честі та гідності; психологічна безпека освітнього простору – як пряме продовження особистої безпеки, а також як захист громадського порядку і спокою, духовних цінностей, прав і свобод навчальних закладів і їх нормальної діяльності [6;7;8]. Освітній простір має надавати людині умови для безперервної освіти впродовж усього життя (life-long learning). Сучасні психолого-педагогічна наука і практика розглядають проблему безпеки освітнього простору через такі конструкти, як «психологічна грамотність» і «психологічна культура» суб'єктів освітньої взаємодії, їх «психологічне здоров'я» та «благополуччя». Отже, забезпечення безпечного освітнього простору для усіх суб'єктів педагогічної взаємодії є важливою актуальною державною задачею, яку кожен із фахівців має

вирішувати на своєму рівні (соціальному, психологічному, педагогічному тощо).

На сьогодні існують різні підходи до розуміння сутності поняття «безпека», що залежить від аспекту розгляду цього феномену. Різні аспекти феномену безпеки представлені у роботах В. Агапова, Л. Анциферової, І. Баєвої, А. Баланди, О. Грачова, О. Донцова, Н. Єфімової, Ю. Зінченка, С. Зотової, А. Сухова, Т. Немчина, Г. Нікіфорова, С. Кандибовича, Л. Куликова, Т. Краснянської, О. Лазорко, Г. Ложкіна, С. Малєєвої, Я. Подоляк, О. Подьякова, В. Рибнікова, Н. Харламенкової та ін.

Дослідники розглядають безпеку як:

- стан об'єкта (системи, процесу), за якого виключається можливість виникнення небезпечної події або її наслідки мінімізуються;
- здатність, властивість людини (об'єкта, системи, процесу) протистояти небезпечним станам або виключати можливість їх виникнення;
- сукупність умов діяльності або зовнішнього середовища, у яких виключено негативний вплив на людину;
- систему заходів, спрямованих на забезпечення захисту людини від впливу небезпечних ситуацій чи подій.

У самому загальному вигляді, безпека людини залежить:

- від якостей і здатностей самої людини (різноманітні реакції людини на небезпеку; засоби (соціальні, фізичні та психологічні (механізми психологічного захисту), що їх використовує людина для захисту від тривожних чи небезпечних ситуацій);
- від середовища, яке традиційно поділяють на фізичне й соціальне, причому у соціальному виокремлюють макросередовище, до якого відносять демографічні, економічні, політичні та інші фактори впливу на людину, та мікросередовище – її безпосереднє оточення: сім'ю, учнівський клас, школу, студентську групу, референтні, професійні групи тощо.

Аналіз літератури засвідчив, що під безпекою розуміють певну якість буття людини, але найчастіше її визначають від зворотного, тобто як відсутність небезпеки. Отже, «безпечний – це незагрозливий, такий, що не може заподіяти зла або шкоди, нешкідливий, збережений, вірний, надійний. Безпека – відсутність небезпеки, збереження, надійність» [10]. Саме безпека є підґрунтям благополуччя (благополуччя як «наявність всього доброго і корисного для щастя, бажаний стан, удача, успіх, душевне привілля, спокій, мир, достаток, задоволення») [10].

Безпека (особистісна, особиста, майнова) є найголовнішою запорукою людського розвитку. Її наявність спричиняє недоторканість людини, її власності, майна, свободи, гідності, самого життя (тобто витримуються, захищаються чіткі межі особистості, межі дозволеного і недозволеного, які приймаються всіма людьми в даній соціальній групі). Безпека – це захист людини і попередження небезпеки, забезпечення особистості безперешкодного користування доступними для її розвитку благами, яких вона здатна привласнити (осягнути) [2]. Це стан захищеності людини, її життя, здоров'я, цінностей, в результаті чого дія зовнішніх та внутрішніх чинників не призводить до погіршення функціонування та розвитку організму, свідомості, психіки та людини в цілому і не перешкоджає досягненню певних бажаних для людини цілей, а, навпаки, сприяє розвитку власного потенціалу. Безпеку також можна розглядати як відсутність загроз і ризиків, пов'язаних із можливою шкодою для людини з боку простору її існування та життєдіяльності (навколишнє середовище, соціальний простір, освітній простір, віртуальний простір, внутрішній простір) [9].

Психологічна безпека входить у категорію соціальної безпеки і є складовою національної безпеки України. Психологічна складова (підсистема) системи національної безпеки виражається сукупністю індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, політично-психологічних, релігійно-психологічних, морально-психологічних, етнопсихологічних та інших чинників, які здійснюють певний вплив на соціальну психіку народу (як державно-політичну націю), зумовлюючи появу певного психічного стану окремого громадянина й соціально-психологічного стану суспільства загалом [8]. З боку особистості психологічна безпека проявляється у її здатності до саморегуляції, а саме: зберігати врівноваженість, стійкість, спокій, добре самопочуття в соціумі (в тому числі і з наявними психотравмувальними впливами); чинити опір деструктивним факторам. Психологічна безпека розглядається як стан психологічної захищеності і здатність людини та середовища відображати, відбивати несприятливі зовнішні та внутрішні впливи. Порушення безпеки супроводжується виникненням у людини низки станів, пов'язаних з емоційним фоном, а саме: напруженості, тривоги, страху, стресу, що може спричинити деструктивні зміни в різних сферах особистості. Разом із тим, опанування чимось новим з боку людини завжди містить елементи непевності і ризику. Тому підвищена (надмірна) захищеність може призвести до зупинки у розвитку особистості [1].

Потреба в безпеці й захисті від усього, що загрожує життю і здоров'ю, є провідною у групі основних потреб людини та визначає соціальну поведінку, формуючи певні мотиви діяльності. Гуманістична психологічна парадигма постулює, що безпека є базовою потребою людини. А. Маслоу виділив п'ять основних груп базових потреб людини, які він представив у вигляді піраміди. Перерахуємо їх, починаючи від «фундаментальних», («основних»), закінчуючи «високими», («духовними»): 1) фізіологічні потреби, пов'язані із задоволенням потреби в їжі, одязі, інших матеріальних цінностях, без яких неможливе нормальне життя; 2) потреби в безпеці, захисті від загроз життю і здоров'ю, економічна безпечність, стабільність доходів, захищеність житла, впевненість у своєму майбутньому і майбутньому членів сім'ї, близьких і т.п.; 3) потреби в залежності, прихильності і любові, або як ще їх позначають, в міжособистісних зв'язках; 4) потреби в самоповазі (впевненості в собі, компетентності, майстерності, досягнень, незалежності і свободи) й оцінки з боку інших (престиж, визнання, прийняття, прояв уваги, статус, репутація і власна оцінка); 5) потреби в реалізації потенціалу особистості, в самоактуалізації. Без задоволення потреб, які ближче до «фундаменту» у піраміді Маслоу, стає проблематичним повноцінне задоволення більш високих, «духовних» потреб.

Але є періоди і ситуації, в яких саме потреба в безпеці виходить на перше місце і починає впливати на поведінки людини, інші базові групи потреб, психічні особливості і характеристики особистості. Якщо розглядати соціальний аспект проблеми, то гостро потреба в безпеці дає про себе знати в періоди кризових соціальних змін, один з яких ми зараз проживаємо. Відсутність адекватних можливостей для задоволення даної групи потреб викликає у особистості емоційно негативні, гостро переживані психічні стани, на тлі яких протікають практично всі психічні процеси людини [1;9].

Особливо важливим є задоволення потреби у безпеці для дитини, бо саме відчуття безпеки зберігає сили і надає їй ресурс для розвитку, самоактуалізації, самореалізації. На нашу думку, існують періоди, коли для дітей (підлітків, юнаків) стан безпеки особливо важливий. Це критичні періоди розвитку і перехідні періоди навчання. Перехід до кожної наступної освітньої ланки відкриває нові можливості, але може викликати відчуття непевності, незрозумілості, дезадаптованості. Нас цікавить перехід від початкової до середньої освітньої ланки. Це період переходу від опіки та залежності від дорослих до самостійності. Він є сенситивним для розвитку рефлексії, яка проявляється у всіх аспектах життєдіяльності – інтелектуальному, соціальному

і особистісному і є базовою суб'єктною детермінантою самореалізації. Він є чутливим для розвитку здібності людини ставити завдання самозмінювання. Це період становлення складових суб'єктності, коли із суб'єкта окремих дій людина стає суб'єктом цілісної життєдіяльності. Самосвідомість підлітків розвивається у напрямку формування самооцінки, аналізу рівня домагань, аналізу і формування самоставлення та сукупності імовірних особистих цілей і переваг у системі міжособистісних відносин [3;4]. Наша мета – розглянути ризики даного періоду і те, які можливості щодо їх пропедевтики (попередження) закладено у новому законі про освіту, зокрема у концепції Нової Української Школи (НУШ) [6;7].

Вважаємо, що є як об'єктивно так і суб'єктивно (з точки зору особистісного ставлення, сприйняття) загрозові для людини (дитини) ситуації. Відчуття безпеки /небезпеки є досить рухливою системою, за допомогою якої людина переходить від однієї ситуації до іншої. У зв'язку з цим набуває ваги розуміння проблеми ризиків, що значною мірою впливає на відчуття дітьми безпечності освітнього середовища. У поняття ризиків входить широке коло умов, здатних чинити несприятливий вплив на життєдіяльність і розвиток дитини, небезпечна дія яких має ймовірнісний характер, тобто становить можливу загрозу виникнення негативних наслідків. У зв'язку з цим можна говорити і про групи ризику – контингент осіб, у першу чергу - дітей, які є вразливими до дії того чи іншого ризику. Так, до загальних соціально-психологічних ризиків безпеки молодших підлітків можна віднести такі психологічні фактори як неприйняття себе, емоційна нестійкість, неуспіх у діяльності, порушення адаптації, труднощі спілкування та (або) взаємодії з однолітками й дорослими тощо; та педагогічні фактори – невідповідність програм і умов навчання дітей їхнім психофізичним особливостям, переважання негативних оцінок тощо.

В межах шкільного середовища до основних ризиків переходу до основної освітньої ланки відносимо наступне.

1) Вікові обмеження та індивідуальні особливості учнів, що не враховуються вчителями середньої школи під час навчальної роботи та про які недостатньо проінформовані батьки:

- індивідуальну (між різними дітьми), та інтраіндивідуальну (що характеризує різні сторони розвитку однієї дитини) асинхронність у розвитку;
- переорієнтацію з дорослих на однолітків;

- некритичність засвоєння групових норм, перенесення оцінки вчинку на особистість в цілому, полярність моральних оцінок (біле-чорне).

2) Об'єктивні зміни в організації навчально-виховного процесу (проведення уроків різними вчителями, кабінетна система навчання, збільшення навчального навантаження, нові однокласники тощо).

3) Відсутність наступності між вимогами початкової освітньої ланки і середньої, як в плані навчання, так і в плані вимог до поведінки школярів.

4) Недостатня навчальна підготовка у попередній період (прогалини в знаннях, формальне засвоєння навчального матеріалу тощо).

5) Несформованість вміння вчитися, компонентів навчальної діяльності.

6) Особливості навчальної мотивації (падіння навчальної мотивації і інтересу до навчання, утруднення знаходження особистісного сенсу учіння, переважання зовнішньої, спрямованої на уникнення невдачі мотивації).

7) Завищені очікування дорослих (батьків, вчителів) щодо навчальних досягнень дітей можуть призвести до протилежного результату – таким дітям більш складно справитися з навчальним навантаженням, вони стають тривожними, невпевненими у собі. Завищене почуття відповідальності відчувається учнем як постійний страх невдачі, що може сприяти формуванню мотивації уникнення невдачі (непродуктивної, що гальмує розвиток), стати причиною серйозних внутрішніх конфліктів [3;4;5].

Зростання невдоволеності молодших підлітків ситуацією, пов'язаною із новою ситуацією навчання може бути небезпечною для їх здоров'я та проявлятися у погіршенні їх емоційного самопочуття.

Дитина 10-12 років переживає складний період – нова соціальна ситуація навчання і розвитку, що вимагає нової соціальної позиції і т.д.; перехідний період, який робить дитину важкою не стільки для батьків та вчителів, скільки для самої себе; наявність різних складних для дітей ситуацій, стресогенність яких дуже часто не бачать значущі дорослі і тому не реагують на них (або реагують звинуваченням дитини). Зазначимо, що перехід від молодшої до середньої освітньої ланки вимагає від дитини вміння адаптуватися у новій ситуації. Нажаль, значущі дорослі не в повній мірі це розуміють, а тому не готують дитину до переходу на новий освітній щабель, не допомагають їй у адаптації, часто знецінюють важливість і складність цього періоду, самі виявляються не готовими до нього [3;4;5].

Вважаємо, що для дитини, яка закінчила початкову школу і перейшла до основної, освітній простір має бути по-перше, безпечним, по-друге,

референтним (значимим, важливим), по-третє, викликати почуття задоволення і загального позитивного ставлення до нього. Вважаємо, що психологічна безпека освітнього простору може бути досягнута за умов:

- забезпечення якості освітнього простору (саме на це і має бути спрямована реформа освіти та її психологічних супровід);
- формування самодетермінованої особистості: вмотивованої до розвитку, автономії, незалежності, самореалізації;
- формування у людини вміння взаємодіяти взагалі і, зокрема, в неочікуваних, непередбачуваних ситуаціях.

У положеннях нової Української школи наголошено, що у школі буде організовано якісно нове творче середовище, яке сприятиме вільному розвитку особистості. Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. Також у НУШ зазначено, що якість освітнього простору забезпечується у тому числі

- 1) новим змістом освіти, що заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві;
- 2) врахуванням потреб учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- 3) новою структурою школи, яка враховує особливості етапів шкільної життєдіяльності, спрямована на те, щоб учні добре засвоїли новий зміст і набули компетентності для життя;
- 4) педагогікою партнерства між учнем, учителем і батьками;
- 5) сприянням умотивованості вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- 6) наскрізним процесом виховання, який спрямований на формування цінностей;
- 7) децентралізацією та ефективним управлінням, що надасть школі реальну автономію;
- 8) справедливим розподілом публічних коштів, який забезпечить високотехнологічний рівень оснащення школи, надасть рівний доступ усім дітям до якісної освіти [6;7].

Як відомо, базовою потребою особистості дитини цього віку є потреба у спілкуванні. Ця потреба може бути задоволена, якщо це спілкування нетравматичне, безпечне, екологічне. Тому психологічною одиницею, що відображає сутність освітнього простору, вважаємо систему стосунків та сукупність діяльнісно-комунікативних актів учасників навчально-виховного процесу. Наша практична робота дозволяє стверджувати, що значна міра

відповідальності за психологічну безпеку дітей, підлітків, юнаків лежить на дорослих [3;4;5]. Доводиться констатувати, що часто вони самі провокують деструктивну міжособистісну взаємодію, в тому числі і між дітьми, своїми неправомірними вчинками, нехтуванням інтересами дитини, байдужістю до неї.

Якість освітнього простору (читай – якість взаємодії суб'єктів освітнього простору) дуже важлива для дитини, особливо у цей перехідний період, що засвідчили наші емпіричні дослідження [3;4;5]. Цей період характеризується якісно новим типом взаємовідносин між дорослими та однолітками. До цього пласту проблем (ризиків), пов'язаних із взаємодією відносимо:

- психологічну невідповідність учителя основної школи до роботи з п'ятикласниками;
- труднощі у взаємодії між учителями та школярами на початку навчання в основній школі;
- розбіжність взаємних уявлень учителів, психологів, батьків про роль та місце кожного з них у шкільному житті дитини;
- виникнення труднощів під час спілкування з кількома вчителями середньої школи у батьків, які звикли до комфортної взаємодії з одним учителем початкової школи;
- переорієнтація школярів у спілкуванні та взаємодії з дорослих на однолітків;
- некритичність засвоєння групових норм, перенесення оцінки вчинку на особистість в цілому, полярність моральних оцінок (біле-чорне) [3;4].

Пропедевтика цих ризиків знайшла своє відображення у такому положенні концепції нової школи, як «педагогіка партнерства». Це означає:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах, стосунках;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподільне лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принцип соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). [5;6]

Як наголошено у концепції НУШ, однією із ключових компетентностей сучасного учня, вчителя, батька є вміння вчитися впродовж життя. Це здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне

керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя [6;7].

Отже, концепція НУШ на рівні базової середньої освіти передбачає новий, більш безпечний освітній простір, оскільки вона:

– враховує особистісний розвиток підлітків, зокрема розвиток рефлексії, становлення суб'єктності, прагнення до самопізнання, становлення «Я-образу», «Я-концепції» («На цьому рівні буде закладено базу свідомого самовизначення учня як особистості, члена сім'ї, нації і суспільства, здатність терпимо і з розумінням ставитися до різноманіття світу і людей» [7]);

– передбачає перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками, який потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання, зокрема інформаційно-комунікативними технологіями; – спрямована на те, що «перший, адаптаційний (5-6 класи) цикл базової середньої освіти буде пробуджувати і підтримувати інтерес до сфер знань і діяльності, передбачених навчальною програмою» [7, с. 22];

– спрямована на те, щоб створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті [6;7].

Виділені нами положення Концепції Нової української школи є такими, що дозволяють змінити звичний стан речей і створити більш безпечне, сприятливе для розвитку особистості, освітнє середовище.

Література

1. Баева И. А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура, психическое здоровье школьников [Электронный ресурс] / И.А. Баева, В.В. Семикин. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredypsihologicheskaya-kultura-i-psihicheskoe-zdorovie-shkolnikov>

2. Брокгаузъ Ф.А., Ефронъ И.А. Энциклопедический словарь /под ред. профессора И.Е. Адуреевского /, Фонтанка, 92, – Семёновская Типо-Литография (И.А.Ефрона), С.-Петербург, – 1891. – Томъ III – С.304-308.

3. Дзюбко Л.В. Благополуччя як показник оптимальних умов розвитку особистості школяра в освітньому просторі / Л. В. Дзюбко/ Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 лютого 2018 року, м. Суми) – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. – 428 с. – С. 137-139.

4. Дзюбко Л.В. Вирішення психологічних проблем переходу школярів з початкової до середньої освітньої ланки відповідно до вимог нових Державних стандартів базової середньої освіти / Л. В. Дзюбко/ Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія [за ред. Максименка С.Д.] – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 400 с. – С. 265-279.

5. Дзюбко Л.В. Особливості становлення самореалізації підлітків у освітньому просторі школи / Л.В. Дзюбко //Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / [Колектив авторів: В. В. Бучма, О. В. Гурова, Л. В. Дзюбко та ін..] / за ред. С.Д.Максименка. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 262 с. – С. 41-61. Режим доступу:

<http://lib.iitta.gov.ua/709731/1/Діяльнісна%20самореалізація%20особистості%20в%20освітньому%20просторі.pdf>

6. Концепія нової Української школи [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://www.slideshare.net/tsnua/ss-70132344>

7. Нова Українська школа [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

8. Про Концепцію (основи державної політики) національної безпеки України : Постанова Верховної ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/spart85/inx85170.htm>

9. Психологічна безпека освітнього середовища: Вісник психологічної служби Київщини. Випуск 9 / за ред. Т. Л. Панченко. – Біла Церква: КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. – 228 с. – Режим доступу:

<http://www.ukrdeti.com/firstforum/b35.html>

10. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. Издание поставщиков Двора Его Императорского Величества, Товарищества Вольфъ, С.-Петербургъ, Гост.Дворъ, 18, Москва, Кузнецкій Мостъ,12, 1903. – Т.1 (А-З), - С. 167.

*Євченко І. М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології і педагогіки
НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУВЕРЕННОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОКУРСНИКІВ

Психологічний простір, який людина відчуває як «своє», дозволяє їй відокремитися від світу предметів, соціальних і психологічних зв'язків, які представляють її сферу життя. Психологічна суверенність дозволяє встановлювати конструктивні відмінності між «Я» і «не-Я», визначати особисту ідентичність і кордони відповідальності, дає можливості для самоствердження і самовираження, для рівноправної взаємодії зі світом і людьми.

Суверенність психологічного простору особистості (або особистісного простору) є заснованою на всьому попередньому індивідуальному досвіді людини. Вона проявляється в переживанні автентичності власного життя, в комфортності його організації в просторі й часі [1].

Психологічний простір особистості є суверенним у тому випадку, якщо людина змогла протистояти руйнівним впливам ззовні або уникнути їх. Кордони простору визначають ставлення до малого й великого соціуму □ сім'ї й друзів, соціальних груп. Міцність кордонів психологічного простору дає людині переживання суверенності власного «Я», почуття впевненості, безпеки, довіри до світу.

Зрілість характеризується наявністю суверенного власного психологічного простору з міцними кордонами, які особистість пересуває на власний розсуд з урахуванням інтересів інших людей. Суверенність проявляється в переживанні людиною автентичності власного буття, внутрішній емоційній згоді людини з обставинами її життя, впевненості в тому, що воно проходить відповідно до власних бажань і переконань. Міцні власні кордони дають людині свободу поведінки, світовідчуття, самоприйняття й самооцінки, дозволяють йти шляхом самоактуалізації.

Особистісна психологічна суверенність має декілька складових: суверенність фізичного тіла, території, світу речей, звичок, соціальних зв'язків, цінностей. Згідно С. Нартової-Бочавер, базовою характеристикою суверенності особистості є суверенність тіла, яка закладається в дитинстві завдяки особливому, шанобливому ставленню батьків до дитини, до її потреб.

Пілотажне дослідження, проведене серед студентів (майбутніх психологів) НПУ імені М. П. Драгоманова, дає змогу констатувати, що у деяких студентів у дитинстві не сформована достатньо суверенність власного тіла, а отже наявні порушення кордонів фізичного тіла. Результати представлено на рис. 1.

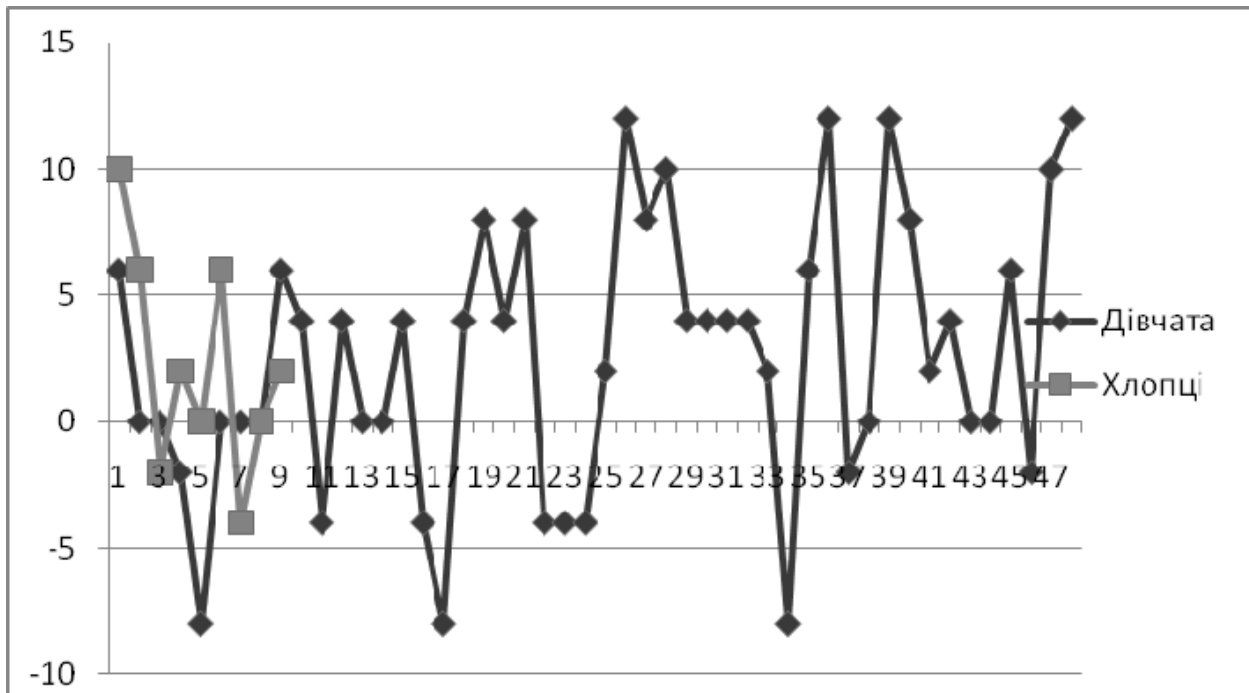


Рис. 1. Результати опитування студентів-першокурсників (n=61) за методикою С. Нартової-Бочавер «Суверенність психологічного простору», за шкалою «суверенність фізичного тіла»

Вибірку становили студенти перших курсів (n=61), серед них: 48 дівчат та 13 хлопців. Аналізуючи отримані дані, зазначимо, що серед дівчат 41,7 % (n=20), а серед хлопців 46,2 % (n=6) мають не сформовану в період дитинства суверенність фізичного тіла. У таких студентів будуть викликати дискомфорт дотики, обійми, тобто фізичний контакт може бути розцінений як насильство й виражатися в негативних емоційних реакціях (плач, крик тощо).

Тісно пов'язана з суверенністю фізичного тіла територіальна суверенність. Відчуття власної території дає змогу людині відчувати себе в безпеці, захищає і впорядковує життя, дозволяє перебувати в стані психічного комфорту і благополуччя. На рис. 2 представимо результати за складовою «суверенність території». Вибірку становили студенти (n=26), у яких не сформована фізична суверенність.

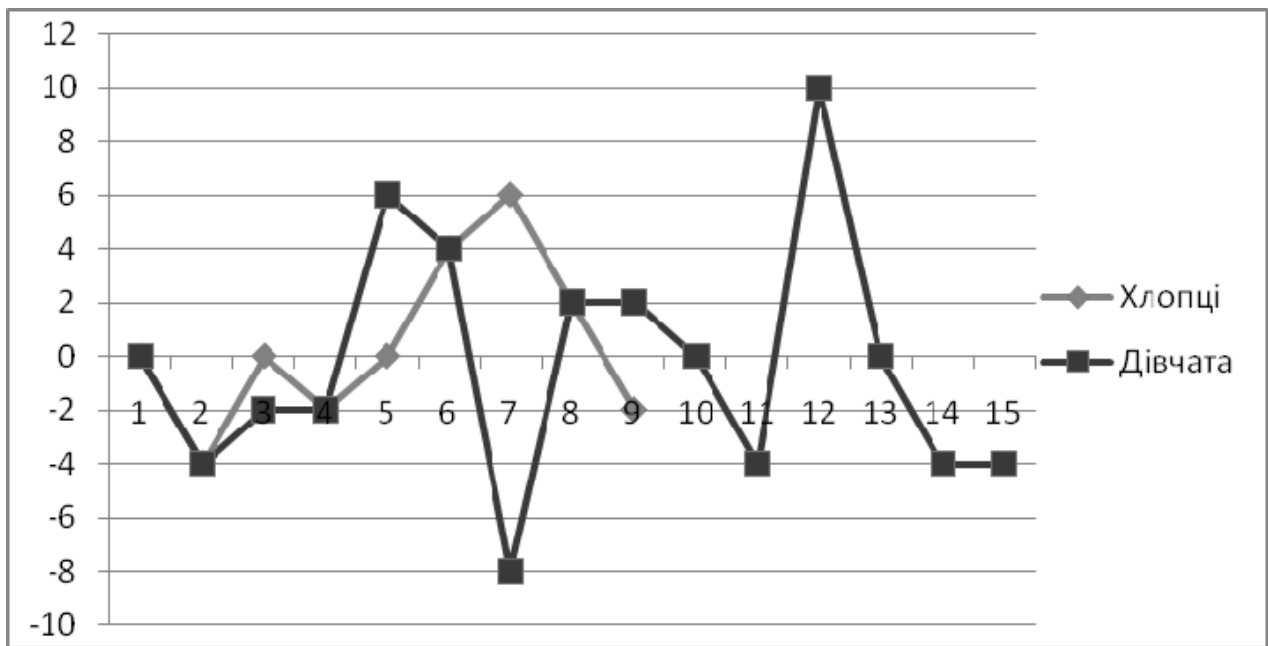


Рис. 1. Результати опитування студентів-першокурсників з неформованою суверенністю фізичного тіла (n=26) за методикою С. Нартової-Бочавер «Суверенність психологічного простору», за шкалою «суверенність території»

В результаті дослідження ми отримали цікаві дані: 50 % (n=10) дівчат та 50 % (n=3) хлопців з неформованою суверенністю фізичного тіла, відчувають відсутність територіальних кордонів. Як наслідок, це може викликати почуття невпевненості, байдужості, пасивності, дезадаптованості, нездатність встановлювати глибокі й міцні емоційно-насичені контакти.

За допомогою суверенності особистість адаптується, розвивається й стає продуктивною в різних сферах. Суверенність є необхідною умовою розвитку людини як особистості, підтримки її благополуччя, посилення її суб'єктності та підтримки психологічного здоров'я. Майбутній психолог має працювати над розвитком власної психологічної суверенності, щоб після закінчення навчання виконання своїх професійних обов'язків не призвело до страждань та емоційного виснаження.

Література

1. Нартова-Бочавер С. К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 25. – № 5. – С. 77–89.

*Захарчук Т. М.,
аспірант Національного університету «Острозька академія» м.Остроз,
практичний психолог ЗДО комбінованого типу (ясла-садок) №9 «Росинка»
м.Сарни, Рівнеська обл.*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕТАПІЗНАННЯ ТА МЕТАКОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ОЧИМА НАУКОВЦІВ.

Все частіше протягом останніх років багато уваги приділяється покращенню та зміцненню ефективності окремих видів людської зокрема навчальної діяльності учнів, сучасні автори звертають увагу на так звані метакогнітивні процеси, а саме ті які сприяють кращому засвоєнню, обробці та відтворенні інформації., спираючись на метакогнітивний досвід, знання, відчуття, планування та стратегії. В психологічній літературі метапізнання характеризується, як розуміння суб'єкта пізнання власних знань про особливості роботи власної когнітивної сфери, її активності та можливості в процесі пізнавальної діяльності. Сам процес метапізнання має прояв знань яким чином, використовувати конкретні стратегії та дії для вирішення певних задач. Освітня діяльність вимагає від особистості гнучкості та ефективності у процесі оволодіння новітньої інформації, а також можливість подальшої багаторівневої та структурної роботи спрямованої над вирішення складних завдань. За останні роки досліджень у науковій психології з'явилося поняття «метакогнітивних здібностей» - тобто здібностей які сприяють ефективному розумінню особистості діяльності власної пізнавальної сфери у процесі роботи пов'язаної з обробкою та інтеграцією інформації в повсякденному використанні. Дослідження проблем метапізнання, метакогнітивних здібностей, визначенню їхніх функцій та структурних компонентів присвячували наукові праці Дж.Флейвелл, А. Браун, Д. Мошман, Т. О. Нелсон, Р.Шоу, Г.Саймон, Дж.Міллер, Р.Аткінсон, Р.Клюве, Л. Наренс, А. Коріат Т. Чернокова, М. Холодна, А. Карпов, Є. Савін, А. Фомін та багато інших [2, С.6-7].

Суть розуміння понять пов'язаних з метапізнанням мають прояв у різних наукових психолого-педагогічних сферах, які у свою чергу переплітаються із розумінням суті самого пізнання як такого, з точки зору науково-теоретичних позицій, а також теоретичним аналізом понять або ж іншими словами термінів, які мають безпосереднє відношення до сфери метапроцесів – метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивний досвід, метакогнітивна активність, самоконтроль, саморегуляція, рефлексія тощо. Метакогнітивні процеси – це

особлива, стратегічна форма прояву психіки людини, яка об'єктивно розкриває суть проблеми здібностей на основі функціонально-генетичної парадигми. Такі вчені як А.Браун, Дж.Вілсон, А.В.Карпов, М.А.Холодна, відкривають визначення структурним особливостям та проявам метапсихічних процесів в онтогенезі. Проаналізувавши останні дослідження в галузі метапізнавальних процесів, слід звернути увагу на теорію Т.Е Чернокової. Сам процес метапізнання розглядається дослідницею, як накопичення інформаційних знань суб'єкта власне про пізнавальну діяльність як таку загалом, а також про особливість психічної сфери суб'єкта, яка дозволяє суб'єкту пізнавальної діяльності регулювати її, відтворювати у потрібний момент, припиняти її та безпосередньо застосовувати. [6, с.155-158].

В свою чергу ряд науковців таких як, Д.Ріглі, П.Шетц, Р.Гланц і С.Вайнштейн розглядають зокрема метакогнітивні процеси, як свідоме розуміння суб'єктом власної мисленнєвої діяльності, а також розуміння стратегій, вибору та планування своєї безпосередньої діяльності. Зокрема ученими, здійснено аналіз поняття «моніторингу пізнавальної діяльності» [5, С. 265-280]. Дж.Флейвелл дослідивши сферу людських знань, дійшов висновку про можливість способу контролю та активації людиною власної пізнавальної діяльності. Він же являється одним з перших хто став досліджувати та вивчати метапроцеси як особливий вид здібностей людини. Зокрема більшість авторів вважають Дж.Флейвела початківцем мета когнітивного напрямку в сучасній психології. Науковцем було розроблено та досліджено такі ключові складові метапізнання: метакогнітивні знання, метакогнітивний досвід, метакогнітивні цілі та стратегії [1, С.130-134]. За висновками Дж. Флейвела, у дошкільний період відбувається активний розвиток метакогнітивної здібності, саме у цей час у особистості, завдяки розвитку саморегуляції здійснюється планування власних дій, прийняття рішення й вибір ефективних стратегій щодо здійснення рішення при виконанні поставлених завдань. Активний розвиток так званих метакогнітивних здібностей призводить до метапізнавального розвитку самої особистості і характеризується як ефективний аналіз та контроль власної психічної діяльності, а також керування своїми цілями, діями та безпосередньо знаннями у тій чи іншій сфері. Можливість суб'єкта діяльності планувати власні дії відносно власних знань включаючи особливості стратегічної активності та рефлексивності допомагає активно та швидко реагувати на можливі різкі зміни у діяльності та створенні відносно нових форм діяльності та механізмів взаємозв'язку. Усі ці форми розкривають ключові компоненти

метапізнання. [8, С.3-34]. Дж. Вілсон здійснює акцент на так званій метакогнітивній обізнаності тобто, знанні суб'єкта про власні плани, ідеї та стратегії навчання, здійснюючи при цьому метакогнітивну оцінку, а саме судження про свої розумові можливості й обмеження у вирішенні конкретної тої чи іншої проблемної ситуації. Велику роль у вивченні метапроцесів відіграли роботи російського дослідника А.В. Карпова. У своїх роботах А.В.Карпов розглядає мета здібності, як особливий вид здібностей людини до складу яких він включає, здібності мета мотиваційної регуляції і мета емоційного контролю, тобто іншими словами під мета здібностями вчений розуміє можливість людини власної контрольованої пізнавальної поведінки, що сприяє ефективному оволодінні інтерактивними методами знання [4, С.352].

Є. Савін та А. Фомін, аналізуючи дослідження метакогнітивних процесів у сфері освітньої діяльності можливість впливу метакогнітивних знань педагога на учбову діяльність учнів, а також на розвиток мета пізнавальних процесів у дітей, які можуть змінюватись під дією мета когнітивного досвіду наставника. Також дослідники працюють у напрямку розробки спеціальних навчальних методик, які у майбутньому можуть покращити процес розвитку метапроцесів у ході навчальної діяльності [2, С.6-7].

М. Кашаповим введено поняття так званої абнотивності, яка включає в себе креативність педагога, а також усвідомлення значимості творчого розвитку дітей при реалізації професійної діяльності. Креативність він розглядає як мета креативність тобто метакогнітивну здібність суб'єкта педагогічної діяльності. Сама суть мета креативності полягає у рефлексії власної обізнаності, і проявляється у високому рівні саморегуляції [5, С. 49-58].

Висновки. Процеси метапізнання є досить актуальні, особливо в освітньому просторі в контексті впровадження нової української школи, оскільки, якісні зміни, які відбуваються сприяють формування нової свідомості майбутніх громадян, гармонійний душевний комфорт яких формує адекватну соціальну поведінку, культивує вміння розуміти себе та інших особливо відчувати внутрішні стани та почуття інших, дозволяє сповна реалізувати власний потенціал в різних видах діяльності, розвиває вміння робити вибір та нести відповідальність за свої дії. А це є основою до загальносуспільної гармонізації, та зниження ризиків виникнення частих конфліктів та непорозумінь. Навчитись правильно та з користю реалізовувати свою мисленневу діяльність, мабуть одне із головніших завдань сучасної системи освіти.

Література

1. Довгалюк Т.А., Волошина В.О. Поняття мислення як мета когнітивного процесу у психологічній науці // «Молодий вчений» № 10 (25) Частина 2, 2015 р.
2. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання // Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка» Випуск 28 - Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія» -2014 р. С.6-7
3. Савин Е. Ю. Уверенность в знании как аспект метакогнитивного мониторинга в учебной деятельности студентов / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – С. 244–248.
4. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В.Карпов, И.М. Скитязева.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
5. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов /М.М. Кашапов // Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. - ЯрГУ: Ярославль, 2012. – 384 с.
6. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования //Педагогика.2011.№3.с.155-158.
7. Flavell J.H. Cognitive monitoring // children's oral communication skills. Academic Press. 1981. P. 35-60.
8. Flavell J. H., Wellman H. M. Metamemory / In: Kail R. V. and Hagen G. W. (Eds.) // Perspectives on the development of memory and cognition. – Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, 1977. – p. 3-34.

*Калмиков Г.В.,
докторант ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Проблематика спілкування до цього часу залишається однією з провідних як у вітчизняній, так і зарубіжній науці, оскільки саме спілкування є необхідною умовою будь-якої діяльності людини, яка має багатомірну природу, що визначає трансформаційні процеси не лише в суспільстві, але і в космопланетарному просторі в цілому. Спілкування посідає центральне місце у взаємовідносинах, суспільній, а також індивідуальній свідомості; є провідним у психологічному впливові суспільства на його членів, особливо в умовах кризових світоглядних протистояннях, що є властивим для сьогодення. Стрімке підвищення ролі спілкування в інформаційну добу зумовлено також

підвищенням значущості масової комунікації в житті сучасної особистості. Особливе значення має мовленнєва взаємодія в суб'єктів освітнього простору, які мають забезпечувати за допомогою мовленнєвого спілкування (далі – МС) доцільну комунікацію: психодидактичний вплив, розуміння й зворотний зв'язок, тобто забезпечити інтелектуально-емоційну взаємодію суб'єктів навчально-розвивального, когнітивно-креативного процесу.

Витоки проблематики власне мовленнєвого спілкування сягають праць К. Шеннона і його відомої схеми, що стосується передусім повідомлень в електричних ланцюгах. Його модель відображала елементи ситуації спілкування, механізм передачі сигналу в каналі зв'язку. Проте ця модель не давала відповіді на головне запитання: які ж цілі комунікантів (Shannon, 1948). Ч. Осгуд побудував свою модель акту мовленнєвого спілкування в межах комунікативної онтології, оскільки ця модель була по суті експлікацією моделі К. Шеннона, але психологічною за своїм понятійним апаратом. Психолінгвістичні уявлення в ній не простежувалися. Вони стали використовуватися в пізніших психолінгвістичних роботах Ч. Осгуда (Osgood, 1956).

Незважаючи на величну роль, яку відіграє спілкування в організації соціуму, поняття спілкування стало предметом більш системного дослідження лише з кінця 60-х років минулого століття. Так, проблеми, пов'язані зі структурою процесів і функціями спілкування, в американському суспільстві були поставлені в реферативній роботі Ли Тайєра (Thayer, 1968). Проте в ній були відсутні як методологічний аналіз суті цієї проблематики, так навіть і власне дефініція спілкування. Що стосується психологічного аспекту цього питання, то наукові матеріали означеного періоду представляли здебільшого загальні тези, не збагачені конкретним матеріалом, який би стосувався власне психологічних і психолінгвістичних питань (Parry, 1968). У східноєвропейській науці психологія спілкування підмінялася аналізом психології відносин, процесів соціального управління, аналізом малих груп. Якщо не брати до уваги психологічно орієнтовані думки окремих науковців, зокрема В.Н. М'ясищева, Б.Д. Паригіна, В.Н. Куніциної, висловлені на симпозіумі з психології спілкування (Социально-психологическое..., 1970), то аналіз цих матеріалів засвідчує, що в той час саме психологія спілкування й не була представлена.

Однією з практичних областей, яка гостро потребувала й до цього часу потребує теоретичної розробки психології й психолінгвістики спілкування є мовленнєве спілкування, про що уперше було заявлено (і не тільки заявлено, а й

отримано розроблену концепцію) в однойменній праці О.О. Леонт'єва «Психологія спілкування», яка витримала, починаючи з 1974 року, кілька перевидань і була переведена англійською, німецькою та багатьма іншими мовами.

О.О. Леонт'єв визначив *предметом* психології спілкування психологічну специфіку процесів спілкування з огляду на взаємовідносини особистості й суспільства, а спілкування як внутрішній механізм життя соціальної групи, взаємодії з іншими людьми, як обмін ідеями, інтересами, формування настанов, засвоєння суспільно-історичного досвіду. Важливими завданнями він визначав перш за все такі, як: а) дослідження самого спілкування в становленні й динаміці, встановлення його механізмів і засобів як частини діяльності спілкування; б) аналіз взаємовідносин спілкування з іншими видами діяльності особистості людини, передусім з практичною й пізнавальною діяльністю, що, на думку цього вченого, й утворює власний предмет психології спілкування (Леонт'єв, 1999).

Якщо за останні десятиліття проблематика психології спілкування отримала бурхливий розвиток (О.В. Брушлинський, Ф.В. Василюк, Л.М. Веккер, Б.М. Величковський, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, О.Р. Лурія), то становлення психології і психолінгвістики МС, завдячуючи працям О.О. Леонт'єва, В.А. Артемова, Е.Ф. Тарасова, Т.В. Ахутіної, О.О. Залевської, Ю.А. Сорокіна та ін., відбувалося значно повільніше, незважаючи на те, що МС з кожним роком набувало все більшої й більшої суспільної значущості – це й мас-медіа, й реклама, й ораторське мистецтво, й професійна вербальна майстерність, і політична пропаганда, й міжнародні вербальні полеміки, й освіта, і юриспруденція тощо.

МС почали розглядати як найскладнішу й найдосконалішу форму спілкування, але й одночасно як найбільш спеціалізовану форму, що дозволяло розглядати мовлення як мовленнєву взаємодію, де загальні психологічні закономірності процесів спілкування виступають в найбільш характерному, найбільш відкритому й найбільш доступному дослідженню вигляді (Леонт'єв, 1999).

Незважаючи на більше ніж сторічну історію, мовлення зводилося представниками біхевіоризму здебільшого або до механічного зовнішнього вияву психічних функцій, процесів і властивостей, що знаходилися за мовленням (Вундт, 1868 :52), або до самостійної психічної активності індивіда, що «замкнута» в своїй мотиваційній, цільовій і змістовній сфері (Weiss, 1925).

У працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе, О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, незважаючи на деякі відмінності в їхніх поглядах, було закладено спільне розуміння мовлення як цілісного органічного ланцюга в системі ментально-інтелектуальної діяльності людини, що проявляється засобом мови. Мовлення трактувалося як *мовленнєва дія*, підпорядкована завданням, функціям і структурі не мовленнєвої діяльності, яка обслуговувалася нею.

Психолінгвістика поставила своїм завданням інтерпретувати МС з позицій психологічної теорії – взаємовідносин особистості й суспільства через посередництво мовлення, визначити цей процес не стільки з боку зовнішньої взаємодії ізольованих особистостей, скільки як спосіб внутрішньої організації та внутрішньої еволюції суспільства як цілісного багатомільйонного організму комунікантів, – процес за допомогою якого тільки й можливий розвиток суспільства в постійній динамічній двосторонній і багатосторонній взаємодії з особистістю. Отже, МС – це енергоінформаційні дії, які відбуваються «серед людей», «у середовищі людей», «у колективі людей»; це «взаємодія людей як членів суспільства»; це «процес і спеціалізована діяльність спілкування» (Леонтьєв, 1999).

Початок дослідження мовленнєвого спілкування як самобутньої форми спілкування, пов'язується в психолінгвістиці, як вже зазначалося, з працями перш за все О.О. Леонтьєва. В головній з них – «Психології спілкування», новаторській за своїм підходом, – науковець зробив спробу побудувати теорію мовленнєвого спілкування в межах діяльнісного підходу. Він використав суб'єкт-об'єктну модель, надавши комунікантам статуси й суб'єкта, й об'єкта, заклавши початок використання в процесі аналізу мовленнєвого спілкування діяльнісної парадигми і діяльнісної онтології.

Е.Ф. Тарасов, спираючись на цю ідею О.О. Леонтьєва, вважає доцільним при аналізі мовленнєвого спілкування розрізняти онтологію і гносеологію: онтологію МС пов'язувати з природою (походженням МС, а гносеологію МС – з пізнавальними процедурами, що використовуються дослідниками МС) (Тарасов, 2006). На думку вченого, в онтологію має входити уявлення про нерозривність зв'язку діяльності та спілкування. У зв'язку з цим МС – це спроба особистості, яка пережила невдачу, задовольнити свої потреби за допомогою індивідуальних зусиль, організувати спільну з іншою особистістю діяльність з метою задоволення своїх потреб. Відтак – МС розгортається лише в межах діяльнісного співробітництва. Тому нерозривність діяльності та МС робить нероздільними в активності людей їхні позиції суб'єкта діяльності й

суб'єкта МС. Гносеологія, як вважає Е.Ф. Тарасов має включати рефлексивні процедури над мовленнєвим і діяльнісним підходами, в межах яких здійснюються пізнавальні дії з аналізу МС. При цьому вчений зазначає, що доцільно чітко розрізняти поняття емпіричного й теоретичного об'єкта дослідження. В якості емпіричного об'єкта МС він дозволяє сформулювати уявлення про те, що обидва партнери з МС активні, і вже в теоретичному об'єкті вони можуть отримати статус суб'єктів. Однак не розрізнення емпіричного й теоретичного об'єктів дослідження, зауважує цей науковець, «...завело в пізнавальну пастку багатьох дослідників МС, які будували парадоксальні суб'єкт-суб'єктні моделі МС» (Тарасов, 2006 : 30). Саме тому він пропонує увести розрізнення суб'єкта діяльності і суб'єкта МС, оскільки у взаємодії, дійсно, є двоє суб'єктів діяльності й один об'єкт-предмет, що уможливорює активність двох людей бути власне взаємодією. Проте в МС є також два суб'єкти спілкування і два об'єкти.

Корисно, зазначає Е.Ф. Тарасов, увести уявлення про позицію дослідника для вирішення суперечливості позиції партнерів з МС, яким одночасно притаманні статуси й об'єкта, й предмета, адже в теоретичному об'єкті МС є місце для двох комунікантів суб'єктів і двох комунікантів об'єктів. З позицій стороннього спостерігача в МС виявляються два активних партнери, які по чергово впливають один на одного. З позиції партнерів МС активність тих, хто спілкується, має іншу структуру, а саме: кожен з них надає собі статусу суб'єкта, оскільки він сам планує, здійснює план мовленнєвого спілкування й коректує результати своїх зусиль, а відводить статус об'єкта. В теоретичному об'єкті є, як мінімум, два партнера, яким притаманні не співпадаючі, або різні, уявлення, або моделі, про один і той же акт МС. Вочевидь у теоретичний об'єкт МС, зазначає Е.Ф. Тарасов, входить свідомість комунікантів, яка враховується в тих фрагментах, що відображають акт МС. «Факт не співпадіння моделей одного й того ж акту МС в різних учасників спілкування може бути зрозумілий в межах принципу додатковості: моделі різних комунікантів можуть трактуватися як додаткові моделі через суперечливість опису одного й того ж предмета» (Тарасов, 2006 : 31). Таким чином, підсумовуючи цю думку Е.Ф. Тарасов робить висновок, що «... додаткові моделі в теоретичному об'єкті дозволяють вирішити парадокс існування двох суб'єктів в одному й тому ж акті МС: кожний комунікант може вважати себе суб'єктом у своїй моделі мовленнєвого спілкування» (Там само).

Література

1. Вундт В. В. Душа человека и животных / В. В. Вундт. Т.1. – СПб., 1868. – 640 с.
2. Социально-психологическое и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми // Тезисы Всесоюзного симпозиума. Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1970. – 285 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения / А.А.Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
4. Тарасов Е.Ф. Ключевое общение: исследование в дополнительных моделях / Е.Ф. Тарасов // Всероссийская науч. конферен. «Поверх барьеров: человек, текст, общение», посвященная 70-летию со дня рождения А.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – С. 29–32.
5. Osgood, Charles E. (1956). *Method and Theory in Experimental Psychology*. Oxford.
6. Thayer, L. (1968). *Communication and communication systems in organization, management, and interpersonal relations*. Homewood.
7. Parry, G. (1968). *The Psychology of Human Communication*. New York: American Elsevier.
8. Shannon, C.E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. – *Bell System Technical Journal*, 27(3), 379–423, 623–656. doi: 10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x
9. Weiss, A.P. (1925). linguistics and Psychology. *Language*. 1, 52–57.

Калмикова Л.О.,
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,
професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди» м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ТА ПСИХОЛОГІВ ЗДО ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВИХОВАННЯ Й РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО І ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Потреба в підготовці майбутніх фахівців ЗДО до роботи з дошкільниками з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб зумовлена передусім реаліями сьогодення й появою невідомих раніше феноменів, а саме: «травматичні події», «травматичний стрес», «посттравматичний стресовий розлад», «тривога», «депресія», «не адекватна гіперактивність» тощо. Тому підготовка майбутніх вихователів і психологів ЗДО до використання технологій

психолого-педагогічного супроводу виховання й розвитку дітей з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб стає окремою складовою частиною освітнього процесу ЗВО й новою для нього навчальною науково-практичною проблематикою.

Педагогічні умови – це сукупність положень, що лежать в основі підготовки майбутніх вихователів і психологів ЗДО до роботи з цією категорією дітей за допомогою технологій психолого-педагогічного супроводу їхнього виховання й розвитку.

Враховуючи стан дітей з посттравматичними порушеннями, при підготовці майбутніх працівників дошкільної освіти для роботи з ними мають бути створені у вищій спеціальній педагогічній умови.

Перша з педагогічних умов підготовки вихователів і психологів ЗДО до реалізації технологій психолого-педагогічного супроводу виховання й розвитку дітей з родин, які пережили події, що супроводжувалися інтенсивними емоціями страху, горя, суму, збентеженості, розгубленості, розпачу, безпорадності перед драматичними обставинами, є така: *володіння студентами основними поняттями, що характеризують посттравматичні психічні порушення дітей, які пережили психічну травму внаслідок впливу стресів (терористичні акти, диверсії, бойові дії, смерть рідної людини чи родини в цілому, вимушене переміщення тощо).*

Студенти мають знати, що в дитини, яка пережила масову або індивідуальну психотравму, залишається незгладимий відбиток у душі, що поступово може призвести до патологічної руйнації її особистості. Під посттравматичним стресовим розладом розуміємо нейропсихосоматичну відтерміновану реакцію на травматичний стрес, що викликає психічні порушення. До студентів також необхідно донести інформацію про те, що для дітей, які пережили психотравму, характерні переживання тривоги й лиха, психічного дискомфорту, дистресу.

Майбутні працівники ЗДО мають використовувати термін «стрес» для номінації безпосередньої реакції на стресор, а термін «посттравматичні психічні порушення» – для називання відтермінованих наслідків травматичного стресу. Студенти мають усвідомити, що стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення в психічній сфері дитини, зокрема її неврологічних механізмів, що управляють психічними процесами, психоемоційними каналами навчання, розвитком пам'яті, мислення тощо.

Студентам важливо навчитися розрізняти поняття «стрес» і «напруга», «психічна напруженість», знати, що напруга при виконанні звичної для дитини діяльності без активізації адаптивних процесів і підвищення рівня тривоги не є стресом; що головною характеристикою стресу є напруга; стресом є глобальна відповідь організму й особистості на експериментальні впливи (стресори) або на підвищення навантаження.

Студенти мають опанувати поняття «психологічний стрес» як особливий психічний стан дитини й поняття «емоційний стрес», диференціювати стрес, емоційний стан і стомленість, відокремлювати тривогу від стресу, виділяти її в самостійний стан дитини, розглядати як особистісну тривожність.

У зв'язку з цим *друга педагогічна умова* підготовки студентів до застосування технологій психолого-педагогічного супроводу виховання та розвитку дітей, які пережили події, що травмують їхню психіку, полягає в наступному: забезпечення усвідомлення студентами психологічних (типових) особливостей, а також індивідуальних відмінностей дітей, які перенести психічну травму.

Згідно з цією умовою майбутні вихователі й психологи ЗДО мають знати, що стрес викликає індивідуальні відмінності у зміщенні активності дитини або в бік її підвищення, або зниження від рівня, що тримається при звичайній (домінуючій) інтенсивності мотивації, характерної для тієї чи іншої людини. Також вони мають навчитися розуміти й відносити тривогу, як індивідуальну характеристику особистості дошкільника, не до стресу, а до негативних емоцій дітей, що виникли в них через сприймання ситуації як особистісно-загрозливої, небезпечної незалежно від того, чи наявна, чи відсутня в даний час об'єктивна небезпека; вміти виділяти типові для постраждалих дітей, їхні специфічні, переживання, а також відмінні – індивідуальні – прояви переживань і реакцій, зокрема побоювань, хвилювання, порушення спокою тощо. Тривожність дитини, інтенсивність тривожності – це одна із кардинальних характеристик, що використовується психологічною наукою для виявлення індивідуальних відмінностей у тієї чи іншої дитини.

Крім того, студенти мають володіти інформацією про те, що на вплив психогенних чинників у різноманітних надзвичайних для дитини обставинах (бойові дії, тероризм, хвороба, каліцтво чи загибель рідних тощо), її організм відповідає реакцією тривоги, яка залежно від індивідуальних особливостей та індивідуальних випадків може варіюватися за ступенем виразності й виявлятися в таких симптомах: збільшення потовиділення, тремор, м'язова напруга, дисфункції серцево-судинної, дихальної, травної й вивідної систем

організму дитини, утруднення засипання, порушення сну, підвищена негативна реакція на звук, апатія, дратівливість тощо. Цей симптомокомплекс характерний для тих дітей, які безпосередньо спостерігали загибель людей, їхні поранення, були присутніми при одержанні звістки про смерть рідних і знайомих, чули вибухи й відчували їх загрозу, були в замкнутому просторі з тимчасовою неможливістю виходу з нього, були свідками неможливості врятувати людей тощо. Це здебільшого характерно для дітей із симптомами й ознаками, що характеризують високий, клінічно значущий рівень прояву тривожності, який суттєво відрізняється від особистісної й ситуативної тривожності, яка стосується щоденних проявів тривоги, властивих тією чи іншою мірою всім здоровим дітям і дорослим.

Третя педагогічна умова підготовки студентів до впровадження в ЗДО технологій психолого-педагогічного супроводу виховання й розвитку дітей, на відміну від двох попередніх педагогічних умов, безпосередньо спрямованих на підвищення ефективності учіння майбутніх вихователів і психологів ЗДО, більшою мірою стосується процесу викладання зорієнтованих на цю соціально-психологічну проблему навчальних дисциплін. Це впровадження в освітній процес ЗВО спецкурсів, зміст яких розкриває стратегію й тактику діяльності студентів у їхній самостійній подальшій роботі з дошкільниками, що пережили психотравму, зокрема: «Проектування індивідуального психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб», «Діагностика індивідуальних особливостей розвитку дітей з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб», «Тренінг взаємодії з дітьми (для родин учасників АТО)». Уведення цих спецкурсів сприятиме поглибленню наявних у студентів знань з фізіології, психології, дитячої й педагогічної психології, психодіагностики, психокорекції, дошкільної педагогіки та окремих методик дошкільної освіти, систематизації й узагальненню цих знань з прив'язкою їх до цієї нової, на жаль травматичної, як для дошкільної освіти в цілому, так і для кожного окремого студента та громадянина України проблеми сьогодення.

*Каплуненко Я.Ю.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Проблема психологічного здоров'я, тобто, стану суб'єктивного благополуччя людини, адекватної самооцінки та реалістичного ставлення до навколишнього світу, компетентності, здатності будувати та підтримувати близькі соціальні стосунки, прояву емоційних та інтелектуальних можливостей [1], є предметом вивчення різних галузей наукових знань – психології, педагогіки, соціології, психіатрії, тощо. Поняття психологічного здоров'я має різні формулювання у представників різних культур та наукових парадигм, але більшість дослідників сходяться на думці, що психологічне, соціальне та фізичне здоров'я тісно пов'язані між собою. Крім цього, як зазначає А.В. Шувалов, «поняття психологічне здоров'я фіксує суто людський вимір, та є еквівалентом здоров'я духовного; його основою є нормальний розвиток суб'єктивності людини, а визначальними критеріями є напрямок розвитку та характер актуалізації людського в людині» [7].

Розглядаючи проблему психологічного здоров'я особистості в контексті освітнього простору, слід зазначити, що основною метою взаємодії суб'єктів в ньому є формування знань, умінь та навичок, що сприяють майбутній продуктивній діяльності та налагодженню конструктивної взаємодії з оточуючим світом й суспільством. Своєю чергою це спонукає особистісний розвиток, розширюючи сферу реалізації, стимулюючи самоусвідомлення та само актуалізацію. За умови його гармонійності, тобто, коли вимоги до дитини відповідають її віку, є достатньо соціальної підтримки та заохочення, позитивних емоцій від нового досвіду та почуття власної спроможності, формується відчуття базового благополуччя, задоволеність процесом навчання, віра в себе та бачення перспектив власного розвитку. Якщо, з якихось причин, цей розвиток є дисгармонічним, заблокованим або викривленим, тобто, коли необхідні вікові новоутворення не формуються, нові знання та навички не засвоюються, соціальне оточення не є підтримуючим, розуміння перспективи та сенсу власного навчання відсутнє, психологічне здоров'я дитини може опинитися під загрозою. Проблемі розвитку психологічно здорової особистості в освітньому просторі приділяли свого часу увагу К.Д. Ушинський, О.Ф.

Лазурський, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, Г.О. Балл, С.Д. Максименко, та інші дослідники.

Уявлення сучасної педагогіки щодо навчання, як про розвиток пізнавальних здібностей, спирається здебільшого на поведінковий підхід та теорію діяльності, що забезпечує найбільш комплексну форму активності та вирішення завдань навчання та виховання. З цієї точки зору, головним питанням, яке ставить педагогіка є «Чому дитина має навчатися?», але з точки зору поняття психологічного здоров'я, з його цінностями суб'єктивності та автономії, актуальним у процесі навчання має стати питання: «Чому саме дитина має цьому навчатися?», тобто, «Що її до цього спонукає?». Таким чином, на перший план виходить поняття смислу та мотивації навчальної діяльності.

Проблемі мотивації, як рушія розвитку особистості та передумови досягнення нею психологічного здоров'я та благополуччя приділяло увагу багато вчених, починаючи з З. Фрейда, А. Адлера, В. Франкла, А. Маслоу, А. Бандури, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, тощо.

Однією з провідних теорій щодо рушіїв діяльності людини є теорія самодетермінації або внутрішньої мотивації (СДТ), введена в науковий обіг Едвардом Десі та Річардом Раяном (1971), які, на противагу зовнішній детермінації, тобто обумовленості поведінки зовнішніми, легко ідентифікованими або модельованими чинниками, виділили внутрішню мотивацію – спонуки – які містяться в самій діяльності, викликаючи інтерес та насолоду, в результаті якої особистість відчуває зацікавленість, компетентність та здатність визначати власну активність. Внутрішньо мотивована людина спирається на інтерес до самої діяльності, зв'язки з іншими, задоволеність та особистісний розвиток, в той час, як для зовнішньо мотивованої – характерно прагнення нагороди вкінці діяльності (зовнішнє джерело), як то, слава чи гроші. До базових потреб внутрішньої мотивації відносять: відчуття компетентності (здатність контролювати ситуацію та впливати на результат), автономність (здатність самому обумовлювати власну діяльність) та залученність (потреба в взаємодії, зв'язку та обміну досвідом з іншими). Від задоволення або незадоволення цих базових потреб залежить відчуття психологічного благополуччя особистості та її стосунки з соціальним оточенням [8].

Розглядаючи ці потреби у контексті освітнього простору, слід зазначити, що усвідомлення їх значущості та пошук методів їх оптимізації – одне з найважливіших завдань сучасної психології навчання та педагогіки. Для учнів

та студентів важливі: повага та індивідуальний підхід до особистості, покрокове засвоєння навчального матеріалу, стимулювання пошукової активності та креативність, навички критичного мислення та здатності приймати самостійні рішення, забезпечення підтримуючих, базованих на співпраці, стосунків з оточуючими. Що стосується викладачів, то важливими в даному аспекті, є постійний фаховий розвиток та підвищення кваліфікації, заохочення обміну професійним досвідом, розвиток особистісної та професійної впевненості, можливість виявити та реалізувати ініціативу.

На сучасному етапі теорія детермінації є цілісним діалектичним підходом та включає 5 міні-теорій: теорія когнітивної оцінки (Cognitive Evaluation Theory, CET); теорія організмичної інтеграції (Organismic Integration Theory, OIT), теорія каузальної орієнтації (Causality Orientations Theory, COT), теорія базових психологічних потреб (Basic Psychological Needs Theory, BPNT); теорія змісту цілей (Goal Contents Theory, GCT) [3].

Теорія когнітивної оцінки (Cognitive Evaluation Theory, CET) пов'язана з персональним інтересом та стосується двох базових потреб – потреби у компетентності та автономії, оскільки активізує здібності й пристрасть до певної діяльності, навіть якщо до неї немає зовнішніх спонук. Найбільшого значення це набуває в навчанні, спорті та мистецтві, а також, у будь-якій іншій активності, пов'язаній з креативністю, інноваціями та засвоєнням нового досвіду.

Теорія організмичної інтеграції (Organismic Integration Theory, OIT) пов'язана з зовнішньою мотивацією та стосується поведінки, що спонукається прагненням конкретної винагороди. В ній виділяється чотири види інструментів – зовнішня регуляція, інтроєкція, ідентифікація та інтеграція. Зовнішня регуляція базується здебільшого на винагороді, отриманні чогось в результаті діяльності, та майже не залучає автономію. Інтроєкція базована на Его та прагненні продемонструвати іншим свої здібності та таланти. Ідентифікація включається, коли людина здійснює щось, персонально важливе. В інтеграції є певний аспект внутрішньої мотивації, пов'язаний з реалізацією власних переконань та особистісних потреб. Теорія організмичної інтеграції стверджує, що чим більш інтеріалізованою, тобто, внутрішньо обумовленою, є мотивація, тим більш автономною є людина.

Теорія каузальної орієнтації (Causality Orientations Theory, COT) описує три типи регуляції поведінки та оточення: автономна орієнтація (джерелом діяльності є інтерес та переживання цінності того, що відбувається),

контролююча орієнтація (базується на винагороді, підтвердженні та зиску), та орієнтація тривоги (занепокоєння щодо власної спроможності).

Теорія базових психологічних потреб (Basic Psychological Needs Theory, BPNT) пов'язує задоволення базових потреб – в автономії, компетентності та залученості з психологічним здоров'ям і благополуччям особистості.

Теорія змісту цілей (Goal Contents Theory, GCT) зазначає відмінності між зовнішньою та внутрішньою мотивацією з точки зору їх впливу та психологічне здоров'я та благополуччя. Зовнішня мотивація пов'язана з досягненням зовнішніх цілей – фінансових, впливу та визнання – та слугує задоволенню, внутрішня – залучає взаємозв'язки з іншими, близькі стосунки та особистісне зростання. Зовнішня мотивація більше пов'язана з добробутом, в той час як внутрішня – з психологічним здоров'ям та благополуччям особистості.

Теоретичні та практичні висновки теорії самодетермінації широко використовуються в розробці методологічних засад взаємодії суб'єктів освітнього простору. Зокрема, розуміння того, що навчальні системи, що спираються на контроль, винагороду, оцінки та санкції менш ефективні порівняно з тими, що базуються на активізації власного інтересу, компетентності, волі та бажанні особистості, що, звісно вимагає більшої майстерності та зацікавленості вчителів. Багато досліджень останніх років свідчать, що підтримка автономії стимулює учбову мотивацію та благополуччя, однак в більшості шкіл та вищих навчальних закладах, тим не менше, провідними є методи контролю та оцінки, що подекуди негативно позначається на розвитку самомотивації учнів та студентів, формуючи так звану, «вивчену безпорадність», тобто, неготовність самих суб'єктів учіння нести відповідальність за власний розвиток та навчання.

До методологічних кроків підтримки автономії в учбових закладах відносять: прагнення викладачів зрозуміти точку зору учнів та студентів; підтримка ініціативи; забезпечення можливості вибору; інформування про цілі завдань; позиція фасилітатора; фокус на проблемних, змістових питаннях; активізація критичного осмислення вивченого матеріалу та формулювання власної позиції [4].

Таким чином, провідна роль у формуванні не лише знань та навичок, а й психологічного здоров'я учнів та студентів в процесі навчання належить викладачам, що ставить перед ними достатньо серйозні завдання та виклики. За результати нашого дослідження провідних характеристик фахівців різних соціономічних груп було виявлено, що не зважаючи на значущість мотиваційно

- смислових чинників для представників більшості соціономічних професій, провідного значення вони набувають саме у викладачів – 30 % значущості фактора від загальної дисперсії даних. До них відносять: наявність життєвих цілей, задоволеність процесом життя, позитивна оцінка його результативності, активна життєва позиція. Ці якості позитивно корелюють з організаційними здібностями, наполегливістю, широтою світогляду та розвинутим соціальним інтелектом. Внутрішня мотивація професійної діяльності, наявність життєвих цілей та відчуття життя контрольованим сприяє кращому розумінню інших людей, гнучкості у спілкуванні, що є принциповим для викладацької діяльності [2, С.145]. Тобто, мотиваційно-смислові чинники виходять на перший план у структурі викладацької діяльності та позитивно на неї впливають [2, С.138].

Розглядаючи психологічне здоров'я в межах Екзистенційного аналізу та логотерапії В. Франкла та А. Ленгле, слід зазначити провідне значення мотиваційно – смислових чинників для психологічного благополуччя та автентичного розвитку особистості в освітньому просторі. В. Франкл вважав прагнення до персонального смислу провідним для будь-якої діяльності, і навчальної, зокрема, вважаючи його рушієм становлення та само актуалізації особистості, фактором, що актуалізує персональну свободу та волю [9]. На думку В. Франкла, життя та діяльність набувають персонального сенсу тільки за можливості проживання та реалізації цінностей, до яких відносив цінності творчості, цінності переживання та цінності зайняття персональної позиції щодо тих ситуацій, в яких не можна нічого змінити [6]. Ці погляди перегукуються з сучасною теорією само детермінації про базові потреби особистості в автономії, компетентності та зв'язками з іншими, що є основою більш ефективної навчальної діяльності. Проживання цінностей та усвідомлення смислу в умовах освітнього простору є важливим і для учнів, і для вчителів, але, викладачі в цьому аспекті мають займати активуючу позицію, оскільки в учнів може бракувати і досвіду, і достатніх інструментів для самостійного віднайдення смислу та розкриття змісту навчальної діяльності.

А. Ленгле, розвиваючи погляди В. Франкла, розробив концепцію чотирьох фундаментальних мотивацій, які обумовлюють активність людини у чотирьох основних вимірах: знаходження основи для повноцінного буття та діяльності; встановлення стосунків з оточуючими та проживання цінностей; пошук та прояв власної автентичності; розуміння персонального смислу та бачення перспектив розвитку. Основою психологічного здоров'я особистості,

на його думку, є діалогічний обмін особистості зі світом у всіх чотирьох вимірах [5, С. 65].

Розглядаючи концепцію чотирьох фундаментальних мотивацій в контексті освітнього простору, можна виділити практичні засади як для навчальної, так і педагогічної діяльності. Зокрема, умовами повноцінного навчання на рівні першої фундаментальної мотивації є опора, захист та простір, в якості яких можуть виступати безпечне середовище; структуровані, та відповідні віковим особливостям, навчальні плани; простір та можливості для розвитку. Умовами психологічного здоров'я на рівні другої фундаментальної мотивації, є здорові та підтримуючі стосунки в дитячому та викладацькому колективі, а також, між учнями та вчителями; спільна надихаюча діяльність, підтримка креативності, тощо. Умовами психологічного здоров'я на рівні третьої фундаментальної мотивації, виступають уважне та шанобливе ставлення, справедливість та індивідуальний підхід, активізація самопізнання та зацікавленість в особистості. Що стосується четвертої фундаментальної мотивації, то провідного значення тут набуває бачення подальшої перспективи, вміння розпізнавати цінності та практична спрямованість навчання.

Таким чином, психологічне здоров'я в освітньому просторі є комплексне явище та має розглядатися в двох аспектах: психологічне здоров'я учнів й студентів, та психологічне здоров'я викладачів, що організують та провадять навчальну діяльність.

До мотиваційно-сміслових чинників продуктивного учіння слід віднести: задоволення від процесу навчання, усвідомлення власної автономії та відповідальності, почуття компетентності, можливість звернутися за допомогою та роз'ясненням, здорові стосунки в учнівському колективі, позитивне ставлення до себе, усвідомлення власних особистісних якостей, бачення майбутніх перспектив та практичної користі навчання. Серед мотиваційно-сміслових чинників ефективної педагогічної діяльності можна назвати: любов до своєї справи, розвинутий соціальний інтелект, гнучкість мислення, персональне ставлення до учнів, впевненість у собі та професійна майстерність, задоволення від власного життя, вміння розпізнавати цінності.

Література

1. Доклад о состоянии здравоохранения в мире, 2001 г.: Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда. Всемирная организация здравоохранения [Електронний ресурс]. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.who.int/iris/handle/10665/89126>.

2. Каплуненко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій: дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Каплуненко Я. Ю. – К., 2016. – 265 с.
3. Гордеева Т. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Електронний ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн.. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html>.
4. Гордеева Т. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] [Електронний ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн.. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378->.
5. Ленгле А. Віденська школа екзистенційного аналізу: пошук сенсу та ствердження життя. / А. Ленгле // Духовно-психологічні основи християнської психології // Колективна монографія [Під ред. Гридковець Л.М.]. / А. Ленгле. – Львів: Скриня, 2015. – С. 62–73.
6. Франкл В. Доктор и душа: Логотерапия и экзистенциальный анализ. / В. Франкл; Пер. с нем. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 338 с.
7. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека [Електронний ресурс] / А. В. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://pstgu.ru/download/1264506230.shuvalov.pdf>.
8. Deci E. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior / E. Deci, R. Ryan. – New York: Plenum, 1985. – 372 с.
9. Frankl V. Man's Search for Meaning / V.E. Frankl. – New York: Simon & Schuster, 1985. – 221 с.

*Кас'янова С.Б.,
аспірантка кафедри психології та соціальної роботи
Інституту підготовки кадрів
державної служби зайнятості України (Київ),
майстер виробничого навчання
Харківського центру професійно-технічної освіти
державної служби зайнятості України*

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ РЕСУРС КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ

В процесі подолання стресової ситуації особистість застосовує різні механізми та форми активності, в тому числі *копінг-поведінку*, яка передбачає використання способів зниження дії стресової ситуації та адаптації до неї.

Поняття копінг-поведінки досить ґрунтовно досліджено Р. Лазарусом, Н. Хаан, Вай-лант, Фолкманом тощо, а також низкою пострадянських дослідників (Л. П. Гримаком, Н. Є. Водоп'яною, Т. Л. Крюковою) [5,6] та інтерпретується по-різному в різних психологічних школах. Проте спільним для авторів є те, що копінг-поведінка виступає свідомою (а не неавтоматизованою), активною, цілеспрямованою формою ефективної адаптації особистості до вимог стресової ситуації. Сучасний підхід до вивчення копінг-поведінки враховує наступні положення:

1) людина має інстинкт подолання стресової ситуації (Е.Фромм, 1992), однією з форм якого виступає пошукова активність (Аршавський, Ротенберг, 1976);

2) на вибір способів подолання впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локус контролю, спрямованість характеру, установки, переживання, досвід тощо. Згідно даного положення, ті складні ситуації, що виникають на життєвому шляху людини, будуть мати не тільки зовнішні (середовищні), але й внутрішні (особистісні) передумови;

3) стратегії копінг-поведінки в складних ситуаціях будуть залежати від рівня розвитку особистості людини – чим вищий рівень розвитку, тим успішніше вона вирішує труднощі.

Дані теоретичних та експериментальних досліджень вказують, що для подолання стресу особистість використовує власні стратегії (копінг- стратегії) на основі наявного у неї досвіду та психологічних резервів (копінг-ресурсів) [5, 6]. Тобто, *копінг-поведінка* реалізується на базі *копінг-ресурсів* за допомогою *копінг-стратегій*. *Копінг-ресурси* – набір характеристик особистості та соціального середовища, що дозволяють здійснювати оптимальну адаптацію до стресових ситуацій. *Копінг-стратегії* (стилі подолання) – засоби управління стресовим фактором, що виникають як відповідь особистості на сприйняту загрозу. Копінг-поведінку розглядають як результат взаємодії копінг-стратегій та копінг-ресурсів (рис.1.).

Під *копінг-ресурсами* у психології розуміють ті структури особистості, які забезпечують прояви *копінг-поведінки*.



Рис. 1. Взаємодія копінг-стратегій та копінг-ресурсів як основа копінг-поведінки

Люди по-різному інтерпретують стресову ситуацію [1]. Вони можуть оцінювати її як загрозу або як вимогу. Стресові наслідки можливі тільки в тому випадку, якщо подія сприймається індивідом як загроза; якщо ж подія сприймається як вимога, то це викликає інший спосіб відповіді на неї. Оцінка тієї або іншої стресової події залежить від оцінки особистістю своїх ресурсів подолання стресора, які можуть базуватись на індивідуальному досвіді, знаннях, практиці або ж на самооцінці, сприйнятті власної компетентності тощо.

Важливу роль відіграє адекватний вибір особистістю психологічних стратегій подолання стресу, які детермінуються окремими емоційними здібностями та вміннями, що утворюють її *емоційний інтелект* [1, 3]. До таких психоемоційних копінг-ресурсів відноситься вміння адекватно виражати свої емоції та почуття, розуміння їхнього прояву в інших людей. Важливим копінг-ресурсом є емпатія, яка включає в себе як співпереживання, так і здатність приймати іншу точку зору, що дозволяє більш чітко оцінювати проблему та створювати більше альтернативних варіантів її вирішення. Тому, емоційний інтелект виступає як ефективний ресурс копінг-поведінки, низький рівень якого веде до послаблення психоемоційних копінг-ресурсів, що може призвести, зокрема, до синдрому хронічної втоми, емоційного вигорання та до психосоматичних захворювань [4].

З одного боку, емоційно проникливі індивідууми здатні заздалегідь запобігти або, навіть, уникнути стресову ситуацію, бо здатні її ідентифікувати.

З іншого – існує твердження, згідно з яким, успішна адаптація неможлива без активного включення особистості у вирішення несприятливих ситуацій, а пасивна позиція уникнення може підірвати впевненість у собі та перешкоджати

формуванню необхідних навичок копінг-поведінки. Емоційно розумні індивідууми ймовірно здатні швидше набувати необхідних навичок адаптивного стилю поведінки, порівняно з індивідами з низькими показниками рівня сформованості емоційного інтелекту, які схильні до використання неконструктивних копінг-стратегій [4,7].

Ще одним із пояснень наявності зв'язку між емоційним інтелектом та копінг-стратегіями є те, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту володіють більш «конструктивними» понятійними структурами, а з низькими показниками емоційного інтелекту схильні до непродуктивних роздумів із приводу ситуації, що склалася. Особистості з високим рівнем емоційного інтелекту, навпаки можуть спостерігати за процесом виникнення своїх думок та їхнім впливом на власний емоційний стан. Їм легше виокремити помилки та скорегувати неконструктивні мисленнєві конструкти. Вони здатні диференціювати почуття від розуму, можуть швидше абстрагуватись від негативного афекту та від марних, непродуктивних роздумів, викликаних стресовою подією.

Наявність зв'язку між емоційним інтелектом та копінг-стратегіями також пов'язано зі здібністю до регуляції емоцій, яка дозволяє індивідуумам більш успішно відновлюватись після негативних впливів, наприклад, за рахунок занурення у приємну для людини діяльність, що відволікає її від дії негативного афекту. Окрім того, індивідууми з високим рівнем емоційного інтелекту, ймовірно, не схильні виявляти надмірне хвилювання з приводу ситуацій які їм непадвласні, чітко усвідомлюючи можливість впливу некерованих зовнішніх обставин.

Наступною ключовою емоційною здатністю, є схильність емоційно розумних індивідуумів до опрацювання особистісних травм минулого. Джеймс У. Пеннбейкер у своєму дослідженні [2] продемонстрував, що навіть просте опрацювання емоційного досвіду покращує фізичне самопочуття (підвищує імунітет) і психічне здоров'я людини, а отже сприяє підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя. Процес опрацювання полягає в реконструкції (реорганізації) негативного емоційного досвіду, надаючи йому відповідного значущого місця в життєдіяльності людини.

Отже, особи з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту схильні до активної участі в процесі подолання стресової ситуації, здатні чітко розпізнавати та регулювати власні почуття, впевнені у своїх можливостях. Вони своєчасно оцінюють неконтрольованість стресової ситуації і, за

необхідності, відмовляються від спроб її змінити; володіють гнучкою системою поведінкових реакцій, яка забезпечує найбільш ефективні стратегії подолання стресу.

Література

1. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / Світлана Дерев'янка // Соціальна психологія. – 2008. – № 1. – С. 96–104.
2. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н. В. Коврига. – К., 2003. – 23с.
3. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е.Л. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С.95-109.
4. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху: моногр./ Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак. – К.: Вид-во «Освіта України», 2016. – 182 с.
5. Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г., Т. 1 / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 297 с.
6. Русина Н.А. Копинг-ресурсы личности как основа ее здоровья //Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы/Под ред. А.Л.Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
7. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Аліна Григорівна Четверик-Бурчак . – Одеса, 2015.–18 с.

*Кахно І.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології,
Івано-Франківський національний медичний Університет*

СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Розвиток і вдосконалення сучасної освіти неможливі без постійної модернізації, вдосконалення та перегляду традиційної системи освіти, її змісту, ключових завдань, перегляду цілого ряду принципових позицій у питаннях підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до креативного мислення, саморозвитку в умовах викликів сьогодення. Результатами такого навчання, - як сказано в Законі України про вищу освіту, - є «знання, уміння, навички,

способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [3].

Рекогносцирування заявленої нами проблеми спонукає до уточнення самого поняття «суб'єктність». Більшістю дослідників суб'єктність розуміється як центральне утворення людської реальності, що виникає на певному рівні розвитку особистості та інтегрує такі її характеристики, як активність, рефлексивність, ініціативність, творчість, етична зрілість, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, самостійність тощо. Суб'єктність передбачає позицію творця власного життєвого шляху, ініціює всі види людської активності і сприяє її результативності.

Нам імпонує підхід С.Б. Кузікової [4], яка у рамках суб'єктного підходу, враховуючи поліморфну структуру особистості, яка включає різного роду субособистісні утворення зауважує, що «при здійсненні саморозвитку особистість виконує одночасно ролі і суб'єкта, і об'єкта». І далі: «Саморозвиток як «розвиток самого себе» стає зрозумілим, якщо уявити, що у внутрішньоособистісному просторі існує два «Я»: «те, яке розвиває (суб'єкт)» і «те, яке розвивають (об'єкт)» [4]. Безумовно, особистість тільки тоді стає суб'єктом буття, коли вона виступає носієм власної життєдіяльності, активності, саморуху, саморозвитку і все, що пов'язане із розумінням свого творчого «Я». Мовиться про процеси, що розгортаються протягом усього вектору життя особистості, які, власне, і розбудовує суб'єкт. Щодо об'єкту розвитку, то його учена описує як «деяку частину внутрішнього світу особистості, на яку, по-перше, особистість як суб'єкт спрямовує свої дії з метою самозміни і яка, по-друге, піддається цьому впливу суб'єкта». Звідси, виходячи із творчо-перетворювальної активності суб'єкта, об'єктом може виступати будь-хто (людина), чи будь-що (матеріальний чи духовний предмет). Позаяк, коли піднімається проблема саморозвитку особистості, об'єктом перетворення виступає сама особистість (Я-як-інший) [4].

Як істинний суб'єкт психічної активності, індивід підпорядкований виключно внутрішній самодетермінації, всі інші впливи (біологічні, соціальні) виступають як умови чи фактори [7, с. 255]. Суб'єктність виступає як дієво-перетворювальний спосіб буття людини, де особистість заявляє про себе як носій, творець, розпорядник предметно-практичної діяльності і пізнання.

Наше дослідження проводилось у руслі гуманістичної парадигми, на противагу пануванню ще донедавніх імперативних і маніпулятивних стратегій в освітньому просторі, де основною центральною фігурою виступав педагог. Зміна пріоритетів із «заборон та зобов'язань» на «вибори та прийняття рішень» ставить перед викладачем вишу ряд вимог, зокрема і ті, про які писав у свій час К. Юнг: «Ніхто не в змозі виховати особистість, якщо сам не є особистістю». Відтак, переформовуючи попередній контекст, наголошуємо, що тільки суб'єкт може виховати суб'єкта. І це шлях від наслідування до розвитку, творчості, в пошуках власної ідентичності, власного місця у майбутній професії.

У форматі нашого дослідження значний інтерес для нас представляють етапи становлення суб'єктної позиції студентів (Цит.за:[1]).

I етап (об'єктна, "нульова" стадія суб'єктного розвитку студента) – формування навичок самопізнання, розвиток рефлексивних і емпатійних здібностей, навчання прийомів володіння собою, розвиток здібності до професійної інтерпретації життєвих обставин, позитивного ухвалення полісуб'єктних взаємодій в освітньому середовищі; стимулювання всіх форм самостійності і активності в учбовому процесі, альтернативних способів вирішення життєвих і професійних проблем.

II етап (об'єкт-суб'єктна стадія) – оволодіння основами суб'єктної життєтворчості. На цьому етапі створюється інформаційно-суб'єктний фон, актуалізується пізнавальна рефлексія, відбувається оволодіння цінностями і сенсами учбово-професійної діяльності, розвивається уміння створювати індивідуальні проекти життєвого шляху, фрагменти професійної діяльності, посилюється потреба в особистій і професійній самореалізації.

III етап (суб'єкт-об'єктна стадія) – формування готовності студентів до самостійної постановки і професійного вирішення теоретико-прикладних завдань, що репрезентує новий, біль зрілий рівень ставлення до власної життєдіяльності взагалі і до учбової праці зокрема.

Особливе значення надається розвитку регулятивних механізмів діяльності, поведінки і спілкування, розширенню індивідуальних способів творчого самовираження в освітньому процесі. Стимулюються пошук самобутнього почерку професійної діяльності, авторство в створенні власних моделей майбутньої діяльності.

IV етап (власне суб'єктна стадія) – практична реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку; здійснення необхідної корекції, самоаналіз учбово-професійних і життєвих досягнень, "точок

зростання"; актуалізація потреби самовдосконалення; посилення ролі професійно орієнтованих знань, підвищення їх статусного значення не тільки в особистому, але і в суто професійному плані. На цьому етапі завершується формування та розгортається суб'єктна позиція фахівця як система його поглядів і установок відносно власного життєвого і професійного шляху.

Виходячи з результатів напрацьованого матеріалу з вищезгаданої проблеми [2;4;5;6], власних досліджень, виокремимо психолого-педагогічні умови формування суб'єктної позиції у студентів, зокрема:

- розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі, який передбачає наявність такої взаємодії між суб'єктами освіти, при якій педагог не лише є джерелом різноманітного досвіду, а й досконало володіє технологіями педагогічної підтримки, ставиться до кожного студента як до самоцінності; коли освітнє середовище стає простором потенційного саморозвитку студента, набуття ним особистісного досвіду;

- розвиток креативного мислення, самостійності суджень, вмінь творчо розв'язувати завдання, вмінь до проблемної постановки питань, аргументованого захисту своїх поглядів;

- активізація навчальної діяльності студентів за рахунок актуалізації їх мотиваційних ресурсів, особистих смислів і цілей освітньої діяльності;

- гармонізація самоствавлення та самооцінки, як чинників становлення позитивної Я-концепції, а також забезпечення високого рівня особистісної самоідентифікації;

- розвиток рефлексивних знань, умінь, навичок, що уможливить процес самопізнання власної особистості, активізує у студентів процес саморозвитку та самовдосконалення;

- підвищення самоконтролю та самоорганізації учбово-професійної діяльності, самостійність у визначенні шляхів, способів виконання навчальних завдань;

- насичення навчального процесу завданнями проблемного та пошукового характеру, дослідною роботою, методами інтерактивного навчання, зокрема: діалоговими, дискусійними, ігровими та іншими активними формами групової роботи.

З огляду на зазначене можна констатувати, що ефективність освітнього процесу у виші пов'язана із суб'єктністю як студентів, так і викладачів, де перші виступають у ролі суб'єкта організації освітнього простору, а другі – в ролі суб'єкта учбово-професійної діяльності.

Подальшу перспективу досліджень вбачаємо у розробці психолого-педагогічної програми розвитку суб'єктної позиції студентів.

Література

1. Бабак К.В. Суб'єктний вимір професійного розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/187>
2. Вовк В.О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді: автореф. дис. ...канд.психол.наук. Івано-Франківськ. 2018. 20 с.
3. Закон України «Про вищу освіту»: офіц. текст від 1.07.2014року№1556-VII [Електронний ресурс].Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Кузікова С.Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN>
5. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
6. Слюсаренко Н.В., Кульбацька М.В. Організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії як умова формування особистості професіонала [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/4771/1>
7. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. К.: Просвіта, 1996. 404 с.
8. Юнг К.-Г. О становлении личности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.aquarun.ru/psih/soul/soul7.html>

*Копилов С.О.,
кандидат філол. наук, старший науковий співробітник
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*

КУЛЬТУРА ЯК ПАРАДИГМА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Передусім завважу, що тема цієї конференції є доволі проблемно-навантаженою, якщо ми несемо логічну відповідальність за змістову вагу й визначеність тих понять, які входять в її назву. А саме, йдеться, по-перше, про *особистісну* взаємодію учасників освітнього процесу, тобто про взаємини саме на рівні особистостей, а не просто індивідів. По-друге, ці учасники розглядаються як *суб'єкти* освітньої діяльності. І нарешті, ця тема заявлена в контексті *гуманістичної* парадигми в педагогіці та психології, а отже, у плані настановлення на гуманізацію освіти. Усі ці поняття – «особистість» та «особистісна взаємодія», «суб'єктність» «гуманістична парадигма» - по-перше, вимагають чіткого окреслення, по-друге ж – не так відбивають емпіричну

дійсність, як є гранями єдиного ідеалу, «регулятивної ідеї» (вживаючи вираз Канта). Тож ці категорії, очевидно, тісно взаємопов'язані – у певному сенсі сутнісно тотожні – і мають визначатись, уточнюватися одна через одну.

Та, як відомо, чітка поняттєва артикуляція провідних понять людинознавства утруднена їх "надуживанням" та величезною кількістю тлумачень, а відтак - розмиванням, девальвацією в масовій свідомості науковців, зокрема психологів.

Між тим зрозуміло, що системність та продуктивність будь-яких трансформацій освіти зумовлена у першу чергу визначеністю їхніх філософських та теоретико-методологічних засад, і передусім певної "ідеї людини», яка, на думку Виготського, лежить у підґрунті будь-яких науково-дослідницьких чи соціально-практичних проєктів.

Хочу наразі стисло окреслити одну з всезагальних регулятивних ідей (або онтологічних та пізнавальних універсалій людського буття), яка, на мою думку, здатна інтегрувати та наповнити актуальним змістом уявлення про особистісну, гуманістичну чи суб'єктну орієнтацію в освіті. Це - ідея *культури* в певному її філософському тлумаченні, сконцентрованому в наступних визначеннях В.С. Біблера. Передусім культура - цитую - "є формою одночасного буття і *спілкування* людей різних - минулих, теперішніх і майбутніх — культур, форма діалогу та взаємопородження цих культур... Конкретна форма такого спілкування, такого спів-буття (і взаємопородження) минулих, теперішніх і майбутніх культур — це форма (подія) твору; твір - форма спілкування індивідів у горизонті спілкування особистостей, форма спілкування особистостей як (потенційно) різних культур". По-друге, "*культура* — це форма *самодетермінації індивіда* у горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура - це форма вільного рішення і перевирішення власної долі в усвідомленні її історичної та всезагальної відповідальності" [2, 227- 228; *курсив В.Біблера*]. І нарешті, культура – це, кажучи метафорично, "*«світ уперше...»*. Культура у своїх творах дозволяє нам, авторові та читачеві, ніби знову породжувати світ, буття предметів, людей, своє власне буття з плоскості полотна, хаосу барв, ритмів вірша, філософських начал, миттєвостей морального катарсису. Разом із цим у творах культури цей світ, що вперше твориться, з особливою безсумнівною сприймається в його одвічній, незалежній від мене, абсолютній самотетності, що лише схоплюється, насилу вгадується, зупиняється на моєму полотні, у барві, в ритмі, в думці" [2, 230].

Ці три змістові грані новітньої ідеї культури, за Біблером, взаємозумовлені: "...Три визначення культури, її смисла в житті людини, — все це збігається у фокусі *твору*. Твір — ось відповідь на питання: «Що означає бути в культурі, спілкуватися в культурі, самодетермінувати власну долю в напруженнях культури, породжувати в культурі світ уперше?»" [2, 231].

Отже, у контексті цих визначень і особистісний характер всього буття та спілкування сучасних індивідів, і їхня здатність детермінувати свою діяльність, стосунки, своє життя (тобто дійсно бути його суб'єктами), - все це можливе в культурі як царині породження й розуміння творів. Відповідно, освіта - насамперед загальна - постає процесом формування особистості як суб'єкта культури. Завважу, що таке розуміння сучасної особистості властиве багатьом напрямам людинознавства; одним з вельми продуктивних узагальнень цих досліджень є психологічна концепція особистості Г.О. Балла [1], багато в чому суголосна наведеним ідеям Біблера. Існує також чимало проєктів культууроорієнтованої освіти, які, однак, базуються на суттєво відмінних уявленнях про феномен культури. Отже, слід конкретизувати соціально-педагогічну орієнтацію, яка випливає з вищенаведених визначень і визначає загальний устрій та організаційні форми відповідного освітнього процесу, конкретні шляхи його розбудови.

Спершу зупинюсь на розумінні культури як діалогічного спілкування різних культур. Навмисна "тавтологічність" цього визначення відбиває *спосіб самопородження* культури як загальнолюдського феномену, будь-яких *особливих* її форм (найважливішими з яких Біблер, як ми бачили, вважає різні *історичні*, «епохальні» типи світорозуміння та діяльності) і, нарешті, форм *індивідуально-унікальних* (особистісних). Діалогічність як форма існування культури має два взаємопов'язаних плани: по-перше, кожна конкретна культура "живе" своїм внутрішнім діалогом - співіснуванням, сперечанням та узгодженням сутнісно відмінних ціннісно-смислових інтенцій, способів мислення й життєдіяльності. По-друге ж, культура існує у зверненні «назовні» - до віддалених у просторі й часі, *цілісно-інших* культур (цей її аспект глибоко розкритий М.М. Бахтіним). І точкою "зустрічі" та сполучення різнокультурних феноменів в одному "місці" й часі є конкретний твір, культурний *текст*.

Отже, саме текст постає осередком усіх змістових форм культууроорієнтованої освітньої діяльності й взаємодії, в якій формується здатність бути особистістю - *автором та реципієнтом творів*. Нагадаю: згідно з іще одним біблерівським визначенням, буття в культурі означає ставлення до

світу та до будь-якого предмету як до такого, що тільки-но народжується за моєї творчої участі і водночас як до "одвічного, незалежного від мене, абсолютно-самобуттєвого". І це парадоксальне двоєдине відношення до буття, реалізуючись у відносинах з текстом та «з приводу» тексту, передбачає одночасність, сполучення *творчої* та *відтворювальної* ("розуміючої", інтерпретативної) інтенцій. Завважу побіжно: у власне психологічному плані це означає, що стрижнем буття особистості є спір та сполучення, взаємоперехід двох інтенцій - *свідомості* (на буття як тривало-тотожне співбуття «Я» та світу) і *мислення* («проблематизації» буття, сумніву, запитування).

Але, окрім спирання на конкретні художні, філософські, наукові тощо тексти, «культуроорієнтованість» освіти має означати й інше: *будь-який* предмет опанування - певне знання, вміння тощо - має сприйматися як твір або компонент твору, тобто: 1) як "висловлювання" певної особистості-автора, яке слід зрозуміти; 2) як мій власний витвір, породжуваний тут і зараз (згадаймо - "світ уперше") у діалозі з «першим автором», з іншими реципієнтами, з собою як іншим. (Водночас це взаємодія *індивідуального, особливого та всезагального модусів культури*, якщо скористатися термінами Г.О.Балла [1]).

І нарешті, ледве не найважливіше: *власне* буття учня, його "Я" має сприйматися ним самим і вчителем у цьому ж таки двоєдиному настановленні: як безумовна, "одвічна", *природна* (!) даність, яку слід осягнути, зберігати й поважати, і водночас як породжуваний моїми власними зусиллями витвір. Очевидно, ця "самоспрямована" (самоформувальна, самоперетворювальна) активність і становить сенс навчальної діяльності та загалом усього даного типу освіти. Тобто вся культуротвірна активність учнів - діяльність і спілкування в режимі сприйняття й породження витворів - кінець кінцем є проектуванням та «розігруванням» (експериментальним чи тренувальним *моделюванням*) власного становлення. Це і означає бути суб'єктами освітнього процесу, створювати його зміст та форми відтак ставати (навчатися бути) суб'єктом-«причиною» свого буття. І, очевидно, це рівнозначне орієнтації передусім на розвиток *мислення* - здатності до розумового самовідсторонення, яке і дозволяє особі (тут уже слід казати – *особистості*) покладати засади власного буття, формувати й змінювати його як ціле. Саме таким чином можна конкретизувати провідні настановлення «класичної» гуманістичної парадигми, які, на жаль, часто залишаються загальними деклараціями.

У плані подальшої розробки та реалізації власне *психологічних* засад культууроорієнтованої (власне, налаштованої на *діалог культур*) загальної освіти

мають евристичне значення спільні концептуальні розробки групи «АРХЕ» з українськими і російськими науковцями та педагогами. Це передусім ідея освітнього забезпечення переходу від домінанти свідомості (дошкільний вік) до домінанти мислення (доросла особа); далі, це поняття про утворення й розгортання «точок подиву» - проблемно-змістових осередків, в яких усталюються й розвиваються пізнавальні інтереси учнів, *предмети* обговорення та предметно-дійового моделювання буття в його фундаментальних «загадках»-колізіях. Також у відомій концепції Школи діалогу культур – найпослідовнішому й найбільш розгорнутому варіанті окресленого тут типу освіти - обґрунтовано уявлення про загальний *паралелізм* процесу формування сучасної «людини культури» та основних етапів культурного розвитку людства. Відтак логічним (хоча й не єдино можливим) принципом будови освітнього процесу є передбачене цією концепцією сполучення «історичної» вертикалі (послідовне опанування проблемного змісту й форм різних історичних культур) з організацією їх постійної діалогічної взаємодії в осередді проблем *сучасного* буття, сучасного культуро- та життєтворення.

Література

1. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Психологія і суспільство. - 2009. - №4. - С.25 - 53.
2. Библер В.С. На гранях логіки культури. – М.: Рус.феном.общ., 1975. - 440 с.

*Кривоконь Н.І.,
доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник,
лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці,
Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*

ПРОБЛЕМАТИКА СУПЕРВІЗОРСЬКОЇ ПРАКТИКИ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

В сучасній психології соціальної роботи супервізія розглядається як важливий різновид рефлексивної практики, фасилітативна діяльність, що ґрунтується на професійній взаємодії і забезпечує розвиток різноманітних компетенцій фахівців, як своєрідна форма оцінки, умова дотримання стандартів і вдосконалення як соціальних послуг, так і соціальної роботи в цілому [1-4]. Розділяючи перераховані вище погляди, а також враховуючи власний трьохрічний досвід супервізії в соціальній роботі, вважаємо за необхідне підкреслити ще один аспект її розуміння – як важливої складової системи соціально-психологічного забезпечення діяльності фахівців у сфері соціальної роботи та практичної психології. Йдеться про можливість завдяки супервізії не лише сприяти створенню відповідних умов для професійної соціалізації спеціалістів, розвитку їх рольового репертуару, професійної самосвідомості, допомагаючи вирішувати якісь поточні проблеми, але й розробляти та впроваджувати відповідно до тих чи інших запитів і цілей різні моделі супервізійних практик, спрямованих на вдосконалення конкретного виду соціальної роботи [3].

В даній публікації маємо на меті стисло висвітлити основні групи проблем, що були в центрі уваги при здійсненні супервізії у Дитячій програмі та Службі кураторів Харківського обласного благодійного єврейського фонду «Хесед Шааре Тиква». Варто відмітити, що діяльність соціальних працівників і психологів Дитячої програми Хеседу більшою мірою спрямована на розробку та реалізацію корекційно - розвиваючих й освітніх програм для дітей зі спеціальними потребами, програм соціально - психологічної підтримки та соціальної адаптації сімей, де виховуються діти з проблемами розвитку. На разі клієнтами дитячої програми є близько 1700 дітей групи ризику. Основний же зміст роботи Служби кураторів складає збір, перевірка достовірності та фіксація, систематизація інформації стосовно потенційних отримувачів послуг (пенсіонерів, літніх людей), а також підбір відповідного до індивідуальних запитів (з одного боку) та можливостей фонду (з іншого) переліку послуг, що

надаватимуться з урахуванням кожної конкретної ситуації клієнтів. Станом на початок 2018 року на обліку у Службі кураторів перебуває близько 7 000 осіб поважного віку.

Як видно з наведеної вище короткої характеристики, діяльність супервізованих соціальних служб значно відрізняється і за змістом, і за специфікою проблематики клієнтів, і за формами та методами самої соціальної роботи. Нами проводилися як групові, так і індивідуальні форми супервізії, в усіх її різновидах (від обговорення випадків, консультування, оцінювання, розвитку актуальних професійних компетенцій, до моніторингу, навчання та підвищення професійного рівня підрозділу в цілому). Тим не менше, питання, що виникали в ході супервізорської практики, були схожими, часто повторюваними (в різних варіаціях і від різних фахівців), що дало змогу узагальнити їх, об'єднавши у певні групи.

Перша група проблем стосувалася загальних цінностей соціономічної діяльності, етичних меж та принципів соціальних працівників і практичних психологів, що працюють у царині соціальної роботи. Так, серед тем, що піднімалися в межах цього проблемного блоку були наступні: професійні межі відповідальності соціального працівника / психолога, зокрема під час роботи з дітьми з функціональними обмеженнями та їх батьками, та/або з літніми людьми і членами їх сімей; можливості впливати на соціальні установки та стереотипи пересічних громадян щодо літніх людей і осіб з обмеженими можливостями та стосовно їх інтеграції в суспільство; інформування з приводу цінності особистості кожного клієнта, важливості врахування його індивідуальних особливостей, системи поглядів, життєвого досвіду і соціальної ситуації при налагодженні професійних відносин і впливу якості цих відносин на ефективність соціальної роботи; проблеми узгодження деяких принципів соціальної роботи (наприклад, конфіденційності та поінформованості) та ін.

Друга група проблематики, що піднімалася, присвячувалася вдосконаленню компетенцій, пов'язаних із розробкою плану дій та змістовним наповненням роботи, а також об'єктивацією та актуалізацією ресурсів (як наявних в організації, так і залучених ззовні), які мають бути мобілізовані для реалізації запланованих змін. Зокрема, обговорювалися: посадові обов'язки і права соціальних працівників і фахівців у сфері соціальної роботи в Україні та безпосередньо у кожній із супервізованих соціальних служб; проблеми отримання інформації щодо мережі соціальних служб міста та можливості налагодження контактів з ними; запит на пошук фахівців, які мають досвід

роботи з різного роду проблематикою клієнтів (за їх запитами); необхідність підвищення соціономічної і правової компетенції співробітників відділів в питаннях захисту прав дітей та літніх людей в Україні; правові та соціально-психологічні механізми соціального впливу на поведінку недбайливих батьків або споживацьки налаштованих клієнтів; як навчитися акцентувати увагу на процесі надання допомоги, не чекаючи швидких і разючих результатів; співвідношення і характеристика процесу і результату в соціальній роботі взагалі, і в ході реалізації програми сприяння, зокрема. Йшлося також про проблеми активізації особистісних ресурсів клієнтів, їх оточення, ресурсів соціальної організації та можливостей місцевої громади (зокрема, і єврейської спільноти), а також потенціалу людських взаємин.

Наступна група проблем була пов'язана з аналізом успішності та доречності застосування різних соціально-психологічних форм і методів роботи фахівців у конкретних ситуаціях і обставинах. Обговорювалися їх доцільність, валідність, зручність у використанні, відповідність поставленим завданням, дієвість. Надавалися додаткова інформація, допомога в опануванні новими методиками, поради стосовно можливостей підвищення кваліфікації спеціалістів чи джерел отримання ними потрібної інформації; узагальнювався передовий досвід щодо інструментів впливу в різноманітних ситуаціях тощо. Окреме місце посідали питання щодо розробки системи вимірювання діяльності з надання соціальних послуг в конкретній соціальній службі, а також оцінка професійної ролі відповідності та рівня компетентності фахівців.

Ще один блок проблематики супервізійної практики стосувався оцінки здійснених взаємних впливів в межах професійної взаємодії. Йдеться як про перегляд ситуації клієнта після соціальної підтримки та отримання послуг, дослідження досягнутих разом змін. Так і про стан фахівця, який надавав послуги, і про наслідки (позитивні чи негативні) професійних впливів на його життєву ситуацію, психологічне здоров'я, професійний досвід тощо. В межах даного блоку зосереджувалася увага на аналізі психологічних проблем самого фахівця, які пов'язані з виконанням ним своєї професійної діяльності, а також на важливості й можливостях його наснаження і самонаснаження. Також опановувалися способи зняття емоційної та фізичної напруги, пов'язаної з професійним спілкуванням і взаємодією, з підвищеним рівнем відповідальності за долю клієнтів; методики психологічного відновлення та ін.

Нарешті ще одна група проблематики відображала стан самої соціальної служби як організації. Сюди ми віднесли питання тайм-менеджменту,

формування команди, дії стосовно профілактики та розв'язання конфліктних ситуацій, можливостей кар'єрного росту фахівців, розвитку сприятливого психологічного клімату тощо. Серед організаційних проблем найчастіше обговорювалися: самоменеджмент і функціональні навантаження, розподіл обов'язків в рамках робочої групи; вироблення спільної позиції співробітників відділів з приводу організаційних питань; необхідність формувати в собі вміння і навички вибудовувати пріоритети, планувати свою діяльність і слідувати наміченим планам; наявність комфортного робочого простору, ергономічно облаштованого робочого місця; питання щодо можливостей підвищення рівня згуртованості в колективі, поліпшення взаєморозуміння з колегами, вдосконалення процесу розподілу ролей в групі, фасилітація тощо.

Охарактеризовані нами вище групи проблем, що обговорювалися упродовж супервізійної практики в соціальних службах Благодійного фонду «Хесед Шааре Тиква», підтверджують тезу про те, що супервізія посідає особливе місце в соціальній роботі: вона покликана об'єднувати та розвивати в даній професійній діяльності такі важливі аспекти як гуманістичні цінності, професійну взаємодію, специфічну систему управління, методично-інструментальне та ресурсне забезпечення. Усе це зумовлює доцільність подальших пошуків у розробці супервізійної теорії та практики для вітчизняної моделі соціальної роботи.

Література

1. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі: супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн; пер. з англ.. Т. Семигіної. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2003. – 240 с.
2. Карагодіна О.Г., Байдарова О.О. Запровадження супервізії у соціальній роботі: бар'єри та ресурси / Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія : збірник / Чернігів : ЧНТУ, 2014. – № 1 (4). – с. 29 - 36.
3. Кривоконь Н.І. Супервізія як чинник вдосконалення соціальної роботи// Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. – Харків. ХНУ. – Вип. 61 Серія: Психологія, 2016. - с.64-68
4. Фокин И.В. Потенциалы супервизии и их актуализация в практике социальной работы / И.В. Фокин // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология.. – 2010. - № 2. – Т. 16. – с. 216 – 221.

*Кузікова С.Б.,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка*

АКТУАЛЬНІСТЬ НАПРАЦЮВАННЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ ДОСВІДУ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Професійне становлення і розвиток особистості, на думку В.А.Бодрова, мають за мету забезпечення достатньо надійної поведінки індивіда у конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних для майбутнього виду діяльності.

Специфікою професійної діяльності психолога є її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим. Психолог не просто працює з людьми, а впливає, змінює їх. Тому й професійне становлення студентів–психологів має свої особливості, свою специфіку.

Процес підготовки майбутніх фахівців в галузі практичної психології має включати не тільки засвоєння теоретичних знань (що, у принципі, достатньо для підготовки викладачів з предмету), а й формування професійно важливих рис особистості фахівця (О.Ф.Бондаренко, С.Д.Максименко, В.Т.Панок, Н.В.Чепелева та ін.).До таких рис можна віднести – психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії особистості, побудовану на ньому структуру цінностей, настановлення особистості, розвинуті механізми соціальної перцепції, розвинуті навички професійного спілкування і взаємодії з іншими, навички саморегуляції, специфічну Я-концепцію тощо. Для успішної професійної діяльності психолога–практика необхідні також наступні індивідуально–психологічні якості: спостережливість, загальна інтелектуальність, аналітичне мислення, творчий склад розуму, дотримання моральних норм поведінки, чітка та ясна мова, емпатійність, особистісна та професійна рефлексія, емоційно–вольова стабільність.

Отже центральною ланкою системи підготовки практичних психологів має бути особистісна підготовка майбутніх фахівців яка інтегрує всі інші елементи цієї системи (теоретичний та практичний компоненти).

Важливим показником особистісної готовності психолога-практика до надання психологічної допомоги іншим є наявність у нього потреби і можливості йти не від себе, а від клієнта та його проблеми, тобто певну особистісну децентрацію. Для цього в процесі підготовки студентів до професійної діяльності

з надання психологічної допомоги клієнтам необхідне: по-перше, розв'язання особистісних проблем самого майбутнього фахівця, які збільшують його суб'єктивізм і упередженість в оцінці особистості клієнта та його проблем. І, по-друге – формування нового ставлення до себе та інших людей, нового бачення проблем, нового типу мислення – гнучкого, не фіксованого на будь яких нормах, стандартах, більш широкого, оптимістичного, центрованого на клієнті.

Проте змінити особистість людини (в нашому випадку, студента – майбутнього фахівця) ззовні неможливо. Особистісні зміни можуть відбутися тільки під впливом її власної душевної роботи (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції тощо). Причому процес усвідомлення і відпрацювання своїх внутрішніх переживань у фахівця-психолога має бути неперервним. Тільки це збереже його психологічне здоров'я, забезпечить особистісне, а значить й професійне зростання. Неможливо й передати особистісне знання від одного носія до іншого. Його можна тільки напрацювати, «виробити», взяти з власного досвіду. Тому професійна підготовка майбутніх психологів-практиків, за нашим переконанням, не можлива без переживання студентами досвіду особистісних змін, особистісного росту.

Одним із можливих вирішень цього завдання, а саме набуття навичок самопізнання, саморегуляції, саморозвитку, є участь студентів в групах тренінгу особистісного росту. Обґрунтуємо зазначене. Корекційну роботу, яка має на меті особистісні зміни учасників, найефективніше організувати у груповому процесі, з урахуванням групової динаміки, оскільки це природний шлях розвитку і саморозвитку особистості – через взаємостимуляцію міжособистісних та внутрішньоособистісних процесів, через взаємопроникнення змісту досвіду людини з міжособистісного простору в простір особистості (закон розвитку вищих психічних функцій). При цьому, у групі тренінгу особистісного росту психолог має будувати роботу так, щоб викликати в учасників інтерес, бажання, прагнення до самопізнання та саморегуляції, тобто актуалізувати й активізувати їх потребу в саморозвитку, а самого учасника сприймати як суб'єкт саморозвитку, як особистість, здатну усвідомлювати і керувати своєю поведінкою, емоційним станом, життям в цілому.

Ми вважаємо принципово важливим сформувати у майбутнього психолога-практика бачення себе як активного діяча (творця) власних змін. Останнє, завдяки набутому досвіду роботи над собою, підвищить його особистісну компетентність, автономність, толерантність і гнучкість у взаємодії з клієнтом зокрема та оточуючим світом в цілому.

Наведемо й обґрунтуємо *принципи організації та проведення тренінгу особистісного росту*, дотримання яких необхідне, на нашу думку, для формування в учасників (далі – студентів, юнаків, майбутніх фахівців) здатності до саморозвитку [1].

По–перше, це особливий спосіб введення в предмет тренінгу – через генетично–вихідне поняття, яке потенційно містить усю систему понять, що описують розглядуваний предмет (теорія навчальної діяльності В.В. Давидова і Д.Б. Ельконіна). Таким чином ціле може бути задане до того, як будуть запропоновані його складові частини, що дозволить особі, не знайомій з цілим, висувати гіпотези про його зміст. А це у свою чергу активізує її самостійну пошукову діяльність. Вихідним поняттям психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток здатності ставити і розв’язувати завдання власного розвитку може стати категорія "Я".

По–друге, це особливості організації роботи в групах тренінгу, спрямованих на активізацію процесу особистісного саморозвитку. Робота з учасниками в цих групах повинна будуватися між двома "полюсами" – індивідуальне – загальне (безпосередній досвід – рефлексія). У класичних групах особистісного росту ми маємо справу тільки з індивідуальним. У них робота побудована на створенні й переживанні унікального, одиничного досвіду "тут і тепер" у міжособистісному просторі групи та його рефлексії. При такій організації групового процесу, тобто при роботі тільки з індивідуальним, молода людина не зможе опанувати засобами свідомої постановки цілей саморозвитку. Для оволодіння цими засобами необхідно показати майбутньому фахівцеві (активізуючи його знання) закономірності виникнення переживань та емоційних станів людини, її взаємодій з іншими людьми, з’ясувати можливі причини особистісних проблем і конфліктів у спілкуванні. Однак не можна допустити, щоб психологічна інформація ("полюс загального") спровокувала відхід студентів в абстрактні міркування, які не торкаються їх конкретних особистісних проблем. У цьому випадку ми не зможемо допомогти реальному суб’єкту в його саморозвитку. Подолання цього протиріччя можливе при постановці питань типу: "Що я повинен зробити, у яку ситуацію повинен себе поставити, щоб у мені змінилося щось конкретне (наприклад, настрої)?" Звернути увагу учасників тренінгу на те, що такі запитання можуть існувати і можуть ставитися щодо них самих – це вже шлях до постановки мети самозміни.

По–третє, це особливий, нерепродуктивний спосіб взаємодії учасників групи з психологом-керівником, від якого вони не очікують готових рішень і

зразків, але можуть ініціювати співробітництво, указуючи, яку саме допомогу потребують. Нагадаємо, у групах особистісного розвитку не може бути передачі знань від ведучого до учасників, оскільки особистісне знання можна тільки "напрацювати", "взяти" зі свого досвіду, але не в когось. Однак група допомагає учаснику осмислити власні емоційні стани, почуття, дії, не оцінюючи їх. Причому це підкріплюється безпосереднім досвідом відчування. Тому один з ефектів груп особистісного саморозвитку – це підвищення усвідомленості своєї поведінки та прийняття відповідальності за неї.

По–четверте, це особливий стиль взаємодії учасників групи між собою, забезпечуваний такою організацією спільної роботи, при якій між партнерами розподіляються різні точки зору на обговорювану проблему. Завдання групи, таким чином, зводиться до координації цих точок зору (при провідній ролі психолога – керівника)

По–п'яте, це особливий тип взаємодії юнака із самим собою, що змінюється в процесі психологічного тренінгу. Одне з основних завдань психолога – озброїти молоду людину засобами самоаналізу й саморегуляції. При цьому принципово змінюється і характер її ставлення до себе. Завдяки напрацюванню досвіду особистісних змін, особистісного росту, юнак починає сприймати себе не як щось стаłe (який є – такий є), не об'єктом зовнішніх обставин і впливів, а як людину, яка може змінити в собі і своєму житті те, що є, або створити щось нове, тобто прийняти себе як "змінюваного мною самим "Я", автора власної життєтворчості. Зазначимо, що така робота найефективніша в юнацькому віці, який є сенситивним для становлення суб'єкта особистісного саморозвитку.

По–шосте, це забезпечення психологічної безпеки роботи корекційної групи за рахунок обов'язкового включення поряд з рефлексивними, дискусійними процедурами, в яких точки зору партнерів формулюються і протиставляються, нереклексивних процедур, які працюють на встановлення почуття спільності, довіри, захищеності, підтримки, взаєморозуміння.

Таким чином, перелічені вище принципи організації корекційного процесу в групі особистісного розвитку мають забезпечити перехід її учасників від об'єктної до суб'єктної поведінки, тобто зумовити становлення суб'єкта особистісного саморозвитку і самовдосконалення. В контексті професійного становлення остання сприятиме підвищенню ефективності та екологічності фахової діяльності майбутнього психолога–практика.

Література

1. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції. Навч. посібник. – Суми: ВТД „Університетська книга”, 20015. - 384 с.

*Кушнерьова А.М.,
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інститут психології імені Г.С.Костюка.*

ТРИВОЖНІ СТАНИ ХВОРИХ НА ТУБЕРКУЛЬОЗ (ДІАГНОСТИКА, ЛІКУВАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА).

Актуальність дослідження: Захворювання на туберкульоз є дуже поширеним в Україні – рівень захворюваності складає 70,5 на 100 тис населення у 2017 році, а в 2016 році – 64,5 на 100 тис населення. Майже 47% хворих складають безробітні. Емоційні фактори, висока розповсюдженість туберкульозу сприяє розвитку тривожних станів у хворих. Ці психічні стани проявляються приблизно у 30% населення розвинених країн в певні моменти їхнього життя у здорових людей. Ті ж, хто має хронічні захворювання серця, нирок, печінки, селезінки або підшлункової залози практично 90% мають тривожно-депресивний розлади (ТДР) різного ступеня вираженості. У зв'язку з особливістю поширеності цього захворювання багато фахівців вважають тривогу «психологічним вірусом», а депресію — «психологічною застудою».

Психічна астения виражена більшою мірою при тривалому перебуванні на постільному режимі та у хворих літнього віку. Якщо не проводити спеціальних заходів, зміни психіки поглиблюються, стають стійкими і в подальшому можуть значно перешкоджати реабілітації аж до інвалідизації за психічним станом. До групи підвищеного ризику можна віднести людей, які самі або їхні родичі колись перенесли це інфекційне захворювання. Більше, ніж будь-хто інший, ризикують захворіти на туберкульоз, наприклад, працівники метрополітену (скупченість народу й відсутність сонця є ідеальними умовами для поширення мікобактерії – збудника цього захворювання), а також тубдиспансерів, виправних закладів. Ще одним доказом того, що проблема туберкульозу стосується всіх і кожного, є офіційні дані ВООЗ: щодня цей діагноз ставлять у середньому 1000 жителям Європи і, за невтішними прогнозами, у найближчі 85 років навряд чи вдасться перемогти туберкульоз у європейському регіоні (який об'єднує 53 держави із сумарною кількістю

населення в 900 млн осіб). Понад 95% нових випадків захворювання і смерті від туберкульозу припадають на країни, що розвиваються. ТР стійко займають четверте місце серед усіх захворювань з інтегративної оцінки витрат, що несе суспільство через них. На думку, А. Nierenberg (2001) в Америці щорічно близько 6 млн. чоловік страждають від депресії, а на їх лікування витрачається більше 16 млрд. доларів. У світі існує достатньо ефективних ліків для лікування ТР, проте їх можливі побічні ефекти змушують віддати перевагу таким природним методам лікування як фізіотерапія, рефлексотерапія і фітотерапія. Тому очевидно, що розроблення ефективних немедикаментозних способів корекції ТР у хронічних хворих є одним з найважливіших завдань сучасної психіатрії та медичної психології, вирішення якого дозволить не тільки знизити витрати на лікування багатьох хронічних захворювань, а й підвищити якість життя даної групи хворих.

Створення ефективних способів немедикаментозної корекції ТДР у хворих на туберкульоз має ґрунтуватися на урахуванні різноманітних факторів, що сприяють виникненню даної патології та впливають на їх перебіг, що визначають їх прогноз і реакцію на запропоноване лікування. Крім того необхідно враховувати те, що дана група захворювань належить до системних захворювань, а отже і спосіб лікування повинен бути заснований на системному багаторівневому і багатофакторному підході. Якщо у хворого діагностовано два депресивних симптомах, то це легкий депресивний розлад. Помірний депресивний розлад при суб'єктивному виборі 3-4 симптомів. Якщо у хворого встановлено більше 4-х симптомів, то це відповідає важкому депресивному розладу.

Термін «тривожність» використовується для позначення відносно стійких індивідуальних відмінностей у схильності індивіда відчувати цей стан. Ця особливість безпосередньо не проявляється в поведінці, але її рівень можна визначити виходячи з того, як часто і як інтенсивно у людини спостерігаються стану тривоги. Особистість з вираженою тривожністю схильна сприймати навколишній світ як закінчував у собі небезпеку і загрозу в значно більшому ступені, ніж особистість з низьким рівнем тривожності. Нормальна і мобілізаційна тривога. Виникає епізодично і сприяє мобілізації фізичних і психічних ресурсів людини. Характерна для психічно здорових, сценічних, активно діючих особистостей.

Особистісна тривога чи тривожність є відносно стабільною особистісною характеристикою і рисою характеру, визначальною низький поріг виникнення

реакції тривоги. Характерна для тривожних, ананкастним і залежних особистостей. Ситуаційна тривога – стан тривоги, що виникає тільки при стресовій ситуації і преіпиняються при її завершенні. Соціальна тривога – тривога, часто супроводжується страхом, що виникають при взаємодії з соціумом. У цих людей виражений страх публічних виступів і дій, страх спілкування з чиновниками, вони уникають соціальних контактів (особливо з незнайомими людьми), надмірно стурбовані думкою оточуючих про себе, бояться негативних оцінок і відкидання. Якщо ці розлади досягають ступеня клінічно оформленого стану з вегетативними, психологічними та поведінковими розладами, згідно МКБ - 10 (МКБ - 10-Міжнародна класифікація хвороб 10-го перегляду) вони класифікуються, як соціальні фобії - F40.1 Соціальні фобії. Боязнь пильної уваги з боку інших людей, ведуча до уникнення соціальних ситуацій. Невротична тривога - хронічний, клінічно оформлений стан, який супроводжується страхом, тривогою, панічним, obsесивно-фобічним, генералізованим тривожним розладом, а також вегетативними, психологічними та поведінковими розладами. Вона позбавляє людину здатності до нормальної життєдіяльності.

Вивчення форм тривожності проводилося в процесі індивідуальної і групової практичної психологічної роботи з дітьми та підлітками. Відомо, що існує дві категорії тривожності: 1 - відкрита - свідомо пережита і проявляється в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги; 2 - прихована - різною мірою не усвідомлювана, яка виявляється або надмірним спокоєм, нечутливістю до реального неблагополуччя і навіть запереченням його, або непрямим шляхом через специфічні способи поведінки. Усередині цих категорій були виявлені і піддалися спеціальному аналізу різні форми тривожності. Виділяються три форми відкритої тривожності. Гостра, нерегульована або слабо регульована тривожність - сильна, усвідомлювана, демонстрована зовні через симптоми тривоги, самостійно впоратися з нею індивід не може. Регульована і компенсована тривожність, при якій діти самостійно виробляють досить ефективні способи, що дозволяють справлятися з наявною у них тривожністю. За характеристиками використовуваних для цих цілей способів всередині цієї форми виділилися дві субформи: а) зниження рівня тривожності і б) використання її для стимуляції власної діяльності, підвищення активності. Ця форма тривожності зустрічається переважно в молодшому шкільному і ранньому юнацькому віках, тобто в періодах, які характеризуються як стабільні. Важливою характеристикою обох форм є те, що тривожність оцінюється

хворими як неприємне, важке переживання, від якого вони хотіли б позбутися. Культивована тривожність – в цьому випадку, на відміну від озвучених вище, тривожність усвідомлюється і переживається як цінна для особистості якість, що дозволяє домагатися бажаного. Культивована тривожність виступає в декількох варіантах. По-перше, вона може зізнатися індивідом як основний регулятор його активності, що забезпечує його організованість, відповідальність. По-друге, вона може виступати як якась світоглядна і ціннісна установка. По-третє, вона нерідко проявляється в пошуку певної «умовної вигоди» від наявності тривожності і виражається через посилення симптомів. У деяких випадках у одного випробуваного зустрічалися одночасно два або навіть всі три варіанти. Як різновид культивованої тривожності може бути розглянута форма, яку ми умовно назвали «магічної». У цьому випадку дитина, підліток як би «заклинає злі сили» за допомогою постійного програвання в розумі найбільш тривожних його подій, постійних розмов про них, що не звільняючись, проте, від страху перед ними, а ще більш посилюючи його по механізму «зачарованого психологічного кола».

Говорячи про форми тривожності, не можна не торкнутися також проблеми так званої «замаскованої» тривожності. «Маски» тривожності називаються такі форми поведінки, які мають вигляд яскраво виражених проявів особистісних особливостей, породжуваних тривожністю, дозволяють людині разом з тим переживати її в пом'якшеному вигляді і не проявляти назовні. В якості таких «масок» найчастіше описуються агресивність, залежність, апатія, надмірна мрійливість та ін. Виділяють агресивно-тривожний і залежно-тривожний типи (з різним ступенем усвідомлення тривоги). Агресивно-тривожний тип найбільш часто зустрічається в дошкільному і підлітковому віці і при відкритих, і при прихованих формах тривожності як у вигляді прямого вираження агресивних форм поведінки. Тривожно-залежний тип найбільш часто зустрічається при відкритих формах тривожності. Особливо при гострій, нерегульованій і культивованій формах. Тривога являє собою розпливчастий, тривалий і невиразний страх з приводу майбутніх подій. Вона виникає в ситуаціях, коли ще немає (і може не бути) реальної небезпеки для людини, але він чекає її, причому поки не уявляє, як з нею впоратися.

На думку деяких дослідників, тривога являє собою комбінацію з декількох емоцій - страху, печалі, сорому і почуття провини. З.Фрейд визнавав необхідність розмежування страху і тривоги, вважаючи, що страх – реакція на конкретну небезпеку, тоді як тривожність - реакція на небезпеку, не відому і не

визначається. Вважаючи, що розуміння тривожності має надзвичайно велике значення для пояснення психічного життя людини, Фрейд скрупульозно підходив до аналізу даного явища, неодноразово переглядав і уточнював свою концепцію - головним чином в тих її частинах, що стосуються причин і функцій тривожності. Фрейд визначав тривожність як неприємне переживання, виступаюче сигналом передвісником небезпеки. Зміст тривожності - почуття невизначеності і безпорадності. Тривожність характеризується трьома основними ознаками - специфічним почуттям неприємного; відповідними соматичними реакціями (насамперед посиленням серцебиття); усвідомленням цього переживання. Спочатку Фрейд допускав і існування несвідомої тривожності, проте потім прийшов до висновку, що цей стан переживається свідомо і супроводжується зростанням вміння справлятися з небезпекою (за допомогою боротьби або втечі). Тривожність поміщається їм у Его.

В результаті даного дослідження проведена оптимізація режиму магнітолазерної терапії за запропонованою методикою.

Література

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека/ Л.М.Аболин. – Казань, 1987.
2. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения/ Л.М.Аболин// Вопросы психологии – 1989. - №4.
3. Медична реабілітація: сучасні стандарти, тести, шкали та критерії ефективності. Низькоінтенсивна резонансна фізіотерапія та її застосування в реабілітаційній медицині. Посібник /В. П. Лисенюк, І. З. Самосюк, Л. І. Фісенко та інші, Київ, 2007.
4. Мей Р., 2001; Тілліх П., +1995 Левітів Н. Д., 1969. Тривога і тривожність.
5. Спілберг Ч.Д. Ханіна Ю.Л. Корекція підвищення тривожності дітей.- СПб., (2001 - 214 с).
6. Прихожан А.М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа і вікова динаміка.- М .: Московський психолого-соціальний інститут//Воронеж: Видавництво НВО МОДЕК, 2000. (Серія Бібліотека педагога-практика).
7. Хорні К. Собр. соч. в 3 томах. М .: Сенс, 1997. Т.2.

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Для сучасної системи вищої освіти характерний перехід від директивних форм організації педагогічної взаємодії до форм співпраці, діалогу, партнерства. З психолого-педагогічної точки зору недирективне управління навчальним процесом може бути реалізоване через екологічний супровід, або екологічну фасилітацію тих, хто навчається. Екологічна фасилітація у процесі навчання передбачає дбайливе ставлення до внутрішньої психічної організації особистості того, хто навчається, та реалізується через психолого-педагогічний супровід учня (студента) у його власному процесі самоорганізації, саморегуляції та професійного розвитку.

Як відомо, протягом останніх десяти років екопсихологічна фасилітація успішно застосовується для організації неформальної підготовки та підвищення кваліфікації психологів та представників інших допомагаючих професій [1]. У [2], [3] розглядаються можливості впровадження принципів сучасної практичної психології, а саме екопсихологічної фасилітації, в організації навчального процесу у технічному вищому навчальному закладі. Зокрема, сформульовані ознаки екологічного освітнього простору, в якому студент як суб'єкт власного професійного розвитку має сприятливі умови для навчання та опанування професії [2]. Такому простору властиве розуміння того, що:

1) студент - відкрита система, що постійно взаємодіє з ресурсами інших систем; залучення викладача - частина власної програми саморозвитку для подальшої професійної діяльності;

2) студент є суб'єктом: професійна діяльність викладача здійснюється в прямій взаємодії із студентом;

3) студент володіє всіма необхідними можливостями для ефективного навчання і зростання (усвідомлення профіциту можливостей студента);

4) “викладач і студент” - єдина, відкрита динамічна система; вони об'єднані загальною метою, яка полягає у розвитку професійних компетентностей один одного;

5) викладач активно прагне до взаєморозуміння із студентом: кожен з них вільний коригувати і погоджувати один з одним свою позицію;

б) довіра до себе та до іншого як частин системи є невід'ємною умовою екологічної взаємодії.

Означені положення спираються на зміст принципу психологічної екологічності у недефіцитарній логіці, запропонований П.В. Лушиним [1].

Можливості їх практичного застосування досліджувалися протягом останнього навчального року на кафедрі приладів і систем неруйнівного контролю, в тому числі в рамках науково-дослідної роботи на тему «Дослідження особливостей гуманізації вищої технічної освіти при підготовці фахівців з неруйнівного контролю» (державний реєстраційний номер 0115U005036). Було досліджено можливості застосування екофасилітативного підходу в організації аудиторних занять, а саме:

- а) факультативних занять із студентами технічної спеціальності;
- б) комп'ютерних практикумів для студентів технічної спеціальності;
- в) педагогічної практики аспірантів технічної спеціальності (програма підготовки докторів філософії).

На першому етапі метод екопсихологічної фасилітації застосовувався в організації факультативу з «Основ програмування» для студентів першого курсу. Заняття проводилися у формі групової екофасилітації з дотриманням основних принципів роботи психолога-екофасилітатора. Раніше метод групової екофасилітації успішно застосовувався у підготовці фахівців психологічних, педагогічних та інших споріднених професій. Однак в організації навчання фахівців технічної галузі він застосовується вперше.

Нині триває впровадження групової екофасилітації як форми супроводу експериментальної групи студентів в процесі опанування ними кредитного модулю «Чисельні методи». Попередній аналіз апробації групової екофасилітації як методу організації навчальних занять з комп'ютерних дисциплін дає можливість зробити певні висновки. По-перше, даний метод дозволяє розподіляти відповідальність за процес між викладачем і студентами, що притаманне для будь-якої форми конструктивної взаємодії; по-друге, застосування групової екофасилітації призводить до посилення проявів ефектів самоорганізації групи під час занять; по-третє, під час проведення групових занять в екофасилітативному підході нерідко виникають ситуації «глухого кута», які є невід'ємною частиною взаємодії та спричиняють нові витки групової активності; по-четверте, метод дозволяє значно розширити різноманітність способів розв'язку навчальних задач з урахуванням

особливостей логічного мислення кожного студента, що забезпечує індивідуальний підхід у навчанні групи.

Поряд із впровадженням принципів організації екологічного простору у навчанні студентів на кафедрі приладів і систем неруйнівного контролю, ми спробували застосувати ці принципи в організації педагогічної практики аспірантів, що навчаються за програмою підготовки докторів філософії за спеціалізацією «Комп'ютерно-інтегровані технології та системи неруйнівного контролю і діагностики». Аспірантам було запропоновано самостійно визначити тип, зміст та план-графік виконання завдань практики у відповідності до затвердженої програми. З боку керівника практики надавався супровід у вигляді консультацій з проблемних питань за запитом аспірантів.

Аналізуючи результати організації педагогічної практики аспірантів, ми спостерігаємо певні протиріччя, які вимагають проведення подальших досліджень. Так, один з аспірантів показав відмінні результати і виконав завдання практики в обсязі, що перевищив запланований. Однак у відношенні до іншого аспіранта застосування екофасилітативного підходу мало інший ефект: аспірант поставив собі завдання практики, але не виконав їх. Залишаючись вірними принципам екофасилітації, ми не поспішаємо робити висновки щодо наведеного досвіду і плануємо провести пролонговане спостереження особливостей застосування екофасилітативного підходу в організації педагогічної практики аспірантів технічної спеціалізації з можливим розширенням досліджуваних груп.

Таким чином, попередні результати практичного застосування екопсихологічної фасилітації в організації навчальних занять для студентів кафедри приладів і систем неруйнівного контролю КПІ ім. Ігоря Сікорського: дали можливість означити коло проблемних питань щодо практичних аспектів впровадження принципів психологічної екологічності в організації освітнього процесу у технічному вищому навчальному закладі, які потребують подальших досліджень.

Література

1. П. В. Лушин, *Екологічна допомога особистості в перехідний період: екофасилітація, Серія «Жива книга»*, том 2. Київ: ТОВ «Оріяна», 2013.
2. О.В. Лашко, «Формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців з неруйнівного контролю», *Матеріали 1-шої науково-технічної конференції з міжнародною участю «Неруйнівний контроль в*

контексті асоційованого членства України в Європейському Союзі, Люблін, Польща, С. 49-51, 2017.

3. О.В. Лашко, «До питань трансформації системи вищої технічної освіти. Довіра у процесі формування екологічного освітнього простору», *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць конф., випуск 16 (59), Рівне, С. 93-95, 2017.

Літус І. В.,
психолог, керівник відокремленого підрозділу
Громадської організації «Безпечний світ», Харків, Україна
Падучак О. І.,
юрист, голова Громадської організації «Безпечний світ», Київ, Україна

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

*«Бути не таким, як усі –
здавалось би, це не проблема?
Але бути "не таким" можна по-різному».*

Останнім часом в засобах масової інформації з'являються повідомлення про дитячу жорстокість, викладаються ролики про вбивства та знущання над однокласниками та фізично більш слабкими дітьми. Проблема не нова, вона стара, як світ. Про тортури в освітніх та інших дитячих установах було відомо давно в різних країнах. Однак, вивчення проблеми булінгу почалося тільки наприкінці 20 сторіччя. У сучасному світі шкільний булінг розглядається як важлива соціально-педагогічна проблема, яку треба визнати і розробити, прийняти заходи з профілактики. Практично в кожному класі є учні, які стають об'єктом сміху та відкритих знущань. На жаль, незважаючи на поширеність даного явища в школах України, булінг в нашій країні в достатній мірі не досліджується, не обговорюється, і проблема не освітлюється у повному обсязі в ЗМІ.

Булінг (від англ. Bullying) – знущання однієї людини над іншими, агресивне переслідування однієї дитини іншими дітьми. Проявляється в усіх вікових та соціальних групах. В складних випадках може прийняти деякі ознаки групової злочинності.

Булінг може бути прямим або таємним. Таємний булінг (ігнорування, бойкот, виключення з відносин, маніпуляції, цілеспрямоване розповсюдження негативних історій і т.п.) більш характерні для дівчат.

Булінг включає в себе пряму фізичну агресію, психологічне чи сексуальне насильство.

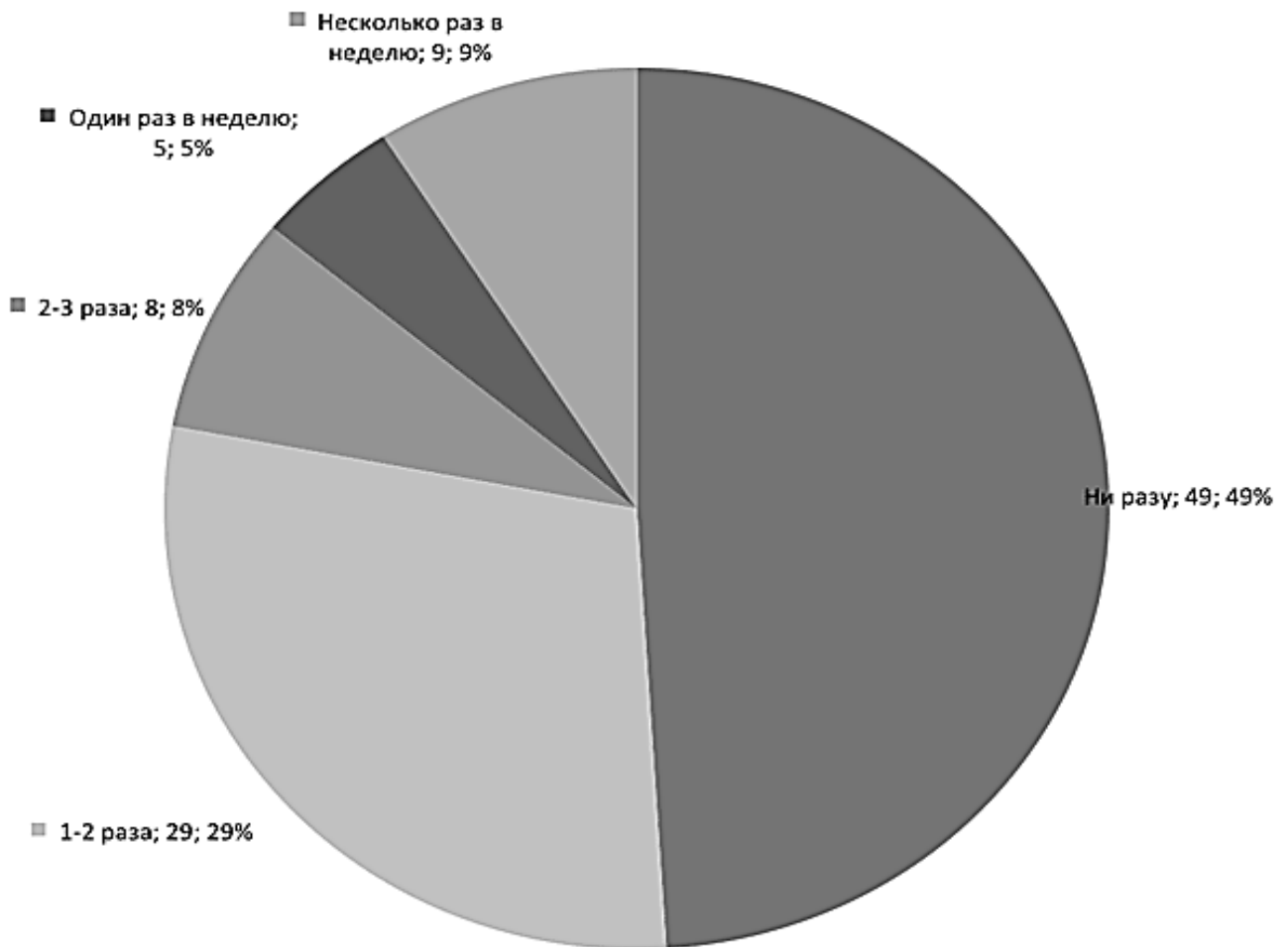


Рис. 1. Частота випадків булінгу в середній та старшій школі за даними Б.Лоусі.

Головні компоненти булінгу:

1. Агресивна та негативна поведінка.
2. Відбувається регулярно.
3. Відбувається у відносинах, учасники яких володіють неоднорідною владою.

Ця поведінка є навмисною.

У ситуації цькування завжди є:

- "Агресор" – людина, яка переслідує і залякує жертву.
- "Жертва" – людина, яка піддається агресії.
- "Захисник" – людина, що знаходиться на стороні жертви і намагається захистити її від агресії.
- "Прихильники" – люди, що знаходяться на стороні агресора, безпосередньо не беруть участь в знущаннях, але і не перешкоджають їм.
- "Спостерігач" – людина, яка знає про деталі агресивної взаємодії, знущань, але дотримується нейтралітету.

Потенційно "жертвою" або насильником може стати будь-яка дитина при збігу певних ситуаційних, життєвих обставин. Проте, булери – це переважно активні, упевнені в собі, схильні до домінування, морально і фізично сильні діти.

Ролі кривдників і жертв не є постійними, вони можуть змінюватися. Іноді хтось із однокласників бере на себе роль рятівника, захищаючи жертву перед кривдником. Однак досить часто ця роль стає неоднорідною, так як рятівник починає відчувати на собі силу переслідувача, він перетворюється з рятівника на жертву.

Хлопчики і дівчатка використовують різні форми булінгу. Якщо хлопчики частіше вдаються до фізичного насильства (стусани, поштовхи і т.п.), то дівчата охочіше користуються непрямими формами (поширення чуток, виключення з кола спілкування). Дівчаткам важче впоратися з проблемою булінгу, ніж хлопцям.

Статеві (гендерні) відмінності булінгу пов'язані з особливостями хлоп'ячої нормативної (агресивної) культури, яка помітно змінюється з віком. У середовищі маленьких хлопчиків фізична агресія, як правило, тягне за собою непопулярність і соціальне відторгнення з боку однолітків. У 10-12 – річних хлопчиків булінг найсильніше виражений на початку навчального року, коли діти борються за свій статус у шкільному житті (лідер, прийняті, пропущені, знедолені, ізгої). Коли цей процес завершено і групова ієрархія оформлена, булінг слабшає. Численні дослідження показують, що більш напористі хлопчики мають більше друзів і користуються великим успіхом у дівчат у встановленні дружніх відносин.

Таблиця 1.

Порівняльна частота виникнення різних форм булінгової поведінки у дівчат і хлопців

<i>Дія булінгу</i>	<i>Дівчата</i>	<i>Хлопці</i>
Образи, прізвища	23	21
Розпускання чуток, наклеп	15	11
Ізоляція, виключення з групи, бойкот, ігнорування	13	11
Фізичні форми агресії: удари, поштовхи, щипки, уколи тощо.	7	10
Коментарі сексуального характеру	7	8
Коментарі расистського характеру	6	7
Вимагання грошей, речей	3	5

Буллінг існує не тільки серед дітей, але і у відносинах між вчителями та учнями. Деякі вчителі, зловживаючи владою, ображають, принижують і навіть б'ють своїх учнів, а інші викладачі можуть піддаватися булінгу з боку учнів.

Виявлення булінгу

В школі

Первинні ознаки:

- Дитина регулярно піддається глузуванням з боку однолітків в образливій манері, його часто обзивають, дразнять, принижують, або загрожують йому, вимагають виконання побажань інших однолітків, командують.

- Дитину часто штовхають, б'ють, а вона не може себе адекватно захистити

- Дитину часто висміюють в недоброзичливій й образливій манері

- Інші діти беруть підручники, гроші, інші особисті речі дитини, розкидають їх, рвуть, псують

- У дитини є фізичні ознаки - синці, порізи, подряпини, або рваний одяг - що не пояснюються природним чином (тобто не пов'язані з грою, випадковим падінням, кішкою і т.п ...)

- Дитина часто бере участь у сварках, бійках, в яких він швидше беззахисний і, яких намагається уникнути (часто при цьому плаче).

Вторинні ознаки:

- Дитина часто проводить час на самоті, і є виключеною з компанії однолітків під час перерв, обіду. У неї, за спостереженнями, немає жодного друга в класі.

- Дитина намагається триматися поруч з учителем або іншим дорослим під час шкільних перерв.

- У дитини різко або поступово погіршується успішність.

- У командних іграх діти обирають її в числі останніх або не хочуть бути з нею в одній команді.

- Уникає відповідати під час уроків і справляє враження тривожної і невпевненої в собі.

- Виглядає засмученою, депресивною, часто плаче.

- Не дають списати, чи не підказують, не питає тему уроку, домашнє завдання.

Вдома:

Первинні ознаки:

- У дитини є сліди – синці, порізи, подряпини, або рваний одяг-які не пояснюються природним чином (тобто не пов'язані з грою, випадковим падінням, кішкою і т.п ...).
- Повертається додому зі школи з порваній одягом, з порваними підручниками або зошитами

Вторинні ознаки:

- Немає жодного друга, з яким можна провести час.
- Ніколи не приводить додому (після школи) однокласників.
- Дитину ніколи не запрошують на свята / дні народження, або вона сама не хоче нікого запрошувати і влаштовувати свято (вважає, що ніхто не захоче прийти).
- Боїться чи не хоче йти до школи.
- Соматичні симптоми (вранці перед школою поганий апетит, часті головні болі, болі в шлунку, розлади, порушення сну).
- Вибирає довгий і незручний шлях до школи і зі школи.
- Погана успішність.
- Виглядає нещасним, засмученим, депресивним, або спостерігаються часті зміни настрою, дратівливість.
- Вимагає або краде гроші у батьків (щоб виконати вимоги «агресорів»).

За результатами дослідження норвезького психолога Дана Ольвеуса, у дитини-жертви можуть виникнути проблеми у взаємодії з оточуючими, причому ці труднощі можуть проявитися і в юності, і в молодості, і навіть в зрілому віці. Більшість кривдників часто не досягають високого ступеня реалізації своїх здібностей, так як звикають самостверджуватися за рахунок інших, а не в результаті власних зусиль. Навіть психіка сторонніх спостерігачів піддається зміні – у них може розвиватися позиція невтручання і ігнорування чужого страждання.

Актуальні наслідки булінгу:

- Афективні порушення: зниження настрою, депресивність, високий рівень тривоги, численні страхи, злість (велика кількість негативних емоцій).
- Соматичні порушення: порушення сну, апетиту головні болі, болі в животі, порушення роботи ш.к.т., несподівані підвищення температури та ін.

- Когнітивні порушення - нестійкість уваги, труднощі зосередження, порушення концентрації пам'яті та ін.

- Порушення шкільної адаптації: мотивації до навчання, пропуски школи, уроків, зниження успішності.

- Поведінкові порушення: агресивність, втечі з дому, протестна поведінка тощо.

- Суїцидні думки і спроби.

До інших найбільш розповсюджених наслідків булінгу відносяться зниження самооцінки, порушення довіри до навколишнього світу.

Важливо відзначити, що сама ситуація цькування призводить до спотворення формування особистості дітей. Найстрашніше, що регулярні знущання здатні спровокувати спробу самогубства або замах на когось з переслідувачів. Про клас, в якому відбувається цькування, не можна говорити, як про колектив. У такій групі немає динаміки, відносини не розвиваються, а застигають, прийнявши потворну форму.

Фактори, що допомагають впоратися з негативними впливами	Їх значення в ситуації булінгу
Хороша фізична і психологічна конституція	Булінг викликає стрес. Виникають психосоматичні симптоми. Психічні здібності слабшають, людині стає важко правильно реагувати.
Довіра до себе	Довіра до себе багато в чому залежить від світогляду. Але саме сприйняття світу і піддається атакам в ситуації булінгу. Почуття безпеки може дати тільки та людина, у якого достатньо влади, щоб зупинити булінг. Один тільки страх того, що нападки будуть продовжені, породжує стан невпевненості.
Повага з боку оточуючих	Повага оточуючих по відношенню до людини, яка піддається булінгу різко падає. Жертва впадає в розпач, розвиває захисні установки поведінки.
Соціальна підтримка	Психіка ослаблена за рахунок того, що тепер у людини відсутнє підтвердження його значимості з боку інших людей.

Здатність орієнтуватися на співтовариство інших людей	Зацькований сповнений невпевненості і страху. Жертва не знає, до кого з оточуючих вона могла б звернутися, оскільки всі колишні контакти тепер виглядають для неї як ті, що не викликають довіри.
---	---

Відповідальність за булінг

Діти в ситуації булінгу хочуть принизити жертву, понасміхатися над нею для свого самоствердження. Тому часто кажуть: «Це був такий жарт». Однак такий негативний досвід спілкування може вилитися в заподіяння реальної шкоди (фізичної чи моральної) і тут вже буде йти мова про правопорушення.

Слова «Булінг» ви не знайдете ні в Кодексі про адміністративні правопорушення, ні в Кримінальному кодексі України. Водночас, розглядаючи це явище, бачимо, що булінг може проявлятися і як:

- нанесення тілесних ушкоджень різного ступеня тяжкості, побоїв, катувань;

- хуліганство;

- крадіжка, грабіж, розбій;

- умисне знищення або пошкодження майна;

- погроза вбивством, доведення до самогубства тощо.

Це вже склади конкретних правопорушень, які передбачають кримінальну, адміністративну, цивільно-правову відповідальність.

Так, з **14 років** дитину може бути притягнуто до *кримінальної відповідальності* за злочини, передбачені наступними статтями Кримінального кодексу України:

- Стаття 121 Умисне тяжке тілесне ушкодження

- Стаття 122 Умисне середньої тяжкості тілесне ушкодження

- Стаття 185 Крадіжка

- Стаття 186 Грабіж

- Стаття 187 Розбій

- Стаття 189 Вимагання

- Стаття 296 Хуліганство

- Частина друга статті 194 Умисне знищення або пошкодження майна, вчинене шляхом підпалу, вибуху чи іншим загально небезпечним способом, або заподіяло майнову шкоду в особливо великих розмірах, або спричинило загибель людей чи інші тяжкі наслідки

З 16 років:

- Стаття 125 Умисне легке тілесне ушкодження
 - Стаття 126 Побої і мордування (завдали фізичного болю і не спричинили ТУ)
 - Стаття 127 Каткування (умисне заподіяння сильного фізичного болю або фізичного чи морального страждання шляхом нанесення побоїв, мучення або інших насильницьких дій з метою спонукати потерпілого або іншу особу вчинити дії, що суперечать їх волі)
 - Стаття 128 Необережне тяжке або середньої тяжкості тілесне ушкодження
 - Стаття 129 Погроза вбивством
 - Частина перша статті 194 Умисне знищення або пошкодження майна
 - Стаття 120 Доведення до самогубства або до замаху на самогубство
- Інший вид відповідальності – *адміністративна*, настає якщо булінг не містить у собі ознак кримінального діяння (це за статистикою 90 % випадків).

Адміністративна відповідальність *настає з 16 років*, до цього віку штраф накладається на одного з батьків або опікунів хулігана. Штраф – це крайня міра відповідальності, мінімум булер може отримати попередження. Однак, якщо поліції попадається зачинщик цькування, його можуть взяти на замітку, поставити на профілактичний облік. Досвід спілкування з правоохоронними органами та судом також позитивно може вплинути на булерів, щоб в подальшому вони усвідомлювали, які наслідки можуть потягти їхні дії.

До 14 років відповідальність за дитину несуть батьки та державні установи, де дитина перебуває.

Невиконання батьками обов'язків з утримання та виховання дитини є адміністративним правопорушенням. На батьків кривдника можна покласти відповідальність відшкодувати шкоду, завдану їх малолітньою дитиною, або підлітком у віці від 14 до 18 років, в якого немає власного майна та доходу.

Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства» держава гарантує дітям право на захист від усіх форм насильства. Закон України «Про освіту» закріплює право на безпечні умови навчання. Під час перебування дитини у школі реалізацію цього права забезпечує школа.

Принципом освітньої діяльності є формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства. Всі освітні заклади повинні керуватися цим принципом та проводити відповідну роботу як з педколективом, так і з учнями.

Недотримання працівниками освіти цих положень законодавства також може потягнути відповідальність, зокрема дисциплінарну (догана, звільнення).

Загальні рекомендації з профілактики булінгу:

- можна критикувати і коректувати поведінку, але не особистість;
- навіть булери втрачають інтерес до насильства, якщо знаходять в школі осмислену і цінну для себе справу, в якій можуть проявити свій потенціал і пережити почуття успіху;
- через санкції вказати дитині на те, які наслідки має її вибір;
- відповідальність за якість відносин між дитиною і дорослим лежить на дорослому, а не на дитині;
- життя дитини в школі і вдома повинні регулюватися різними правилами і ці правила не повинні змішуватися.

Профілактика булінгу передбачає злагоджену планомірну роботу на всіх державних рівнях. Громадська організація «Безпечний світ» розробляє програму подолання булінгу в Україні, яка передбачає роботу зі шкільними працівниками (адміністрацією, вчителями та ін.), батьками і учнями. Навчання психологів і дітей медіаторів. Важливо розуміти, що тільки комплексний і планомірний підхід до проблеми зможе показати результати подолання булінгу в школах України.

Висновок: факти насильства набувають кричущий характер. Україна потребує якісної програми з подолання булінгу, яку пропонує наша організація. Перемогти булінг можливо тільки за умови професійної, системної роботи на всіх рівнях, включаючи державний. Проте внесок кожної людини дуже важливий: від залучення уваги до проблеми до конкретної допомоги. Ситуація зможе повернутися на краще, тільки якщо ми перестанемо бути байдужими до проблеми.

Література

1. Гуреева І.В. Психологія. Вправи, ігри, тренінги 5-11 класи. М .: Корифей. 2010р.
2. Кон І. С. Що таке булінг і як з ним боротися? «Сім'я і школа». 2006. № 11
3. Макартичева Г.І. Корекція девіантної поведінки. Тренінги для підлітків та їхніх батьків.
4. Руланн Е. Як зупинити травлю в школі: Психологія моббінга. М .: Генеза. 2012р.
5. Сафронова М.В. Булінг в освітньому середовищі - міфи і реальність // Світ науки, культури, освіти. 2014. № 3

6. Кримінальний кодекс України: Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 25-26, ст.131// <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2341-14>

7. Кодекс України про адміністративні правопорушення: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/80731-10>

8. Закон України «Про охорону дитинства»: Відомості Верховної Ради України, 2001, № 30, ст.142//<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>

9. Закон України «Про освіту»: Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380// <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

*Мар'яненко Л. В.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології НАПН України імені Г. С. Костюка*

ФОРМУВАЛЬНІ ВМІННЯ ВЧИТЕЛІВ

Розробка ідей розвивального та проблемного навчання свого часу (80-90-ті роки ХХ століття) набула значного поширення в галузі педагогічної психології, але на практичному рівні впровадження цих прогресивних ідей, як засвідчує досвід, є не таким успішним. Перебудова системи освіти потребує вагомих внесків державного забезпечення, тому розробка концепції нової школи в Україні саме на державному рівні вселяє надію на краще. Але поки що, залишаючись у сьогоденних реаліях буття, ми вважаємо, що необхідно працювати з учителями традиційної системи освіти, які самі виявляють бажання покращити свою професійну компетентність та відкриті для нового досвіду.

Найвагоміші ціннісні ставлення вчителя у його взаємодії з учнями можуть сприяти або гальмувати особистісний розвиток учнів залежно від того, які вони – позитивні чи негативні. Відбувається поєднання і посилення взаємовпливів різних ставлень особистості на різні її утворення – її здібності до навчання, пізнання і праці, її інтелектуальні можливості, моральні якості. Негативні вчинки, якості, ставлення призводять до деструкцій особистісного розвитку, позитивні – його фактично здійснюють.

Педагогічні здібності вчителя включають такі складники, як адекватність сприймання дітей, уважність і любов до них, прогнозування формування особистості школяра, визначення умов і вибір засобів всебічного розвитку особистості школяра. Стрижнева характеристика педагогічних здібностей – це любов до дітей, потреба з ними працювати [3; 4]. Аналогічно і педагогічний потенціал включає в себе високий рівень педагогічних здібностей вчителя і

наявність його педагогічної спрямованості на ефективну педагогічну діяльність.

Педагогічна спрямованість пов'язана з більш високими властивостями активованості як психофізіологічного феномену. У якості задатків педагогічних здібностей найбільш сприятливим є поєднання активованості, слабкості й лабільності нервової системи. Дослідники констатують, що у вчителів вираженість педагогічних здібностей позитивно корелює з позадовільною і довірливою пам'яттю, з меншою інтроверсією, високою емоційною стійкістю, реалістичною самооцінкою, зі схильністю до новизни, а також з високим рівнем вербального інтелекту [3].

На противагу матеріалістичному розгляду природи педагогічних здібностей, гуманістичні психологи розглядали цей феномен дещо в іншому аспекті – духовно-психологічному, справді гуманному, людяному. К. Роджерс вважав, що центральне місце у сфері учіння має бути відведене поняттю «свобода учіння». Особливості особистості й поведінки вчителя він розглядав з точки зору того, наскільки вони забезпечують учню цю свободу. Думка про те, що справжнє учіння можливе лише в тому випадку, якщо це учіння захвачує всю особистість учня цілком, є наріжним каменем цього підходу й основою для численних пропозицій з перебудови системи освіти. К. Роджерс зважував на те, що дослідження засвідчують: ефективні вчителі, порівняно з неефективними, вирізняються високою самооцінкою, позитивним ставленням до себе. Вони вільні від тривожності й самокритики, здатні позитивно впливати на Я-концепцію та успішність учнів. Учителі, які внутрішньо приймають себе, з більшою легкістю приймають і учнів. Вчителі, що схильні до неприйняття себе, частіше не приймають і учнів. Тому ступінь самоприйняття вчителя є одним із важливих чинників, що визначають характер позитивного-негативного впливу на Я-концепцію школярів, які перебувають у постійному контакті із цим вчителем. Учителі, які наділені позитивним самоприйняттям, упевненістю в собі, у своїх педагогічних здібностях, вступають у спілкування з іншими з більшою легкістю, тому вони більш ефективно розв'язують педагогічні й навчальні завдання, що постають перед ними на уроці. Інакше кажучи, вирішальну роль у процесі навчання відіграє міжособистісна взаємодія вчителя з класом і кожним учнем окремо, вміння вчителя приймати учнів і себе разом з учнями. А налагодження такої міжособистісної взаємодії так само багато в чому залежить від особистісних якостей вчителя [6].

Е. В. Галажинський визначає показники діяльній самореалізації, спираючись на аналіз педагогічної діяльності вчителя: по-перше, пізнавальну активність і самодетермінацію, сформованість образу світу; по-друге, взаємодію з іншими педагогами; по-третє, відкритість, зростання, самозміни власного педагогічного досвіду вчителя [1, с. 123–148]. Якщо людина обирає для себе творчість як цінність, це означає наявність її готовності до самореалізації вищого рівня. За дослідженням, проведеним під керівництвом Е. В. Галажинського, 11 % досліджуваних вчителів демонструють готовність до самореалізації, сформованість здібностей, вміння виявляти протиріччя. 26 % досліджуваних виявляють обмежені здібності до самореалізації, їм бракує ініціативи, але є інтелектуальні здібності. 53 % досліджуваних демонструють втечу від протиріч, психологічний захист. Також дослідження виявили залежність самореалізації в педагогічній діяльності не тільки від здібностей, але й від певних особистісних рис [2].

І. О. Синиця розв'язував проблему педагогічної діяльності вчителя здебільшого на педагогічно-практичному рівні, але із залученням наукових методів дослідження: спостереження, теоретично-практичного аналізу, описання педагогічної діяльності. Він був переконаний, що головною умовою досягнення педагогічної майстерності, розвитку педагогічних здібностей і досягнення педагогічного таланту є наявність педагогічного такту. Педагогічний такт учителя знаходить прояв у багатьох його професійних вміннях, але в основу покладено любов учителя до дитини. Педагогічна тактика – це така собі гуманна маніпуляція, яка застосовується тільки в інтересах учня. (Антигуманна маніпуляція передбачає застосування засобів впливу на людину тільки в інтересах маніпулятора.) Тому, щоб вибрати найбільш дієві засоби впливу на учнів, учитель має бути високодуховною людиною. Від рівня його моральності й духовності залежить і рівень його педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність вимагає від учителя глибоких моральних переконань, усвідомлення завдань виховання, добре знання предмету, відмінне знання методики викладання, повагу і любов до дітей. У вчителя-майстра бажання учнів і бажання вчителя у справі навчання і виховання мають гармонійно поєднуватися [7].

Підсумовуючи аналіз робіт з проблеми педагогічних здібностей вчителя, зауважимо, що мають бути більш ретельно досліджені не тільки навчальні вміння, вихователські вміння вчителя, але й формувальні його вміння. На цей момент психологія не приділяє достатньо уваги розробці саме цієї проблеми.

Формувальні вміння вчителя мають бути націлені саме на задачі формування певних психологічних феноменів процесу навчання, такі як налагодження психологічного контакту з класом, досягнення міжособистісної взаємодії вчителя з учнями тощо.

У своєму емпіричному дослідженні ми вивчали такі формувальні вміння вчителя, як уміння формувати структурні компоненти пізнавальної діяльності школярів. Нас цікавило, які саме якості вчителів сприяють розвитку і становленню саме формувальних умінь вчителя.

Експериментальний майданчик. Дослідження проводилося протягом 2007–2008 рр. в ліцеї № 100 «Поділ» м. Києва сумісно з психологічною службою ліцею, за участю психолога ліцею З. І. Хоменко. В обстеженні приймало участь 28 учителів ліцею. В експериментальне дослідження увійшли такі методики: методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі», що мала на меті також вивчення стану міжособистісної взаємодії вчителя з учнями; методика діагностики типу акцентуацій за класифікацією К. Леонгарда – «Опитувальник особистісний Шмішека»; методика діагностики емоційного вигорання В. Бойка; методика «Визначення стилю керівництва класним колективом» А. Л. Журавльова – В. П. Захарова; авторська методика визначення учнями анонімного рейтингу вчителів «Вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів»; методика З. І. Хоменко «Самопочуття учнів на уроці вчителя»; методика «Самооцінка і рівень домагань особистості» Дембо – Рубінштейн (адаптація А. М. Прихожан).

Висновки.

1. У зв'язку з тим, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя з класом і кожним учнем окремо може бути і позитивним, і негативним (наприклад, демократичним або ліберальним чи авторитарним), провідного значення набувають категорії, що стосуються спрямованості особистості й відповідно до неї – усього кола особистісних педагогічних якостей, що позитивно поєднуються із самодетермінацією особистості вчителя, – це світогляд учителя, його віросповідання, образ і картина світу, позитивні морально-етичні якості, педагогічний такт і педагогічна майстерність вчителя, емпатійна чутливість вчителя до учнів, до умов педагогічної праці, педагогічна спрямованість, педагогічні переконання, адекватна самооцінка своїх професійно значущих якостей та ін.

2. Коли йдеться про розподіл стилів педагогічного спілкування на позитивні й негативні, то тут має місце різниця в розвитку педагогічної

спрямованості і різна співвіднесеність позитивного й негативного морального потенціалу особистості вчителя.

3. Як засвідчують одержані нами експериментальні дані, вміння вчителя виховувати моральні якості учнів має більш високий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів (тобто на його педагогічні здібності), ніж вміння вчителя формувати розумові здібності учнів.

4. За даними здійсненого нами кореляційного аналізу, позитивно на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів впливають вміння формувати пізнавальну мотивацію учнів, підвищувати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці, досягнення міжособистісної взаємодії з учнями внаслідок демократичного стилю педагогічного спілкування, вміння формувати розумові здібності учнів. Також позитивно впливають наявність власного стилю вчителя, його висока самооцінка власних творчих здібностей і здоров'я.

5. За даними кореляційного аналізу, на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів негативно впливають ліберальний стиль спілкування, відповідально-великодушний тип поведінки, а саме – нав'язлива допомога в усьому; прямолінійно-агресивний тип поведінки; співпрацююче-конвенціональний тип поведінки, а саме – конформізм, пристосувальна поведінка; недовірливо-скептичний тип поведінки вчителя, а саме – схильність до критицизму, образливість, підозрлість, зневіреність у дітях [5].

У якості рекомендацій пропонуємо вчителям домагатися саморозвитку саме демократичного стилю спілкування-керівництва. «Демократичний стиль спілкування має ще назву колегіальний компонент керівництва – вимогливість і контроль поєднуються з ініціативним і творчим підходом до роботи і свідомим додержанням дисципліни. Цей стиль характеризується прагненням делегувати повноваддя і розподіляти відповідальність. Визначається демократичність у прийнятті рішення» [8, с. 224]. Вчитель має якомога менше застосовувати ліберальний стиль спілкування-керівництва в педагогічній діяльності – особливо потуральний його компонент пасивного невтручання у процес навчання-виховання. Невибагливість щодо учнів, відсутність вимогливості і дисципліни, контролю, ліберальність, панібратство з учнями, схильність перекладати майже всю відповідальність у прийнятті рішень на учнів – усі ці якості ліберального стилю вчителя є неприпустимі і навіть небезпечні, і їх слід викорінювати у собі.

Література

1. Галажинский Э. В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст / Эдуард Владимирович Галажинский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В. В. Знаков, Т. В. Залевский. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 123–148.
2. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. ... доктора психол. наук / Эдуард Владимирович Галажинский. – Томск, 2008. – 42 с.
3. Кузьмина Н. В. Структура педагогических способностей / Н. В. Кузьмина // Способности, одарённость, талант учителя. – Ленинград, 1985. – С. 14–17.
4. Максименко С. Д. Особистість починається з любові // Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. – Київ : ТОВ «КММ», 2006. – С. 67–83.
5. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – Москва : АСТ-ПРЕСС, 1998. – С. 294–310.
6. Роджерс К. Вчитися бути вільним / Карл Роджерс // Гуманістична психологія : антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. У 3-х т. / упоряд. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – Київ : Пульсари, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 32–59.
7. Сеница И. Е. О такте и мастерстве (беседы с молодым педагогом) / Иван Емельянович Сеница. – Київ : Радянська школа, 1976. – 168 с.
8. Энциклопедия психологических тестов. Профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональная ориентация, тесты для безработных. – М. : ООО «Издательство АСТ», 1997. – 320 с.

*Мойзріст О. М.,
молодий науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ТІЛА У СВІДОМОСТІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.

Розвиток самосвідомості – центральний психічний процес перехідного віку. Підліток відкриває своє «Я», шукає своє місце в людських відносинах, будує плани щодо свого розвитку і майбутнього життя. Інакше кажучи, він стає автором своєї власної біографії, свого призначення.

У процесі формування самосвідомості відбувається не тільки становлення духовного світу і світогляду, усвідомлення і збагачення якостей особистості, а й оволодіння власним тілом, подальше формування образу тіла - уявлення про особливості, структуру і межі його як фізичного об'єкта, його можливості. Усвідомлення людиною своєї тілесної сутності являє собою такий же процес, що і відображення об'єктів зовнішнього світу та інших людей. За словами С.Д. Максименка: «Ми говоримо про особистість, маючи на увазі обов'язково цілісну людину, а людина без тіла не існує взагалі: без обличчя, без тілесної структури. І мова не йде лише про вплив особливостей тіла на особистість чи психіку, йдеться про єдність.» [1].

Найбільш зверненим до зовнішнього світу компонентом образу «Я» є уявлення людини про власну зовнішність. П.Р. Чамата писав, що самосвідомість виникає під час оволодіння своїм тілом, в тому випадку, коли спонтанні дії перетворюються у довільні дії. Таким чином, становлення фізичного «Я» тісно пов'язане з взаємодією його з навколишнім світом.

Особливого значення набуває правильно сформоване уявлення про себе в підлітковому віці, коли неадекватне уявлення про свій фізичний образ може призвести до розладів здоров'я, неадекватної поведінки або стати причиною комплексу неповноцінності. Так як організм підлітка знаходиться у вирішальній стадії свого розвитку, фізичні зміни організму в період статевого дозрівання вимагають побудови нового образу тіла. У підлітковому віці ступінь і адекватність усвідомлення свого фізичного «Я» є однією з важливих внутрішніх умов, що хоч і опосередковано, але бере активну участь у формуванні індивідуальних особливостей особистості. Образ тіла і ставлення до своєї зовнішності є одним із регулюючих чинників поведінки. Оволодіння

власним тілом і перебудова образу тіла відбувається в повсякденній практичній діяльності дитини і в процесі її взаємодії з оточуючими.

Актуальність дослідження. Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів показує, що у психології детально і різнобічно вивчені і продовжують вивчатися різні аспекти образу тілесного «Я». Однак існуючі дослідження носять загальнопсихологічний характер. Суттєвий дефіцит науково-психологічних розробок виявляється в області педагогічної психології. На наш погляд, до цього часу недостатньо вивчені особливості формування образу тіла в умовах сучасної освіти, недостатньо вивчений фактор впливу на формування образу тіла процесу особистісної взаємодії, в тому числі, в освітньому середовищі і соціальних мережах, детермінанти і окремі фактори, що впливають на відношення до власної зовнішності у підлітковому віці.

Важливою підструктурою самосвідомості підлітка є образ його фізичного «Я» - уявлення про свій тілесний вигляд, який багато в чому відображає особливості особистості в цілому. Параметри образу тіла відображають особливості характеру, актуальну проблематику людини, ступінь напруги, тривожності, травми розвитку і т.п. Фізичний образ «Я» є невід'ємним елементом картини світу людини і в істотному ступеню опосередковує сприйняття фізичної і соціальної реальності. Наше тіло і його прояви є тим, що доступно безпосередньому спостереженню в міжособистісному спілкуванні, чим ми в буквальному сенсі «стикаємося» зі світом. Тому цей фактор завжди іманентно присутній, який би аспект психологічної реальності ми не вивчали.

Слід відмітити, що у достатньо новому науковому напрямку в психології – психології тілесності, на даний момент існує серйозна плутанина з термінами, що мають відношення до образу тіла (тілесність, Я фізичне, образ тіла, тощо). Але, за думкою найвідомішого теоретика у царині психології тілесності S. Fisher, немає особливої шкоди в їх використанні, вони являють собою лише зручні шляхи описання емпіричних фактів.

В нашому дослідженні ми будемо розуміти під образом тіла, з одного боку, суб'єктне сприйняття людиною свого тіла, а з іншого боку, деякий ідеальний образ тіла, що формується в результаті порівняння та ідентифікації свого тіла з тілами інших та «ідеалу». Образ тіла можна описати за допомогою наступних характеристик, що переважають у кожному конкретному випадку по-різному: представленість в образі тіла чуттєвої і соціальної складових, усвідомленість, ідентифікація, реальність, цілісність, адекватність, стабільність,

модальність сприйняття, крім того, образ тіла має такі аспекти, як стать, вік, розміри, межі образу тіла.

На основі проведеного аналізу психологічної літератури, можна констатувати, що образ тілесного Я в онтогенезі відчуває на собі два види детермінуючих впливів. З одного боку, це вплив з боку тілесності як такої, розвиток якої відбувається у відповідності з біологічними закономірностями. З іншого боку, образ тіла формується, змінюється, уточнюється у зв'язку з соціальними формами взаємодії людини з іншими людьми. Це відбувається на всіх стадіях онтогенетичного розвитку, тому можна стверджувати, що образ тілесного ніколи не буває завершеним.

Якщо подивитися, що пропонує сучасна система освіти для формування образу тіла у дитини, то можна побачити, що останнім часом все більше уваги в освітньому процесі приділяється розвитку інтелектуальної сфери дитини, що викликано вимогами технічного розвитку суспільства. У той же час мало значення надається природним, науково обґрунтованим, психічним і біологічним процесам розвитку особистості, що призводить до зростання впливу на ці процеси різних домислів і побутових стереотипів. Такий перекик у сторону розвитку інтелекту призводить до порушення цілісності в розвитку особистості, що в подальшому позначається на здоров'ї та соціальній адаптації.

Формування у людини образу свого тіла відбувається, перш за все, на повсякденному рівні через дії, які приймаються нею під впливом намірів і бажань, пов'язаних із повсякденністю. Це велика кількість звичайних рухів людської «мікроповедінки», що створюють світ «повсякденної культури», до сфери якої входять також мода, макіяж, косметика, прикраси, зачіски, звичайні навички гігієни, тощо. У підлітковому віці поступово починають актуалізуватися питання як моди, так і образу тіла, і власного іміджу: зацікавленості тим, «як я виглядаю в очах інших», «що я собою уявляю», необхідності знайти себе, свій зовнішній і внутрішній образ, що відповідає набутим умінням, індивідуальним здібностям і вимогам суспільства. У цьому віці одяг і прийнятний соціальний еталон грають провідну роль в самоприйнятті свого тіла. Щоб створити свій образ, підліток експериментує з різними образами, активно змінює свою зовнішність. При цьому, як правило, вимоги суспільства, культурні стереотипи щодо тілесних проявів підростаючої людини і суб'єктивна значимість тілесного Я підлітка вступають в протиріччя, активуючи різні варіанти експериментів з власним тілом – соціальні (одяг,

зачіска, макіяж), фізіологічні та анатомічні (заняття спортом, дієти, соматичні модифікації і т.п.).

Однією з основних проблем, що хвилюють підлітків обох статей, - це оцінка свого зовнішнього вигляду: обличчя, фігури, фізичних даних. Від ступеня задоволеності підлітків, особливо дівчат, своєю зовнішністю залежать і такі якості особистості як життєрадісність, відкритість, товариськість. Психологічний аналіз сучасних стилів підліткового одягу, наприклад, стиль унісекс, нестандартні прояви в зовнішньому вигляді, дозволяє говорити про найбільш доступні для підлітків засоби самовираження свого «Я», що, найчастіше, викликає нерозуміння і заперечення з боку батьків та вчителів.

В підлітковому віці підвищується значимість зовнішнього вигляду в структурі цінностей, структурується уявлення про власну зовнішність і її елементи. У цей період складається самооцінка зовнішності, набуваючи в подальшому досить стійкий характер. Утворюється і актуалізується у свідомості зв'язок між ідеалом зовнішньої привабливості особистості і самооцінкою зовнішності. Для здорових підлітків характерна наявність досить структурованого ідеалу зовнішньої привабливості, але з відсутністю прямого зв'язку між самооцінкою зовнішності, емоційним фоном настрою і установкою особистості на прийняття (неприйняття) себе. Опосередкованість зв'язку з цим задається спілкуванням (Б.В. Нічіпоров, 1982).

Особливе значення у розвитку образу тіла має порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночості». Це часто стає основою різноманітних захоплень дітей. Хлопці, наприклад, починають займатися спортом, особливо силовими його видами, які забезпечують зміцнення фізичної сили. Дівчата захоплюються фітнесом, цікавляться основами раціонального харчування, які дають змогу бути стрункими та привабливими. Але, у деяких дівчат-підлітків можуть бути і негативні «захоплення», результатом яких можуть стати, по-перше, нервова анорексія – прагнення бути худими, страх бути «товстою». Попри те що їх вага і так менша норми, вони починають обмежувати себе в їжі, перевантажують себе фізичними вправами, іноді вживають сечогінні та проносні засоби. По-друге, це нервова булімії – втрата контролю за своїм харчуванням, аж до приступів ненажерливості. Після таких приступів дівчата переживають почуття огиди до себе, докори сумління, депресію. Прагнення відповідати ідеалові стрункої жінки перетворюється на хворобливу манію, може спричинити цілковите фізичне виснаження, навіть загрожувати життю.

Уявлення про свою зовнішність не випадково є чи не найважливішим у самосвідомості підлітка. Воно пов'язане з тим, що ознаки дорослості найяскравіше виявляються у зміні його тіла. Саме зовнішні ознаки дорослості визначають його статус у товаристві ровесників.

У підлітковому віці, а саме в переломний його момент (13—14 років), Я-образ стає дуже нестійким, втрачає свою цілісність. Підліток особливо гостро відчуває суперечність, невпорядкованість свого «Я», що зумовлене невизначеністю рівня домагань, труднощами переорієнтації з оцінювання інших на самооцінювання. Відхід від прямого копіювання зразків поведінки інших людей вимагає розвитку способів самопізнання та самоаналізу, які у підлітків ще недостатньо сформовані. Це породжує суперечність між гострою потребою підлітків у самопізнанні і нездатністю адекватно реалізувати її, наслідком чого є зниження рівня адекватності, стійкості самооцінки, стабільності розвитку Я-образу.

Надмірна увага до образу тіла у самосвідомості підлітка є тимчасовим, однак природним, нормальним, суб'єктивно значущим явищем. Знаючи це, дорослі повинні уникати нетактовних, іронічних оцінок його зовнішності. Адже будь-яка негативна публічна характеристика його дорослим може спричинити важкі психічні травми, наслідки яких нерідко проявляються через багато років. Прихильність і допомога дорослих, навпаки, знімає напругу в міжособистісних стосунках, допомагає підліткові подолати замкнутість у власному внутрішньому світі, підтримує його позитивне ставлення до власного «Я».

Таким чином, можна зробити висновки:

У підлітковому віці особливо вразливою структурою тілесного образу «Я» стає зовнішність і її самооцінка, коливання якої можуть мати значний вплив на загальний рівень ставлення до себе.

Першорядне значення для особистості в підлітковому віці має зовнішня привабливість, це знаходить відображення в емоційній самооцінці фізичного «Я». Оціночний компонент образу тіла пов'язаний зі ставленням до себе і міжособистісними відносинами підлітків. Уява про власний фізичний вигляд, його відповідність загальноприйнятим стандартам, низька або висока самооцінка підлітком своїх фізичних даних може призводити до формування певного складу особистості і певною мірою мотивувати як вчинки підлітка, так і його ставлення до себе і оточуючих людей.

Існує стійкий зв'язок між образом тіла в свідомості підлітка і особистісними особливостями. Через гетерохронність розвитку особистості і

окремих її якостей, з віком нерівномірно змінюються як якісні, так і структурні характеристики образу тіла і їх взаємозв'язки з іншими якостями особистості. У старшому підлітковому віці, коли тіло закінчує інтенсивно змінюватися, рости, фізичне «Я» відстає в зростанні, і освоєння психікою новоутворень тіла відбувається з запізненням.

Образ тіла є важливим аспектом міжособистісного пізнання в освітньому просторі. Вчителі не завжди адекватно оцінюють образ тіла підлітків, що може призводити до різних форм порушень взаємодії в освітньому процесі.

Існують гендерні відмінності в формуванні образу тіла і в його взаємозв'язку з іншими якостями особистості. У дівчат-підлітків ставлення до себе залежить, в основному, від думки оточуючих щодо їх зовнішності, і дівчатка більш сензитивні до інформації про свою зовнішність і більше схильні до інтроекції в цій області.

У віці 14-15 років дівчата - підлітки переживають невпевненість у собі, тривожність через виражену суб'єктивну значущість анатомічних характеристик тіла, незадоволеність їх елементами і знаходяться в активній фазі формування образу тілесного Я. Однак способи гармонізації негативних переживань щодо власного фізичного образу Я значимо різняться.

У той же час особливий статус підліткового віку пов'язаний, в тому числі, з мінливою і тому невизначеною психосоматичною ідентичністю, нестабільним гормональним фоном і, відповідно, з емоційною нестабільністю. Негативне емоційне ставлення до уявних чи дійсних вад зовнішності може деформувати особистість. Низька самооцінка зовнішності в цілому чи окремих її рис, за певних об'єктивних і суб'єктивних чинників, може стати причиною розвитку межових психічних розладів [2,3]. Відомо, що слідством вкрай низького рівня самоприйняття Я-тілесного може стати виникнення таких психосоматичних захворювань, як нервова анорексія, булімія, та ожиріння, які найчастіше виникають чи набувають найбільш драматичних рис (ожиріння) саме в підлітковому віці.

На формування образу тіла великий вплив мають цінності соціуму і культурні стереотипи, які дозволяють бути більш адаптованим і успішним в суспільстві. В силу цих цінностей, орієнтованих на зовнішню діяльність, відбувається відчуження своєї тілесної сутності і виникає бажання менше звертати уваги на чуттєві прояви свого тіла, а більше на соціальні норми.

Відзначимо, що в освітньому середовищі шкіл необхідно приділяти достатню увагу розвитку образу фізичного Я підлітків, перш за все дівчат. Це

сприятиме формуванню гармонійного образу тіла дівчини, її Я-концепції, профілактиці порушень харчової поведінки (нервової анорексії, булімії і ожиріння), небажаних вагітностей серед неповнолітніх, і в майбутньому стабільного психоемоційного стану жінки і гармонізації її сімейних відносин.

Література

1. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручн. для студ. ВНЗ / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча - К. : ТОВ "КММ", 2007. – 296 с.
2. Соколова Е.Т. Соотношение физического Я – образа и самооценки / Е.Т. Соколова // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Бахар-М, 2003. - С. 109-132.
3. Терещенко Л. А. Причини й механізми виникнення невротичних розладів особистості /Liudmyla Tereshchenko /Geneva (Switzerland), the 1^{5th} of October, 2015 /Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Geneva, 2015. – P. 118 – 123.
- 4.Gasiul, H. (1993). Oblicza „ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

*Мул С.А.,
доктор психологічних наук,
Адміністрація Державної прикордонної служби України, м. Київ.*

ПІДВИЩЕННЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ТЕХНОЛОГІЯМИ СУБЛІМІНАЛЬНОГО ВПЛИВУ

Під сублімінальним впливом ми розуміємо вплив на психіку людини через застосування окремих стимулів, як правило звукових та візуальних.

Природа сублімінального впливу глибока, а способи широкі. Основою для підпорогової дії на свідомість особистості є подача візуальних та слухових стимулів, які є нижчими порогу сприйняття людиною.

На наш погляд, для збереження необхідної стійкості сублімінальної дії на визначену проблему, об'єкт, необхідна паралельна (візуально-звукова) та тривала подача необхідних стимулів членам колективу.

Застосування технологій сублімінального впливу у колективі можливе через вплив на сфери особистості індивідуума його уявлення, думки, твердження, переконанність (*когнітивна сфера*), емоції (*емоційна сфера*), поведінка, навички, вчинки (*поведінкова сфера*).

Сучасні психологічні дослідження підтверджують, що застосування неусвідомлюваних стимулів ефективно впливає на думки та оцінки людей, відносно оточуючого середовища.

Узагальнюючи показники морально-психологічного стану військових колективів, ми виокремили чинники, які і формують цей стан це військовий обов'язок, любов до Батьківщини, патріотизм, зрада *-(група 1)*, відношення особового складу до вживання спиртних напоїв у т. ч. водіння транспортних засобів в нетверезому стані - *(група 2)*, бажання вживати та вживання наркотичних речовин, прекурсорів *-(група 3)*, сприяння протиправній діяльності, участь у ній, корупція *-(група 4)*.

Оперативно-службова діяльність будь-якого колективу складається з процесів. Військовий колектив функціонує по чітко виписаним правилам в статутах, розпорядках, регламентах та планах.

Для формування позитивної динаміки чинників *групи 1*, технологіями сублімінального впливу можуть бути:

- ✓ обладнання телефонної мережі підрозділу *(виклик, очікування)* підпороговим сигналом;
- ✓ просування зазначених повідомлень, звуків, мелодій, постатей через різнобічні презентації, доповіді, фільми, тобто через звичайні регламентовані керівними документами повсякденні, тижневі, місячні заходи;
- ✓ розміщення спеціально підготовлених фотографічних патріотичних зображень в різнобічній друкованій продукції;
- ✓ розповсюдження символів держави, наприклад малого герба, синьо-жовтих кольорів, на знаках розрізнення, листуванні, одязі, особистій зброї;
- ✓ обладнання мішених полів зображеннями відомих терористів тощо;
- ✓ монтування цифрових матеріалів відомчого сайту патріотичною малопомітною українською, відомчою символікою.

Впровадження технологій здійснюється протягом двох-трьох тижнів, в кінці кожного тижня проводиться інформування персоналу про найбільш вагомні здобутки колег по службі, події державного значення (наприклад - нагородження державними нагородами), викриття в державі зрадників і їх публічне засудження, демонстрація українських краєвидів (якщо переважна більшість персоналу – жителі міста, то видатні місця в українських містах, відомі кожному українцю, для сільських мешканців, природні краєвиди або ж поєднання цих демонстрацій), короткі повідомлення про видатних українців (я пишаюсь, що це мій земляк і його знає весь світ, вся держава, місто тощо).

Чинники *групи 2,3* за своєю природою негативного впливу на особистість військовослужбовця *дещо схожі*. При застосуванні технологій підпорогового впливу доцільніше застосовувати візуальні канали подачі повідомлень. В залежності від необхідності впливу на ситуації п'янства, чи наркоманії, слід подавати те чи інше ситуативне повідомлення, або ж комплексну серію повідомлень. Технологіями таких повідомлень можуть бути:

✓ безкоментарна демонстрація наслідків дорьожньо-транспортних пригод за участі персоналу при наркотичному чи алкогольному сп'янінні з розміщеними на цих зображеннях (на другому плані, вмонтованими) символів протидії алкоголізму (п'янству), наркоманії;

✓ короткі вмонтовані символи досягнень здорового способу життя, посмішок, емоції радості, маленьких дітей, весілля (для мало одруженого колективу), батьків, птахів;

✓ поєднання фотозображень відмінників служби, сучасних авторитетних людей, плеяди українських гетьманів з індивідуумами колективу.

В сукупності з особистісними змістовностями, змістовними утвореннями і іншими елементами психіки підпороговий вплив змінює спочатку морально-психологічний фон, а в подальшому і стан колективу. Особистість у відношенні якої застосовувались сублімінальні технології може підсвідомо змінити рівень усвідомленості життя (свого внутрішнього світу, себе), а може і свідомо, в конкретний момент, незалежно від подальших завдань дослідження, переосмислити своє буття в цьому світі, віднайти власний локус минулого і майбутнього.

Перспективою подальших розробок можуть бути експериментальні дослідження застосування підпорогових технологій у колективах, де найвищі показники вчинених правопорушень, стану військової дисципліни, занижені патріотичні настрої, низька самооцінка окремих керівників, зневіра у власному потенціалі та занижена самооцінка особистостей, розробці відповідних психологічних методик проведення сублімінальних заходів.

Література

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. М., 2002. -564 с.
2. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии, 1990. -№ 6
3. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). -М., 1989

4. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного.//Вопросы философии, 1988. -№1.
5. Bailenson J.N., Yee N., Collins N. Facial similarity between voters and candidates causes influence//Public Opinion Quarterly. 2008. V.72. P.935-961
6. Moore T.E. Subliminal perception: Facts and fallacies//Skeptical Inquirer. 1992. V. 14. P. 25-34
7. Winkielman P., Zajonc R.B., Schwarz N., Subliminal affective priming resists attributional interventions // Cognition and Emotion. 1997. V. 11. P. 433-465.
8. Ohman A., Flukt A. Unconscious emotion: Evolutionary perspectives, psychophysiological data and neuropsychological mechanisms//Cognitive Neuroscience of Emotion / R. D. Lane, L. Nadel (eds). N.Y.: Oxford Univer – siti Press, 2000.P.296-327
9. Greenwald A.G., Spangenberg E., Pratkanis A.R., Eskenazi J., Double blind tests of subliminal self-help audiotapes // Psychological Science. 1991. V. 2. P. 119-122.

*Невмержицький В.М.,
кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(Київ, Україна).*

ПАТРІОТИЧНІ ЦІННОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Формування освіченої, творчої особистості, в умовах модернізації національної освіти, потребує подальшого дослідження психологічних вимірів особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору.

Одним з феноменів, що привертає увагу в цьому контексті, є патріотизм, що розглядається в якості однієї з вищих соціальних емоцій, або почуттів [1, 2, 3]. В сучасних умовах, це явище вивчається багатьма науками як теоретично, так й емпірично.

Сенс патріотизму містить у собі особливе поєднання амбівалентності і неоднозначності. З одного боку, патріотичні цінності завжди високо цінуються і, практично завжди, спостерігається прагнення до їх зміцнення, з іншого - патріотизм часто розглядався як джерело зла. Також патріотизм часто розглядався як причина війн і конфліктів [4, 5].

Ще з 1775 року відомим є афоризм британського доктора Самуеля Джонсона: “Патріотизм – це останній притулок негідників”, що пояснював, поширену у той час практику, поповнення засудженими лав військовослужбовців британської армії або населення заморських колоній. У

сучасних умовах, ця фраза розуміється значно ширше, маючи на увазі використання терміну “патріотизм” в якості зручного прикриття для реалізації особистих цілей. “Сучасна епоха, - наголошував французький соціальний психолог Г. Лебон, - є одним з таких критичних моментів, коли людська думка готується до зміни. В основі цієї зміни перебувають два головні чинники. Перший - це руйнування релігійних, політичних і соціальних вірувань, що дали початок усім елементам нашої цивілізації; другий - виникнення нових умов існування та абсолютно нових ідей, що стали наслідком сучасних відкриттів в області наук і промисловості” [6].

Емпіричні психологічні дослідження свідчать про те, що почуття в соціальних умовах можуть проявлятися по-різному, і це, дозволяє виявляти відповідні особливості поведінки громадян. Одним з шляхів вивчення такої поведінки є з'ясування ціннісних орієнтирів, символів сучасного шляху розвитку нашої держави. Для цього, нами було проведене дослідження серед офіцерів Збройних сил України, що навчаються у навчальному закладі післядипломної освіти ($n=42$ особи; середній вік $x = 37,05$ років; вислуга у війську $x = 19,68$ років). Усі досліджувані - чоловічої статі. Освіта: вища - 100%. Це дає можливість розглядати цих офіцерів такими, що мають великий досвід професійної діяльності.

Досліджуваним було запропоновано, після роз'яснення, здійснити ранжування переліку запропонованих ціннісних орієнтирів (по мірі важливості), серед яких були такі, як: військова міць держави; ринкова економіка; український народ; релігійна віра; політичні партії; науковий потенціал держави; європейські цінності.

Аналізуючи результати, слід зазначити, що більшість офіцерів, в першу чергу, вважають військову міць держави (яка дозволяє боронити від зазіхань на її цілісність і суверенітет) головним ціннісним орієнтиром і символом сучасного шляху розвитку України ($x= 2,05$). Далі, по мірі убутання: ринкова економіка ($x = 2,63$), український народ ($x = 2,79$), релігійна віра ($x = 4,16$), політичні партії ($x = 5,00$), науковий потенціал держави ($x = 5,37$), європейські цінності ($x = 6,00$).

Вищезазначене свідчить про те, що опитувані, завдяки своєму професійному досвіду і через призму подій останніх чотирьох років, розуміють можливість забезпечення розвитку держави, в майбутньому, через підтримання оптимального рівня її обороноздатності. Таке, на їх думку, можливе: при функціонуванні європейської моделі ринкової економіки, участі всього

українського народу в цьому процесі, при забезпеченні релігійної свободи та свободи політичної діяльності (в межах правових норм). Внаслідок проблем з фінансуванням та відтоком кадрів, потребує підтримки науковий потенціал держави. Існує, також, необхідність більш широкого прагнення до дотримання та роз'яснення змісту європейських цінностей.

Крім цього, для дослідження ставлення досліджуваних до образу патріота і нормативної моделі патріотичного поведінки, була використана одна з модифікацій методу семантичного диференціалу, що широко використовується при вивченні ціннісних орієнтацій. За допомогою даного методу вимірюється не денотативне (те, що означає предмет) значення того чи іншого поняття, а конотативне (сислове), емотивне, метафоричне або афективне значення. Вибір цього методу був обумовлений в першу чергу тим, що його використання дає дослідникам можливість визначати такі процеси, як відношення суб'єкта до світу речей, соціального середовища, до самого себе і звільняє суб'єктивну оцінку респондента від обмеженості реальними властивостями об'єкта оцінки, про які більшість учасників опитування можуть бути недостатньо добре обізнані в силу недостатності життєвого досвіду. Також важливою перевагою є те, що семибальна шкала дає можливість виміряти не тільки кількість, але й інтенсивність значення. Даючи інформацію про слабоструктуровані аспекти суспільної свідомості, семантичний диференціал дозволяє легко закодувати дані для подальшої їх обробки методами математичної статистики [7, 8].

Для побудови семантичного диференціалу були використані 20 метафоричних шкал: цікавий - нудний, охайний - неохайний, раціональний - емоційний, м'який - нестриманий, хороший - поганий, чесний - нечесний, серйозний - веселий, реаліст - ідеаліст, тихий - гучний, приємний - неприємний, багатий - бідний, делікатний - безцеремонний, щирий - нещирий, глибокомислячий - недалекий, корисний - нікчемний, успішний - неуспішний, добрий - злий, оптиміст - песиміст, законотрухняний - незаконотрухняний, атеїст - віруючий.

Далі, за кожною шкалою, підраховувалися середні значення. Для зручності семибальна шкала була перетворена в дві трьохбальні: від 0 до -3 для правої частини шкали і від 0 до +3 для лівої. Результати, отримані в ході обробки даних, відображені в табл. 1.

**Ставлення досліджуваних до образу патріота
і нормативної моделі патріотичного поведінки**

№ зп	Шкали	Середнє значення
1.	цікавий - нудний	2,25
2.	охайний - неохайний	2,2
3.	раціональний - емоційний	0,25
4.	м'який - нестриманий	-0,25
5.	хороший - поганий	1,95
6.	чесний - нечесний	2,55
7.	серйозний – веселий	0,9
8.	реаліст - ідеаліст	0,6
9.	тихий – гучний	-0,4
10.	приємний - неприємний	2,25
11.	багатий – бідний	0,55
12.	делікатний – безцеремонний	0,7
13.	щирий – нещирий	2,4
14.	глибокомислячий – недалекий	2,25
15.	корисний – нікчемний	1,2
16.	успішний – неуспішний	1,75
17.	добрий – злий	1,25
18.	оптиміст - песиміст	2,05
19.	законослухняний - незаконслухняний	2,2
20.	атеїст – віруючий	-1

Згідно вищезазначеного, згідно уявлень опитуваних, патріот є цікавою людиною, охайною за зовнішнім виглядом, не емоційною у поведінці, з низьким ступенем прояву нестриманості. Така людина сприймається як хороша (з точки зору системи професійних і загальнолюдських цінностей), є чесною та серйозною у спілкуванні, реалістично оцінює навколишнє середовище. Патріот засвідчує свої переконання не за допомогою гучних заяв; сприймається іншими людьми, як приємний; має певний рівень матеріального достатку та є делікатним у стосунках. У відносинах з іншими він є щирим, глибоко розуміє сутність явищ дійсності, є корисним у професійній та громадській діяльності.

Патріотизм людини підтверджується успішністю її життя, добротою та високим рівнем оптимізму. Важливими, також визнаються законослухняність і релігійна віра.

Шляхом розрахунку коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена для шкал семантичного диференціалу, були виявлені значущі ($p \leq 0,03$) двосторонні середні і сильні зв'язки (значення коефіцієнта перевищує 0,5) щодо кожного об'єкту оцінювання. Це дозволило визначити внутрішні структурні зв'язки, які респонденти використовували для кожного об'єкта.

Пари шкал з максимальним зв'язком:

- цікавий + раціональний, реаліст, багатий, глибокомислячий, корисний, успішний, добрий, оптиміст, віруючий;
- охайний + серйозний, багатий, оптиміст;
- раціональний + реаліст, щирий, успішний, віруючий;
- нестриманий + серйозний, реаліст, багатий, оптиміст;
- чесний + серйозний, реаліст, делікатний, глибокомислячий, успішний, оптиміст, законослухняний;
- серйозний + реаліст, делікатний, глибокомислячий, корисний, оптиміст;
- реаліст + делікатний, глибокомислячий, корисний, оптиміст;
- гучний + корисний;
- приємний + корисний, віруючий;
- багатий + глибокомислячий, успішний, оптиміст, законослухняний, віруючий;
- делікатний + глибокомислячий, корисний, законослухняний;
- глибокомислячий + успішний, законослухняний;
- корисний + успішний, законослухняний, віруючий;
- успішний + оптиміст, законослухняний, віруючий;
- оптиміст + законослухняний.

Велика кількість зв'язків свідчить про цілісність оцінки об'єктів оцінювання. Це говорить про те, що стосовно цих груп у досліджуваних склалася зрозуміла, і в цілому, внутрішньо узгоджена думка

Найбільше, при оцінюванні були задіяні шкали (кількість зв'язків): цікавий, реаліст (11); успішний (10); корисний, багатий (9); законослухняний, глибокомислячий, оптиміст (8); чесний, раціональний, серйозний, віруючий (7); делікатний (6); нестриманий (5); гучний (4); охайний (3), приємний (2). Незначно затребуваними виявилися шкали: щирий та добрий (1).

Вищезазначене дозволяє припустити, що досліджувані, в своїх оцінках, базуються на ймовірному зв'язку між інтересом до людини, її реалізмом, успішністю, корисністю для суспільства, рівнем її матеріальних статків, законслухняністю, здібністю глибоко розуміти сутність явищ дійсності, оптимізмом, чесністю, вмінням приймати раціональні рішення, серйозністю, певним рівнем релігійності, делікатністю, рівнем нестриманості, ступенем прояву своїх почуттів, охайністю зовнішнього вигляду, приємністю у спілкуванні і недостатньо чітко уявляють собі, як і з чим пов'язані щирість та доброта.

З метою визначення особливостей патріотичної ціннісної орієнтації досліджуваних, був проведений факторний аналіз шкал семантичного диференціалу по відношенню до об'єктів оцінювання. У всіх випадках, в якості методу відбору, використовувався аналіз головних компонент, за допомогою методу обертання - варимакс з нормалізацією Кайзера.

Було встановлено, що найбільш прийнятним буде трьохфакторне рішення з відповідною сумою загальної дисперсії 57, 4%. Умовою включення характеристики в кожен з трьох факторів була наявність його факторного навантаження, що дорівнює 0,70 або вище. У підсумку перший фактор містив у собі 5 характеристик, другий - 2, третій - 3.

Далі, було здійснено аналіз змісту факторів, вирішуючи завдання їх інтерпретації. При цьому важливо відзначити, що перший фактор має найвищий відсоток пояснюваної дисперсії, що дорівнює 23,4. Тоді як другий фактор пояснює 17, 1% дисперсії, третій - 16,9% відповідно.

Перший фактор. Шкали: делікатний – безцеремонний, законслухняний – незаконслухняний, реаліст – ідеаліст, чесний – нечесний, серйозний – веселий. Його можливо визначити як образ ідеального патріота (позитивний або негативний).

Другий фактор. Шкали: атеїст – віруючий, приємний – неприємний. Пропонується його визначити як фактор сприйняття чи несприйняття релігійності.

Третій фактор. Шкали: раціональний – емоційний, м'який – нестриманий, щирий – нещирий. З певним припущенням, його можливо визначити як активність.

Таким чином, офіцерам, як суб'єктам освітнього простору, притаманні соціальна орієнтованість та ціннісне відношення до своєї держави на когнітивному (адекватне сприйняття стану справ в Україні та поза її межами),

емоційному (розвинені патріотичні почуття) та поведінковому (досвід особистої патріотичної поведінки в особливих умовах діяльності) рівнях. Патріотизм є важливою психологічною характеристикою військовослужбовців, які мають певне уявлення про образ патріота і нормативну модель патріотичної поведінки. Отримані результати дозволяють здійснювати подальші кроки у вивченні семантичного простору, у якому перебувають уявлення суб'єктів освітнього простору про патріотизм, та сприяти підвищенню ефективності патріотичного виховання в освітній діяльності.

Література

1. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: звіт про НДР (заключний) Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; кер. С. Д. Максименко. Київ, 2017. 46 с. № ДР 0114U000602.
2. Експерт із психології мас Вадим Васютинський: “Патріотизм добрий тоді, коли він продуктивний”. [Електронний ресурс]. - 2015. – Режим доступу до ресурсу: https://dt.ua/internal/ekspert-iz-psihologiyi-mas-vadim-vasyutinskiy-patriotizm-dobriy-todi-koli-vin-produktivniy-_html.
3. Bar-Tal D. Patriotismo como creencia fundamental de la pertenencia de grupo / D. Bar-Tal. // *Psicología Política*. – 1994. – С. 63–85.
4. Snyder L.L. Varieties of nationalism: A comparative study. / L.L. Snyder. – Hillsdale, IL: Cryden Press, 1976. – 326 p.
5. Somerville J. Patriotism and war / J. Somerville. // *Ethics*. – 1981. – №91. – P. 568–578.
6. Психология толп: [сборник / авт. предисл.: И. В. Задорожнюк]. - Москва: Институт психологии РАН: КСП+, 1998. — С. 125. - (Библиотека социальной психологии). - Содерж.: Психология толп / Г. Лебон. Мнение и толпа / Г. Тард.
7. Курганская М. Я. Образ патриота как основа нормативной модели патриотического воспитания молодежи [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал “Знание. Понимание. Умение”. 2011. № 6 (ноябрь - декабрь). - Режим доступа к ресурсу: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/6/Kurganskaia_The-Image-of-Patriot/
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. — 2-е изд., доп. — СПб.: Питер, 2005. — 480 с.

ФУНКЦІОНУВАННЯ САМОПРЕЗЕНТАЦІЙНОГО ФЕНОМЕНА У ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД ВІД МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ДО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Перші повідомлення про формування «публічного Я» у дитячому віці з'явилися при аналізі суміжних проблем: вивченні закономірностей формування дитячої дружби, аналізі функцій груп однолітків; вивченні явища дезадаптації в дитячому віці; аналізі особливостей когнітивного розвитку дітей; вивченні вікових аспектів самомоніторингу; аналізі формування особистісних структур в дитячому віці, розвитку самосвідомості та Я- концепції дитини.

Аналізуючи питання розвитку особистісних стосунків між дітьми, Gottman та Mettetal висунули гіпотезу про поетапне формування дружби. Їх триступенева модель передбачала поступове розгортання процесів міжособистісної взаємодії та соціальної перцепції. Серед основних механізмів другого етапу формування дружніх стосунків, що припадає на перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку, автори виділяють самопрезентаційну стратегію. У поведінці дітей простежується прагнення створювати позитивне враження в однолітків, подавати себе у найвигіднішому світлі, враховувати позицію партнера та передбачати наслідки своєї поведінки. Автори стверджують, що збереження «публічного обличчя» та репутації є важливим аспектом взаємодії у дитячому віці. Результати даного дослідження узгоджуються із висновками, зробленими на основі більш ранніх спостережень (Г.С.Костюк, А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, О.В.Киричук та робіт, виконаних у наступні роки J.Hatch, B.Darby, A.Newcomb).

До 9-10-річного віку дитина остаточно розстається з роллю малюка, вона виросла й подорослішала. Це перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку, коли активно формується особистість, і стрімко відбуваються фізіологічні зміни в організмі.

Підлітковий вік – це, з одного боку, вік індивідуалізації, відкриття та ствердження свого унікального і неповторного «Я», а з іншого – вік соціалізації, вростання в світ людської культури і суспільних цінностей. І обидві ці лінії розвитку реалізуються на тлі загальної особистісної нестабільності.

Взаємодіючи з оточуючими, дитина розширює коло уявлень про себе і набуває здатності до їх демонстрації, спочатку, на елементарному неусвідомлюваному рівні, а з віком, на основі соціально і культурно прийнятих способів поведінки. Комплекс способів і стратегій представлення себе оточуючим позначається як самопрезентація (Ф. Артур, 2003). Це вербальна і невербальна демонстрація власної особистості в системі зовнішніх комунікацій. (В.С. Агєєв, 1987).

У вузькому значенні, самопрезентація – це акт самовираження і поведінки людини, спрямований на те, щоб створити сприятливе враження про себе у Іншого як носія позитивного «Я». Самопрезентація в цьому випадку розглядається як вміння дитини подати себе у новому для неї становищі, в нових умовах перебування, в новому оточенні. Слова «сам», «саме» вживаються для надання особливої важливості особистій діяльності. Ми розглядаємо самопрезентацію як один з важливих аспектів соціальної адаптації дитини. Поряд з розвитком здатності її до адаптації посилюється і прагнення до самопрезентації, самоствердження, тобто до різних стратегій «Я».

Незалежно від характеру процесу (стихійний чи регульований), самопрезентація формує у дитини 9-10 років певний рівень очікувань, стиль взаємостосунків, а також є засобом впливу на оточуючих. Самопрезентація передбачає наслідування дитиною культурних зразків поведінки як найбільш адекватним варіантам реагування на ті чи інші обставини спілкування.

При самопрезентації важливе значення мають соціальні очікування, пов'язані з образом «Я» і образом важливого «Іншого».

У той же час, вирішуючи завдання самопрезентації, дитина у перехідний період виробляє стереотипи поведінки, які впливають на стиль самопрезентації. Обраний стиль є неусвідомленим відображенням цінностей і самоствавлення.

Отже, як і у будь-якому середовищі, у дитячому шкільному є субкультурні норми самопрезентації, завдяки яким дитина ідентифікує представників своєї групи, напрямки. Спосіб самопрезентації стає ритуальним поведінкою зі своєю символікою як спосіб розрізнення «своїх» і «чужих».

У структурі досвіду самопрезентації можна виділити кілька компонентів: суб'єктивний, змістовний операційний та об'єктивний.

Суб'єктивний, або ціннісно-смысловий (образ «Я» і образ «Іншого», самоствавлення, позиція, самооцінка) – яким чином дитина суб'єктивно відображає себе та інших людей (перцепція); задає контекст самопрезентації і буває конструктивним і неконструктивним.

Однією з першооснов даного процесу виступає соціальне порівняння. M.Brewer, J.Weber, E.Pomerantz. Саме в період 9-10 років у дітей сформовується здатність порівнювати свої якості з відповідними характеристиками однолітків. Розвиток соціального порівняння веде до формування механізмів соціального та публічного Я.

Тут також мають значення особистісні мотиви. Дитина включається у будь-яку справу, якою зайнятий ровесник, заради того, щоб порівняти свої і його можливості. В ролі мотивів виступають порівняльні, аналогічні якості – свої і однолітка, можливості (вміння, знання, моральні якості), потреби (бажання, схильності). Перший варіант особистісного мотиву, коли вона прямо висловлює потреби у спілкуванні з ровесником, а не підпорядкований іншим потребам. Другий варіант особистісного мотиву – ровесник як цінитель тих якостей, які дитина вже виділила у собі як перевагу. Дитина демонструє свої вміння, знання і особистісні якості, спонукаючи інших дітей підтверджувати їх цінності. Мотивом спілкування стають його власні якості відповідно властивості однолітка бути їх цінителем. Цей мотив також прямо пов'язаний з потребою в спілкуванні, з прагненням дитини пізнати свої можливості, підтвердити переваги, використовуючи відгук на них з боку ровесника.

Змістовний компонент – сукупність обставин, які оцінюються як значущі й незначущі.

Завдання самопрезентації вирішується дитиною часто спонтанно в незначних ситуаціях, в значущих ситуаціях характерне управління самопрезентацією, виходячи з умінь та індивідуальних особливостей дитини.

Операційний компонент – вміння, подання (знання), навички, способи дій, техніки, програми поведінки і т.п.

Однією з перших наукових робіт у цій сфері було дослідження, в якому аналізувалося розуміння дітьми 8-ми та 11-и років таких тактик самопрезентації як самопросування та привабливості (M.Bennet та C.Yeeles, 1990). Обидві ці тактики мають велику подібність, оскільки обидві включають позитивні установки стосовно свого Я і Я партнера, з одного боку вони, а з іншого – відрізняються складністю когнітивних операцій, що забезпечують їх розуміння. Дослідження присвячувалося перевірці гіпотези наявності відмінностей у розумінні дітьми даних тактик.

Зіставлення результатів молодшої і старшої групи реципієнтів показало значні зміни, що відбуваються у цьому процесі протягом молодшого шкільного віку. Діти молодшої підгрупи пояснюють самопрезентаційні ситуації,

зосереджуючись на меті суб'єкта самопрезентації, не заглиблюючись в аналіз міжособистісного процесу. Вони не виділяють спроби суб'єкта презентації керувати враженнями партнера, впливати на соціальну оцінку. Як відзначають M.Bennet, C.Yeeles, лише 36 відсотків дітей 8-річного віку виявили здатність ідентифікувати міжособистісну природу ситуації.

Результати експерименту дали підставу P.Aloise-Young зробити висновок про те, що до початку перехідного періоду від молодшого шкільного до підліткового віку відбувається інтенсивний розвиток самопрезентаційних умінь. Показником даного процесу є підвищення рівня селективності у виборі особистісних характеристик відповідності до контексту ситуації. На початку вікового періоду діти не роблять відбору самопрезентаційної інформації, тоді як школярі старшої підгрупи демонструють уміння даного типу. У процесі самопрезентації школярі зосереджували увагу на ігрових уміннях, необхідних для взаємодії. Це свідчить про використання стратегії самопросування як найдоцільнішої за даних умов. Крім того, у даній підгрупі було зафіксовано підвищення рівня гнучкості самопрезентації за умови появи нової інформації стосовно аудиторії, що свідчить про розвиток моніторингу та вміння враховувати соціальні очікування партнерів з метою формування враження.

Заслуговує на увагу висновок про використання дітьми тактики самопросування шляхом повідомлення позитивної інформації про себе на фоні негативної про інших. Як показало дослідження, діти мають соціальні знання та вміння, необхідні для застосування цього типу поведінки.

Подібні результати були отримані під час дослідження усвідомлення дітьми самопрезентаційної тактики – хвастощі (M.Bennet, Yeeles, 1990). Результати обстеження дали підставу авторам стверджувати, що не існує відмінностей між дітьми 8-ми та 11-и років при позначенні даного типу поведінки, проте відмінності виникають при поясненні його мотиваційних основ: діти у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку розуміють прагнення суб'єкта самопрезентації впливати на враження інших людей стосовно себе і дають пояснення у логіці міжособистісної взаємодії, тоді як діти молодшої вікової групи зосереджуються на внутрішньо-особистісних детермінантах.

Під об'єктивним компонентом ми розуміємо життєві обставини, в яких школяр перебуває в дитячому колективі, школі. Необхідність в самопрезентації виникає у випадках знайомства з цікавими людьми /друзями/, з новими людьми в компанії друзів, спілкування з вчителем, спілкування з однокласниками тощо.

Дослідниця Л. М. Мітіна включає самопрезентацію (в інтерпретації автора – «самоподачу себе іншим») в опис основних функцій педагогічного спілкування поряд з інформаційною (обмін інформацією між учителем і учнями пізнавального й емоційно-оцінного характеру); соціально-перцептивною (дає можливість педагогу і учням сприймати один одного, встановлювати той чи інший рівень взаєморозуміння і взаємоприйняття на основі залучення механізмів емпатії (співчуття, співпереживання)); інтерактивною (обмін образами, ідеями, діями, навичками, досвідом); афективною (емоційна стимуляція, «розрядка», полегшення, відчуття психологічного комфорту). На думку психолога, самопрезентація є значущою функцією і допомагає в самовираженні всім учасникам педагогічного процесу.

Публічні ситуації, у які одночасно включені і дорослі, і однолітки у молодших класах стимулюють самопрезентаційну поведінку, адресовану переважно вчителю як найбільш референтній фігурі. Його позитивні оцінки є запорукою, отримати схвалення і прийняття у середовищі однолітків. У перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку відбувається поступове переорієнтування самоподачі на однолітків.

Для нашого дослідження особливий інтерес мали також роботи, у яких вивчався безпосередній вплив самопрезентаційної мотивації на навчання дітей. Навчальні ситуації включають у себе певні умови, які здатні підвищувати тривожність дитини стосовно того враження, яке вона справляє на навколишніх, наслідком чого є підвищення самопрезентаційної мотивації. Дослідження, проведені В. Hughens, Н. Sulliva, J. Beaird, виявили, що в ситуації публічного оцінювання з боку вчителя яскраво простежується вплив самопрезентаційних мотивів на рівень домагань учнів. Цей процес має гендерні відмінності: дівчата знижують рівень домагань, хлопці, навпаки, віддають перевагу більш складним завданням. У ситуаціях, не пов'язаних з оцінюванням, подібних змін у рівнях домагань учнів не спостерігається. Ці результати пояснюються більшою потребою дівчаток у визнанні.

У цілому, аналіз наукової літератури у сфері дитячої самопрезентації показує, що у вивченні даного явища гендерний підхід використовується досить інтенсивно. Стаття є одним з центральних компонентів Я -концепції дитини, тому статево-рольова поведінка виступає важливим засобом формування позитивного враження про себе. Одним із соціальних факторів, що має потенційний вплив на статево-рольову поведінку визнається група однолітків. Дослідження доводять, що однолітки забезпечують підкріплення

стереотипної презентації і виявляють різке несхвалення при її порушенні. Результати дослідження В. Fagot свідчать, що дана тенденція започатковується ще у період дошкільного дитинства.

Позитивне підкріплення стереотипів є дієвим чинником самопрезентації: отримуючи схвалення за стереотипну поведінку діти, притримуються її довше, ніж ті, хто був покараний за контр-стереотипну. Вплив на самопрезентацію однолітків доведено також у дослідженні R.Banerjee, V.Lintern, де встановлено, що у присутності ровесників діти менш схильні гратися з іграшками, що трактуються оточуючими виключно як “дівчачі” чи “хлоп’ячі”. Важливим висновком про вплив однолітків на особистісні самовияви дітей є результати дослідження P.Aloise-Young, які показують, що самопрезентаційна поведінка дитини більшою мірою знаходиться під впливом потенційно бажаних друзів, ніж під впливом реальної групи однолітків. Таким чином, самопрезентація перш за все мотивується бажанням увійти до певної групи, бути прийнятим нею.

Завершуючи обговорення питання аналізу проблеми дитячої самопрезентації у психологічній науці, можна зробити наступні висновки.

Дитяча самопрезентація розглядається як форма особистісного самовияву дитини, важливе соціальне уміння, розвиток якого є необхідним аспектом формування Я-концепції дитини та її взаємодії з іншими людьми.

Існуючі дослідження стосуються окремих аспектів самопрезентаційного феномена як у сфері мотивації, так і вибудовування бажаного образу.

Широко дискутується проблема мотиваційних джерел самопрезентації. Наукові підходи різняться: напрямом дії мотиву (спрямування на внутрішній світ – на соціальне середовище), відмінністю у визначенні змісту мотиву (акцентування психологічних чи соціально-психологічних аспектів).

У сфері мотивації дослідження зорієнтовані на спостереження зміни дитячого розуміння мотивів самопрезентації протягом молодшого шкільного віку. Було встановлено, що лінія розуміння іде від психологічних інтерпретацій до тлумачення у термінах міжособистісного процесу.

Таким чином, функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку характеризується наступними особливостями: самопрезентація переходить на усвідомлений рівень зумовлений потребою бути частиною групи, появою когнітивних умінь, прийняття ролі та координації перспективи двох і більше учасників соціальної взаємодії; функціонування самопрезентаційної стратегії

характеризується вищим рівнем турботи про підтримання власного позитивного образу, ніж про підтримання образу партнера, прагнення заявити про себе як про самодостатньою індивідуальністю; у процесі навчальної діяльності самопрезентаційні покази перш за все адресовані вчителю; соціальний розвиток дітей більш підпорядкований прагненню отримати позитивну оцінку, ніж потребі у самопідтвердженні; поява концентрації на власній зовнішності; особистісна нестійкість, яка продиктована необхідністю відповідати психологічно-фізіологічним змінам, що відбуваються в організмі у даний період, а також змінам вимог, що пред'являються з боку соціуму.

Пенькова О.І
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК РЕГУЛЯТОР СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Важливою умовою розвитку процесу самовдосконалення особистості є тісний взаємозв'язок змістових характеристик його цілей з актуальними, життєво важливими потребами особистості, зокрема з її потребою входження в соціум, з потребою самовизначитись у ньому і знайти можливість самоствердитись у даному соціумі.

Самовдосконалення особистості – складне ідеальне утворення, яке організоване у відповідну ієрархічну структуру за ступенем важливості, актуальності, необхідності у даний період життя індивіда. У процесі розвитку свідомості і самосвідомості особистість формує, розвиває, удосконалює свою діяльнісну сутність відносно себе через вплив на середовище і навпаки. Багатоаспектність питання передбачає дослідження даного феномену з точки зору системоконплексного підходу, у контексті якого важливо з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між процесом самовдосконалення та низкою інших фундаментальних утворень.

Процес самовдосконалення не вичерпується своїм суб'єктивним змістом, а діє як об'єктивний фактор, впливаючи на взаємовідносини між людьми, на домагання особистості, її життєву спрямованість, у значній мірі формуючи її. Розвиток поведінки зрілої особистості характеризується більш узагальненим усвідомленням себе, адекватною самооцінкою, наявністю здатності регулювати

свої дії не лише під впливом обставин, а й самостійно, появою більш загальної і віддаленої за часом мети, виникненням внутрішніх стимулів, регулюючих діяльність, формуванням потреби у самотворенні як одному з проявів самоактивності.

Необхідність всебічного дослідження феномену самовдосконалення актуалізувалась у зв'язку з інтенсивним вивченням процесів самосвідомості і самоідентичності особистості (Боришевський М.Й. [2], Костюк Г.С. [5], Максименко С.Д. [6], Пенькова О.І. [8], Сердюк Л.З. [9], Рубінштейн С.Л. [11] та гуманістичних поглядів на суспільні процеси (Бернс Р. [1], Джемс У. [3], Маслоу А. [7], Роджерс К. [10]) тощо.

Розвиток самосвідомості, за С.Л. Рубінштейном, можливий лише завдяки взаємодії людини з зовнішнім світом, в результаті взаємин з іншими людьми, завдяки різноманітним зв'язкам її Я з іншими конкретними Я, завдяки усвідомленню змін у відносинах з оточуючими та пізнанню їх. В результаті цих взаємин людина свідомо самовизначається як Я, як особистість, що належним чином віддзеркалюється у її самосвідомості [11].

Сучасні психологічні концепції різноманітні у своєму розумінні сутності феномену Я, самосвідомості і самовдосконалення. Так, деякі з авторів розглядають як синоніми такі поняття як Я, «Я – концепція», образ Я, ідентичність, вбачаючи загальні риси у їх формуванні і проявах. Інші, навпаки, намагаючись подати структуру свідомості ієрархічно, наполягають на розмежуванні цих понять.

Зарубіжні психологи широко використовують поняття «Я – концепція».

К. Роджерс розглядає «Я – концепцію» як організований і послідовний концептуальний гештальт, складений із сприйняття якостей Я (або «мене»), взаємовідносин Я з іншими людьми і з різноманітними аспектами життя, а також цінностей, пов'язаних з цими сприйняттями. Він вважає, що даний гештальт доступний для свідомості, але не обов'язково усвідомлюваний, і зазначає, що, як тільки гештальт усвідомлюється, відразу ж включається механізм оцінювання суб'єктом своїх якостей [10].

Р. Бернс трактує «Я – концепцію» як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язану з їх оцінкою. «Я – образ» розглядається як описова складова «Я - концепції», оцінна грань представлена в її структурі самооцінкою [1].

Згадуючи про дослідження У. Джемса [3], необхідно підкреслити три основні обставини: по-перше, визнання подвійної природи Я, виокремлення в ньому двох нерозривних сторін (Я як суб'єкт і як об'єкт); по-друге, виділення

потрійної структури емпіричного Я, що включає когнітивний, емоційний і конативний компоненти; по-третє, розуміння самооцінки як переживання відповідних емоцій на свою адресу, що не залежать ні від думки оточуючих, ні від будь-яких інших зовнішніх обставин, а є співвідношенням здібностей, які забезпечують успішність чи неуспішність домагань особистості.

Більшість психологів одностайна у розумінні основних питань, пов'язаних з сприйманням і оцінкою особистістю самої себе, у визнанні багатоплановості структури самосвідомості, її процесуальності, постійного розвитку. Процес усвідомлення себе відбувається у єдності когнітивної оцінки своїх можливостей, досягнень і емоційних реакцій, переживань з приводу цієї оцінки, тобто, самоствавлення. Самоствавлення органічно пов'язане з самопізнанням, і є його емоційно-особистісною складовою. Оскільки свідомість є знання про оточуючий світ і ставлення до нього, самопізнання – єдність пізнання себе і ставлення до себе.

Самовдосконалення передбачає наявність у індивіда інформації про самого себе, що складає образ Я. Сучасна психологія розглядає дану проблему в єдності трьох аспектів: ідентичність (самість), «Его» (суб'єктність) і образ «Я». Всі ці аспекти взаємопов'язані і передбачають один одного. Ідентичність психіки, поведінки індивіда неможлива без якоїсь єдиної регулятивної основи, яка, в свою чергу, вимагає самосвідомості. «Его» як регулятивний механізм передбачає наступність психічної діяльності і наявність інформації про самого себе. Образ «Я» немов добудовує ідентичність і суб'єктність особистості і водночас корегує її поведінку. Як зазначає Кон І.С.: «При вивченні ідентичності центральне місце посідає питання, від чого залежить єдність і послідовність поведінки та психічних процесів індивіда і яка їх вага в різних контекстах та ситуаціях і на різних етапах його життєвого шляху, тобто об'єктивна діалектика стійкості і мінливості особистості. При вивченні «Его» увага концентрується на процесах і механізмах свідомої регуляції поведінки, на співвідношенні свідомої внутрішньої мотивації особистості, з одного боку, та впливу зовнішнього середовища і неусвідомлюваних емоційних реакцій з іншого; сила «Я» у даному контексті вимірюється ступенем його свідомої саморегуляції. Нарешті, при вивченні «образу Я» увагу привертають конкретні процеси і механізми самосвідомості, ступінь адекватності самооцінок, структура і динаміка «образу Я», його роль і значення в загальному балансі психічної діяльності особистості» [4, с. 10].

Отже, аналіз досліджуваної проблеми приводить до висновку про багатоаспектність даного феномену і багатозначність його визначень. Ми застосували методи загально-наукового підходу до процесу самовдосконалення особистості, який трактується як усвідомлена діяльність людини, що спрямована на розроблення, удосконалення чи зміну власних якостей відповідно до соціальних і індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, цілей, що формуються під впливом умов життя і суспільного виховання. В реальній життєдіяльності особистості самосвідомість виявляється у нерозривній єдності своїх окремих внутрішніх процесів – самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегуляції поведінки у найрізноманітніших формах взаємодії людей в суспільстві.

Самовдосконалення особистості залежить від її власної активності, яка сприяє самотворенню і самоствердженню цінності Я. Необхідною умовою розвитку даного процесу є тісний взаємозв'язок змістових характеристик його цілей з актуальними цінностями суспільства, які фактично виступають регуляторами міжіндивідуальних взаємин.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс - М.: Прогресс, 1986.
2. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності / М.Й. Боришевський - Монографія. – К.: Академвидав, 2010. – 416с.
3. Джемс У. Личность / У. Джемс // Психология самосознания: Хрестоматия. Самара: БАХРАХ –М, 2000. С. 7-44.
4. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон - М.: Политиздат, 1978. – 367с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад.шк., 1989. – 608с.
6. Максименко С.Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження / С.Д. Максименко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред.. С.Д. Максименка. – Нора-прінт, 2004. - Вип. 24. – С. 3-15.
7. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / А. Маслоу – Киев – Донецк, 1994. – 52с.
8. Пенькова О.І. Психологічні аспекти саморегуляції особистості / О. І. Пенькова // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том ІХ: Загальна психологія. Історична психологія. – Випуск 9. – К.: Талком, 2016. – С. 393-399.
9. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості. – Монографія [Електронний ресурс]; За ред. Л.З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка. – 2015. – [http // lib.iitta gov/u.a./](http://lib.iitta.gov/u.a./) ISBN 978-966-644-410-6. С. 95-98.

10. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.

11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416с.

*Перегончук Н.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені М.Коцюбинського.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасна парадигма вищої освіти орієнтує всіх учасників освітнього процесу на максимальне розкриття в майбутнього фахівця творчої самостійності, індивідуальної своєрідності особистості, на осмислення себе в професії. Для психологічної науки і практики важливе значення набуває наукове дослідження і отримання знань про студентську молодь, виявлення особливостей і закономірностей розвитку особистості студента, вивчення нових можливостей і знаходження додаткових ресурсів в організації освітнього процесу. У зв'язку з цим, істотно зростає роль психологічного супроводу освітнього процесу в вузі, зокрема розвитку професійної компетентності майбутніх психологів як умови їх успішної професіоналізації.

Наукове осмислення змістовної і процесуальної сторін психологічного супроводу розвитку професійної компетентності показало складність і неоднозначність розуміння даної категорії в сучасній науці.

У психолого-педагогічному аспекті супровід найчастіше розглядається як метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору [1].

Ю. Слюсарев поняття «супровід» вживав, як спрямовану психологічну допомогу «на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості», яка запускає механізми саморозвитку і активізує особистісні ресурси майбутнього фахівця [3].

Актуальною проблемою психологічного супроводу розвитку професійної компетентності студентів є пріоритет опори на внутрішній особистісний потенціал суб'єкта, його вибір і відповідальність за нього (І. В. Дубровіна, Е. Ф. Зеер, Н. В. Калініна, Т. Я. Кіящук, М. І. Плугіна, Н. С. Пряжников, М. І.

Рожков). Ключовими завданнями досліджень (Е. Ф. Зеер, І. А. Зимняя, Т. А. Ромм, Л. Кольберг, Дж. Рой, Д. Супер, Р. Вілліамс) виступають психологічний супровід освіти, безперервний розвиток особистості, формування метапрофесійних якостей, стимулювання надситуативної активності, що забезпечує успішне освоєння нових видів діяльності, професійну компетентність та мобільність майбутніх спеціалістів [4]

Мета психологічного супроводу розвитку професійної компетентності – повноцінна реалізація особистісно психологічного потенціалу (ресурсів) майбутнього психолога.

Зміст психологічного супроводу розвитку професійної компетентності в рамках компетентнісного підходу визначається через професійний та особистісний розвиток студентів в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Компетентність – це не тільки глибоке знання в тій чи іншій предметній області, висока міра кваліфікації, а перш за все, це інтегральна якість суб'єкта навчальної діяльності, що проявляється у вигляді готовності і здатності студентів оволодіти ключовими компетенціями для успішної реалізації в майбутній професійній діяльності.

З точки зору компетентнісного підходу в існуючих трактуваннях психологічного супроводу в вузі не враховується потреба студентів в саморозвитку, в професійному та особистісному самовдосконаленні. Здійснюючи психологічний супровід, психолог повинен робити акцент не просто на особистісному розвитку, а на актуалізацію потреби в саморозвитку студентів, у яких необхідно сформувані прагнення до досягнення вершин не тільки в навчальній діяльності, але і в подальших професійних досягненнях.

В основі цього напрямку психологічного супроводу лежить суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії, заснований на принципах недирективності. В рамках цього напрямку доречним буде використовувати технології особистісного і професійного зростання, коучингу і наставництва. А основною ідеєю психологічного супроводу – навчити студентів самостійно реалізовувати свій потенціал, віддавати перевагу самоосвіті (вибудовування власної освітньої траєкторії оволодіння новими знаннями), перетворюватися в тих, хто робить себе сам (самоконструювання) і хто є активним творцем власної професійної компетентності [4].

Майбутній психолог володіє можливостями для власного розвитку, проте психологічний супровід дозволяє розкрити їх діапазон та сприяти нарощенню потенціалу для реалізації в професії. Психологічний супровід розвитку

професійної компетентності виконує ряд завдань, результатом яких буде вивчення і використання можливостей професійної освіти та індивідуально-психологічних ресурсів студента з метою формування його як суб'єкта професійного і особистісного розвитку.

Система психологічного супроводу розвитку професійної компетентності студентів в умовах вищого навчального закладу може забезпечити професійно-особистісний розвиток студентів, які будуть здатні до подальшого «самовизначення і конструювання свого життєвого шляху в потоці соціально-економічних і культурних змін ...» [1, с. 43]. Першим етапом психологічного супроводу є визначення і формування готовності студентів до навчання у вищому навчальному закладі за допомогою інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових впливів, виявлення їх індивідуальних особливостей як основи розвитку компетентності на початку навчання у вузі. Підсумком психологічного супроводу виступатиме сформована у студентів внутрішня готовність до усвідомленої і самостійної побудови, реалізації та коригування перспектив свого професійного профілю компетенцій та професійного саморозвитку [5]. При цьому професійний саморозвиток майбутніх психологів передбачає не тільки здатність до самонавчання, а й такі характеристики, як: дозволяє не тільки пристосовуватися до ситуації, до середовища, але і створювати, конструювати його; в процесі саморозвитку суб'єкт не тільки вибирає з наявних альтернатив, але і примножує/нарощує їх, усвідомлено розширюючи внутрішні ресурси особистості; саморозвиток дає можливість суб'єкту не тільки захищатися від невизначеності, але використовувати її для досягнення самостійно обраних професійних цілей; в процесі саморозвитку особистість свідомо включається в такі види діяльності, які будуть стимулювати розвиток професійних компетенцій в студентів [5].

Для реалізації функцій психологічного супроводу використовуються особистісно-орієнтовані технології професійного розвитку [2; 3; 4]: розвиваюча діагностика; тренінги особистісного і професійного розвитку і саморозвитку; психологічне консультування з проблем соціально-професійного розвитку; проектування альтернативних сценаріїв професійної підготовки (визначення індивідуального маршруту розвитку професійної компетентності; індивідуальної освітньої траєкторії); особистісно-орієнтовані тренінги підвищення соціально-професійної та психолого-педагогічної компетентності (визначення сильних і слабких сторін особистості для активізації внутрішніх та зовнішніх ресурсів майбутніх психологів), актуалізації особистісно-

професійного потенціалу, самоорганізації та самоактуалізації особистості; тренінги саморегуляції емоційно-вольової сфери та самовідновлення особистості.

Психологічний супровід розвитку професійної компетентності зводиться до оцінки реальної компетенції спеціаліста, надання допомоги у підвищенні кваліфікації, подолання появи почуття професійної неповноцінності, формування адекватної професійної самооцінки. Психологічний супровід передбачає корекцію самооцінки майбутніх психологів: навчання вміння порівнювати себе тільки з самим собою, допомога у розробці надійних критеріїв самооцінки, спільного аналізу змісту та задач діяльності та співставлення її з можливостями спеціаліста.

Розвиток професійної компетентності майбутніх психологів є відкритим, різноманітним, нелінійними співвідношеннями вікового розвитку, освіти (включаючи професійну кваліфікацію) та багатопланових видів навчально-професійної діяльності.

Таким чином, психологічний супровід розвитку професійної компетентності майбутніх психологів сприятиме створенню психолого-педагогічних умов для професійного становлення студента, що забезпечить їх готовність до саморозвитку, прагнення та готовність до змін особистісної та професійної самореалізації в динамічних та мінливих умовах. Психологічним супроводом є систематична робота вузу на всіх етапах навчання, спрямована на особистісний та професійний розвиток студента, на подолання труднощів, що виникають в процесі навчання і корекцію в емоційно-особистісній сфері, а також створення умов для успішного навчання та розвитку професійної компетентності.

Література

1. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учебное пособие. / Э. Ф. Зеер – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – 256 с.

2. Микляева А. В., Румянцева П. В., Тужикова Е. С., Тупицына И. А. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов. Методическое пособие. / А. В. Миклаева, П.В. Румянцева, Е. С. Тужикова – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 67 с.

3. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Ю.В. Слюсарев. – СПб., 1992. – 24 с.

4. Пашкова А.П. Психолого-акмеологическое сопровождение студентов на начальном этапе планирования карьеры: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / А.П. Пашкова – Ростов н/Д., 2010.

5. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук. / М. А. Щукина – СПб.: СПбГУ, 2015. – 355с.

*Позняк О.О.,
студентка II курсу ОР «Магістр» факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

В даний час у зв'язку з тенденцією глобалізації та інтеграції, зміною геополітичної картини світу активізується процес міграції населення. Поява великих груп населення мігрантів загострило проблеми їх адаптації в новому соціокультурному середовищі. Діти завжди брали участь в процесі міграції, яка протікає не безболісно. У міграційній ситуації пошук коштів гармонійного входження в нове культурне середовище і безконфліктного існування дітей-мігрантів навряд чи можливо. Цей аспект є досить актуальним для вивчення, як у педагогічній науці, так і для сучасного суспільства. Мігранти та їхні діти є представниками різних національностей, держав з різними культурними традиціями, різними соціальними характеристиками, що і позначає безліч проблем як, соціального, педагогічного так і економічного рівнів.

Дослідження проблем міграції, особистості дітей мігрантів, адаптації та інтеграції мігрантів в нового культурного середовищі відображено в роботах О.В.Гукаленко, Н.Д.Зінгера, Б.Г. Жогіна, В.А. Іонцевої, Н.М. Лебедева, Т.Ф. Маслова, Г.У. Солдатової та ін. Основними механізмами соціалізації є адаптація та інтеграція у новому соціокультурному середовищі. Психологічна адаптація при входженні в інше культурне середовище є сукупністю психологічних наслідків, включаючи чітке розуміння особистісної та етнічної ідентифікації, гарне душевне здоров'я і загальну здатність досягати почуття особистого задоволення в суспільстві перебування. Однак діти мігрантів проходять через особливий різновид адаптації як пристосування до чогось нового - через міжкультурну адаптацію. Це «складний процес, завдяки якому людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, а також результат цього процесу» [3].

Доросла людина є сформованою особистістю з усталеною картиною світу, тому вона може зберегти себе, бути гнучкою і змінюватися під впливом різних чинників - все це дозволить дорослому мігрантові достатньо швидко пристосуватися до нового середовища. Однак, не все так просто з дітьми мігрантів, які перебувають на стадії становлення особистості під впливом сім'ї та нового приймаючого суспільства. Часто трапляється так, що цінності сімейного виховання вступають в протиріччя з уже існуючими в країні перебуванням, якщо ця суперечність не буде вирішено негайно, то особистість дитини може деформуватися або сформуватися асоціальна особистість. Тому необхідно підібрати найбільш підходящий спосіб адаптації для профілактики можливих проблем і порушень.

Спосіб адаптації залежить від індивідуальних особливостей, здібностей, виховання і можливостей людини. Неможливість адаптуватися, незнання норм поведінки призводить до того, що дитина не може затвердити себе як значущого члена цього дитячого колективу. Контакт дитини-мігранта з однокласниками може бути утруднений через неможливість спілкування українською мовою, не знання правил поведінки, породжує конфлікти, неприязне ставлення і т.д. Діти-мігранти часто стикаються з цілим комплексом проблем: недостатня розвиненість навичок спілкування, прояви «мігрантофобії», труднощі освоєння шкільної програми, знижена самооцінка [2]. Культурно обумовлені відмінності в способах невербальної комунікації, нормах відносин, цінностях, стандартах і ритуалах поведінки численні, і вони часто стають причиною неприємних непорозумінь при взаємодії дітей різних національностей. Всі ці проблеми формують у дитини уявлення про навколишній соціум як про вороже, що відкидає, що принижує і дискримінує, що, безсумнівно, стимулює виникнення груповий ворожості [2].

До психолого-педагогічних проблем адаптації до нової освітнього середовища слід також віднести складності відносин дітей-мігрантів з вчителями: стійка орієнтація хлопчиків-мігрантів на гендерну перевагу, втрата традиційних норм поведінки і заміна їх девіантною, ксенофобія серед вчителів.

Ґрунтуючись на вищеописаних проблемах соціалізації дітей мігрантів. Ми бачимо можливість розробки програм, орієнтованих на знайомство з мовою, народними традиціями країни, як для дітей мігрантів окремо так і для учнівського колективу в якому знаходиться така дитина. Застосування народних рухливих ігор які мають унікальну властивість, багаторазово впливаючи на тілесність, включати дитини в культурно-предметне середовище

з допомогою невербальних текстів - поведінкових моделей, носіїв традиції даного народу [1]. Групова творча діяльність дітей на уроках та в позаурочний час може стати найбільш доцільним методом організації даної роботи. Дітей потрібно переконати, що впоратися з роботою одному дуже важко, а з товаришем це значно легше і цікавіше. Наступний етапом буд пропрацьовано навчання - це формування звички враховувати точку зору іншої людини, яка може відрізнятись від твоєї власної, тобто узгоджувати свої особисті інтереси з інтересами інших. Після цього діти готові до подальшого навчання: вмінню знаходити рішення, що задовольняють всі задіяні сторони, розвитку потреби до вивчення соціуму, розвитку емоційної сфери, самопізнання і саморозвитку. Актуалізація такої проблеми потребує подальшого емпіричного та прикладного дослідження, результати якого будуть використовуватися у закладах освіти та будуть вбудовуватися в структура діяльності соціального педагога.

Література

1. Конькина Е.В. Воспитание культуры здоровья в традициях народной педагогики. / Е.В. Конькина. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 153 с.
2. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. / Как помочь детям мигрантов. // Электронный журнал «Отечественные записки» № 4 (19) 2004.
3. Смолина Т. Л. Адаптация к инокультурной среде: анализ родственных понятий // Психология человека: интегративный подход. Сборник статей. Санкт-Петербург: Изд-во АНО «ИПП», 2007. – С. 162-167.

*Полянничко О.М.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спорту та фітнесу
Київський університет імені Бориса Грінченка*

МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ

Історія розвитку методології глибинного пізнання психіки в Україні бере свій на початок з 80-х років ХХ ст, з наукових пошуків, нині академіка НАПН України Т.С. Яценко. Вже в ті, прокомуністичні часи, Т.С. Яценко звернула увагу на проблему пізнання цілісної психіки в суперечливій єдності свідомого і несвідомого. Формування психодинамічної теорії, методології та методів глибинного пізнання психіки, авторського методу активного соціально-психологічного пізнання (Т.С. Яценко) відбувалось з орієнтацією на універсальність законів природи психічного в глибинній його сутності

(свідоме/несвідоме), його архетипу здатність до візуалізації та матеріалізації в спостережувальні форми (малюнок, ліпка моделювання).

Пізнання психічного передбачає процесуальність діагностики, що спирається на діалогічну взаємодію з респондентом, яка породжує і організовує його спонтанно-мимовільну поведінку та є передумовою ефективності інтерпретації [1, с 60]. Вбудовування діалогічної взаємодії в систему психолог-респондент у внутрішній порядок психічного зумовлює індивідуалізацію застосування методик глибинного пізнання.

Розроблена «Модель внутрішньої динаміки психіки» Рис. 1 описана в працях [2,3] доповнює структуру психіки З. Фрейда лінійними взаємозалежностями з суперечливими тенденціями.

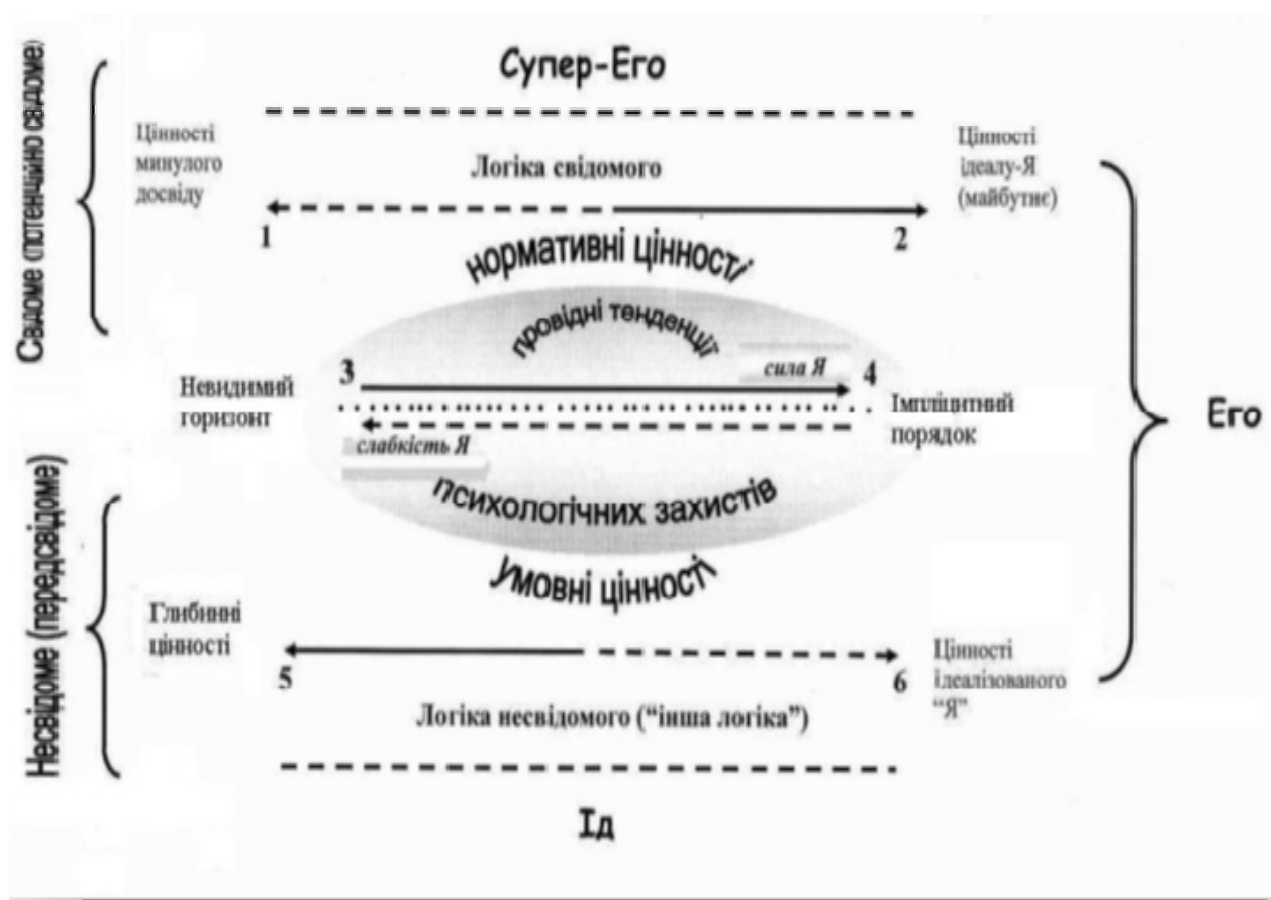


Рис. 1 «Модель внутрішньої динаміки психіки»

З огляду на суб'єктивізм психічного та функціональну асиметричність двох сфер психіки (свідоме / несвідоме) Т. С. Яценко у 2015 р. введено у психологічну науку (вслід за Н. Бором – у квантовій фізиці) принцип додатковості, який поділяється на: «принцип невід'ємності свідомого і несвідомого» і «принцип із іншого». Принцип невід'ємності стосується

природи психічного в його цілісності, а принцип «із іншого» – того, як професійно повинен психолог ставити запитання, що стимулюють взаємодію з респондентом. Таким чином, принцип невід’ємності засвідчує імпліцитну активність двох сфер (свідоме / несвідоме) у кожному акті поведінки суб’єкта. Принцип же «із іншого» задає методологічні основи, що «обумовлюють вияв несвідомого, у синтезі із свідомим, в акті спонтанної активності суб’єкта. Він втілює у собі передумови для оптимізації діагностико-корекційного процесу на межі дотичності сфер свідомого і несвідомого» [4].

Новітнім здобутком психодинамічної теорії є введення Т. Яценко категорії «імпліцитний порядок», що синтезовано виражає цілісність психічного. «Імпліцитний порядок» – невидиме і неконтрольоване ззовні впорядкування спонтанних виявів активності респондента» [5]. Психолог, ініціюючи спонтанну активність респондента, і слідуючи їй в діалого-аналітичному процесі, може ініціювати фрагмент психодрами, моделювання з каменів, чи невербальні вправи, безпосередньо в процесі аналізу психомалюнків респондента. Репродукції художніх полотен, наголошує Т.С. Яценко, особливо сприяють чіткості вияву імпліцитного порядку, завдяки авторській психологізованості картин. Кількісність вибору респондентом художніх репродукцій дає змогу визначити пріоритети спрямування психіки за параметрами базального конфлікту «життя – смерть».

Отже, глибинне пізнання потребує врахування:

- специфіки функціональних взаємозв’язків в цілісній психіці (свідоме/несвідоме);
- енергетичної активності сфери несвідомого, вияв якої можливий при зведенні (нівелювання) до мінімуму зовнішніх стимулів активності учасників АСПП в ситуації «тут і тепер»;
- архетипних можливостей психіки до опредметненої самопрезентації (ліпка, малюнки та ін.) з перекодуванням латентних змістів у візуалізовані форми;
- посередницької «місії» візуалізованого презентанта між зовнішніми і внутрішніми аспектами психічного (свідоме/несвідоме);
- характеру діалогічної взаємодії психолога з респондентом, що сприяє емотивному «оживленню» презентанта, як необхідної передумови його трансформації в посередника;

- необхідності орієнтації на значущість пережитих респондентом подій, що проявляється в слідових ефектах, які задають імпульс реакцій респондента на запитання психолога;

- відмінностей двох аспектів психічної реальності (свідоме/несвідоме) – їх автономії та невід'ємності одна від одної;

- необхідності імовірного прогнозування, що спирається на вірогідність взаємозв'язків, взаємопереходів із енергетичної (неусвідомлюваної) сфери у семантично зрозумілу в результаті інтерпретації (тлумачення);

- інформаційної закритості презентантів, що обумовлює необхідність їх декодування в діалогічній взаємодії психолога з респондентом [6, с.28].

Література

1. Яценко Т.С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О.М. Устенко. – Дніпропетровськ. «Інновація», 2014. - 192 с.

2. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т.С. Яценко – Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2008. – 382 с.

3. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання / Т.С. Яценко – Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

4. Яценко Т.С. Динаміка розвитку глибинної психокорекції: теорія і практик: монографія / Т.С. Яценко. – Дніпропетровськ. «Інновація», 2015. – 567 с.

5. Yatsenko, T. S. (2017). The phenomenon of «implicit order» of in-depth cognition of the psyche. Technologies of intellect development, Vol. 2., №5.

6. Яценко Т. С., Полянничко О.М., Педченко О.В. Методологія глибинного пізнання психіки суб'єкта Педагогічний процес: теорія і практика Зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благод. фонд ім. Антона Макаренка. – Київ: Едельвейс, 2016. Випуск 3. - С. 23-30.

*Пророк Н.В.,
доктор психологічних наук,
завідуюча лабораторією,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ*

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА І ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ.

В сучасному надзвичайно динамічному і глобалізованому світі психологічна культура стає все більш вагомим чинником професійної діяльності працівників соціономічних професій. Зокрема, це обумовлюється тим, що вона є не тільки

важливим психологічним засобом саморегуляції та самодетермінації людини, а й значним ресурсом для підвищення ефективності професійної праці. Отже, її вивчення представляє науковий інтерес і має високу актуальність.

У вітчизняній науці найбільше досліджена психологічна культура педагогів і часто розглядається як інтегральне новоутворення особистості, що охоплює взаємозв'язані психологічні властивості. Вона є ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну функцію в професійній діяльності, і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому [4; 6]. Науковці звертають увагу на те, що у психологічній культурі нерозривно пов'язані психолого-педагогічні компетентності і професійно важливі психологічні якості людини (зокрема: особлива здатність розуміти психіку інших людей; уміння спілкуватися з ними; вміння відчувати настрої дитини, її внутрішній світ; такт, гідність, повага до іншого, відповідальність тощо) [8; 7].

Отже, аналіз літературних джерел показав, що поняття «психологічна культура педагога (вчителя)» – це вельми широке й містке поняття. І хоча всі дослідники сходяться на думці, що психологічна культура педагога є суттєвим чинником педагогічної діяльності і розвитку вчителя як особистості і професіонала, уявлення про шляхи її формування досить розмиті.

Розділяючи погляди багатьох науковців на сутність *психологічної культури* (О. О. Бодальова, Н. В. Чепелевої, В. В. Рибалки, О. О. Смирнової та ін.), ми також розуміємо її як *інтегральне поєднання* психологічної компетентності, ціннісно-сміслового компоненту (ставлення до людей, світу, власної діяльності), когнітивної складової та рефлексії. Зауважимо: компетентність ми розглядаємо як поєднання знань, умінь, навичок та здатності застосовувати їх в процесі життєдіяльності. На наш погляд, операціоналізацію поняття «психологічна культура працівників освіти» варто здійснити в парадигмі діяльнісного саморозвитку. Це дає змогу розкрити її *структуру* через такі компоненти (складники): *мотиваційний* (мотиви професійного саморозвитку; специфічна професійна спрямованість на особистість); *ціннісно-смісловий* (наявність гуманістичних цінностей, позитивних особистісних і духовно-моральних установок); *когнітивний* (знання із психології людей; освіченість; специфічні знання, яких потребує актуальна ситуація); *поведінковий (діяльнісний)* компонент; *рефлексію* (самоаналіз, самооцінювання, розуміння і знання себе та інших людей; адекватна самооцінка тощо).

Психологічна культура (як психологічне явище) є одним із аспектів *процесу формування професіоналізму, компетентності, професійної зрілості*. Найбільш інтенсивно цей процес відбувається в професійній діяльності, самоосвітній діяльності і в ході саморозвитку.

Нагадаємо, що в ході професійної діяльності розвиваються не тільки відповідні уміння та навички: вона визначає також специфіку перебігу окремих психічних процесів, особистісні й професійні якості та властивості. Як ми вже зауважували, особливістю психологічної культури вчителя є нерозривний зв'язок психолого-педагогічних компетентностей із професійно важливими психологічними якостями людини [1; 7; 2; 6]. Треба сказати, що специфічні вимоги до педагогічної професії виходять із концепції професіонала, які склалися історично. В чомусь вони вже не відповідають вимогам сучасності. Адаже критерії оцінки успішності діяльності цих фахівців на тлі системного реформування освіти вже змінилися: в сучасних професійно-психологічних моделях особистості найбільш значущими психічними властивостями, зокрема, стають ті, які впливають на здатність до саморозвитку. І серед них провідною є рефлексія. Зокрема, вона дає змогу фахівцю розвивати і проявляти в своїй професійній поведінці ті якості, знання, вміння, компетентності, які відповідають все більшим вимогам та викликам професійної діяльності.

Високий рівень розвитку *поведінкового складника* психологічної культури працівника освіти (як і психологічної компетентності) проявляється у таких якостях:

1) Розвинута *психологічна спостережливість*. Фахівець має виражений і стабільний *інтерес до особистості як об'єкта сприйняття і спостереження*, до внутрішнього світу людини; він спрямований на *виділення та пізнання психологічної реальності* (психологічного аспекту поведінки й діяльності людини); уміє її виділяти в навколишньому світі; здатен до «фактичного аналітизму, систематизації та узагальнення». Зокрема, професіонал уміє *розпізнавати* внутрішні психічні стани особистості через специфіку її зовнішньої поведінки й виразу обличчя; вміє виявляти риси характеру іншої людини; *бачить* світ, наповнений різними людьми, з різними якостями і спрямуваннями; бачить складні стосунки в групах; відстежує і розуміє ті прикрі моменти, які найбільше травмують дитину тощо. Психологічна спостережливість має високу значимість у соціальній взаємодії.

2) Високий рівень розвитку *різноманітних якостей, які сприяють гарним стосункам із людьми*. Це, зокрема, якості, що відображують доброзичливість і

доброту (яка йде не тільки від сердечності, а й від уміння зрозуміти психологію іншої людини – Н. В. Чепелева): чуйність до людей, повага до іншого, любов до дітей, уміння поважати гідність дитини як особистості, щирість [8].

3) *Емпатія й уміння співпереживати*. Наприклад: учитель розуміє коло проблем, з якими зустрічаються його вихованці; вміє «вжитися» в життя іншої людини, глянути на світ її очима; вміє відчувати настрої дитини; він уважний, терплячий, тактовний.

4) *Психологічна проникливість*. Це особлива здатність розуміти психіку інших людей, їхній внутрішній світ; уміння правильно розшифровувати поведінку людей у конкретних умовах життєдіяльності (зокрема, і в ситуації стресу); вміння виокремлювати й утримувати у свідомості головне, що характеризує умонастрої, поведінку людей, спосіб їхнього життя, форми активності, способи привнесення порядку, впорядкованості в складне життя людини і суспільства (за Е. А. Клімовим). Узагальнено: це розуміння і знання себе та інших людей.

5) *Розвинуті механізми професійної рефлексії*, що проявляються, зокрема, в умінні адекватно сприймати самого себе й інших людей (адекватна самооцінка та оцінка інших людей); в умінні аналізувати власний стан, бачити свої помилки, шукати і знаходити адекватні ситуації шляхи вирішення проблем. На наш погляд, розвиток професійної рефлексії відбувається на основі особистісної рефлексії (як онтогенетично більш раннього різновиду рефлексії) завдяки механізму переходу діяльності із внутрішньої форми у зовнішню, який описав В.В.Рибалка, переосмислюючи ідею П.Я.Гальперіна про перехід діяльності із зовнішньої форми у внутрішню на основі планомірного поетапного формування розумових дій [5]. Тобто, вже сформовані розумові дії, які притаманні особистісній рефлексії (як пізнавальної активності людини, спрямованої на саму себе), розвертаються із внутрішнього плану діяльності у зовнішній при вирішення професійних завдань. Процес формування професійної рефлексії проходить декілька етапів: усвідомлення проблемної ситуації і виникнення потреби оптимально вирішити її; пошук необхідної (для вирішення цієї ситуації) інформації спрямовується у пізнання, дослідження об'єктивних і суб'єктивних умов конкретної ситуації; це призводить до розгортання внутрішньої діяльності (визначається мета, план дій для її досягнення, засоби досягнення мети), реалізації запланованого та отримання результату; останній викликає позитивну емоційно-чуттєву реакцію особистості, якщо відповідає потребі, мотиву й меті діяльності [3; 2; 5].

6) Високий рівень *самоконтролю й організації діяльності* та поведінки.

7) *Уміння впливати* на людей, здатність до *фасилітації* (здатність до актуалізації особистісного потенціалу інших людей, мотивації їхньої діяльності, мотивації їхнього саморозвитку).

Описані взаємозв'язані психологічні властивості (якості, здібності, достоїнства) особистості є ядром структури професійно важливих якостей працівників освіти і проявляються у повсякденній професійній діяльності, у поведінці та спілкуванні. І це зрозуміло: вони необхідні фахівцю для успішності професійної праці.

Література

1. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 174–197.

2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 583 с.

3. Мороз Л.І., Яковенко С.І. Професійно-психологічний тренінг : підруч. / Л.І. Мороз, С.І. Яковенко. – К. : ПАЛИВОДА А.В., 2011. – 252 с.

4. Певзнер Н. Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Н. Ю. Певзнер. – Казань, 2007. – 22 с.

5. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник. – К.: ПППО АПН України, 2006. – 530 с.

6. Хатуева М. Д. Имидж и психологическая культура человека [Электронный ресурс] / М. Д. Хатуева. – Режим доступа : <http://psy.rin.ru/article/1124-101.html>

7. Чапрак Я. В. Психологічна культура як невід'ємний компонент професіоналізму педагога / Я. В. Чапрак // Вісник : Педагогіка : [зб. наук. пр.] / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ : Вид. центр КНУКіМ, 2009. – Вип. 21. – С. 118–123.

8. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 32 с.

ВЗАЄМОДІЯ СУРДОПЕДАГОГА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Психологічній взаємодії сурдопедагога та дітей дошкільного віку з порушеннями слуху в Україні та інших державах не надають належного значення. Психологічна взаємодія сурдопедагога та дітей дошкільного віку з порушеннями слуху відіграє важливу роль як на ранніх етапах корекційно-навчальної роботи так і надалі.

Одним із перших та значимих фахівцем в навчанні дитини з порушеннями слуху являється сурдопедагог.

Сурдопедагог (від латинського *surdus*- глухий) - це фахівець з навчання і виховання глухих і слабочуючих дітей, який проводить роботу з їх реабілітації та соціальної адаптації. Одна з основних завдань сурдопедагога - навчити глухих або слабочуючих дітей повноцінно розмовляти, адже без оволодіння мовою працювати над інтелектуальним розвитком дитини вкрай складно.

Дітям з порушеннями слуху на допомогу приходять сурдопедагоги. Сурдопедагог – є важливим посередником між дитиною з порушеннями слуху та потоком інформації у світі. Він, як безцінний помічник, від якого залежить подальший розвиток дитини з порушеннями слуху та інтеграція її в динамічне суспільство.

Діти з порушеннями слуху втрачають здатність самостійно опановувати знання навколишнього середовища, стають дещо ізольованими від інформації, і ця ізоляція перешкоджає подальшій інтеграції у соціум. Проте, наука не стоїть на місці, і проблемою адаптації дітей з порушеннями слуху займається ціла група фахівців. Одним із перших являється сурдопедагог, що стає „містком” між дитиною з порушеннями слуху та звуками, інформацією з оточуючого середовища. Проблемним питанням стає психологічна взаємодія сурдопедагога та дітей з порушеннями слуху. Від правильної психологічної взаємодії залежить формування вміння усного мовлення, сприйняття інформації у дитини з порушеннями слуху, що насамперед, впливає на подальший розвиток дитини.

Навколишній світ сповнений звуків, що відрізняються величезною різноманітністю. Ми живемо у світі складних природних, мовних, музичних

вібрацій. Слух має величезне значення для розвитку людини, це один з найважливіших аналізаторів за допомогою якого відбувається пізнання світу.

Слухом називається здатність організму сприймати й диференціювати звукові коливання за допомогою слухового (або звукового) аналізатора. Слух відіграє важливу роль у розвитку людини. Втрата слуху, навіть часткова, створює бар'єр між людиною і суспільством, утруднює оволодіння знаннями і спеціальністю, обмежує трудову і суспільну діяльність, затримує розвиток особистості. Дитина, позбавлена слуху, не має можливості сприймати ті звукові сигнали, які дуже важливі для повноцінного пізнання навколишнього світу, для створення повних і всебічних уявлень про предмети і явища дійсності. Пізнання навколишньої дійсності, явищ природи і суспільного життя вкрай утруднено у дитини, позбавленої слуху.

Дитина, яка має важкі порушення слухового аналізатора, не має змоги самотійно навчитись розмовляти, тобто оволодіти звуковою стороною мовлення, оскільки вона не чітко сприймає звукове мовлення, не має можливості отримати слухові зразки. Вона не контролює свою вимову, внаслідок чого виникає спотворене мовлення, іноді усне мовлення не розвивається взагалі. Усе це негативно відображається на оволодіння всією складною системою мовлення, що не лише обмежує можливості дитини в навчанні й пізнанні оточуючого світу, але й має негативний вплив на весь психічний розвиток особистості, затримуючи або спотворюючи його, оскільки мовлення є знаковою системою і виступає важливим засобом кодування й декодування інформації [4].

У вітчизняній сурдологічній практиці досить широко застосовується класифікація порушень слуху у дітей, розроблена Л.В.Нейманом.

Л.В. Нейман виділив 4 групи глухих в залежності від об'єму сприйманих частот:

- 1-а група – глухі діти, які сприймають найнижчі частоти (125-150 Гц). Ці діти не розрізняють ніяких звуків мовлення і реагують на дуже голосний голос біля самого вуха, або на інтенсивні звуки на близькій відстані (галас тощо).

- 2-а група – глухі діти, які сприймають найнижчі частоти (150-500 Гц). Діти цієї групи реагують на голосний голос біля вуха, розрізняють голосні “о”, “у”, сприймають інші дуже голосні звуки на невеликій відстані.

- 3-я група – діти, які сприймають звуки в діапазоні низьких і середніх частот, від 125 до 1000 Гц.

- 4-а група – діти, які сприймають частоти від 125 до 2000 Гц.

Діти, які відносяться до 3-ї і 4-ї групи, розрізняють менш інтенсивні і різноманітні за частотою звуки на близькій відстані (звуки музичних інструментів, побутові звуки – дзвоник у двері, дзвоник телефону тощо).

Діти 4-ї групи розрізняють майже всі голосні, окремі фрази і слова, які звучать біля вуха і на невеликій відстані.

Всі глухі діти мають великі чи маленькі залишки слуху. Залишковий слух в процесі спеціальної роботи по розвитку слухового сприймання відіграє важливу роль у формуванні усного мовлення [5].

Через втрату слуху відбувається порушення мови, і чим раніше дитина перестала чути, тим гірше вона говорить.

Сурдопедагог повинен усвідомлювати, що вади слуху мають складну структуру. В ній виділяється первинний дефект, обумовлений патологічними процесами, та вторинні відхилення. Якщо для першого дефекту необхідним є медичний вплив, то вторинні відхилення корегуються у процесі спеціально організованого процесу навчання. Це стосується всіх без винятку психічних процесів.

Сурдопедагог повинен ґрунтовно знати види стійких порушень слуху у дітей, причини їх виникнення та методи медичної і педагогічної реабілітації. Сурдопедагог має чітко усвідомлювати роль біологічних факторів, середовища та виховання у розвитку особистості дитини з порушеннями слуху. Ці вихідні дані є підґрунтям для засвоєння знань про особливості психічного розвитку даної категорії дітей та визначення основних шляхів педагогічного впливу і корекційної роботи, спрямованої на подолання наслідків ураження слухової функції.

Різнобічний розвиток особистості – є основною метою виховання дітей і з порушеннями слуху [6].

Висновок: Однією з основних задач сурдопедагога з дітьми молодшого і дошкільного віку з порушеннями слуху являється формування у них словесної мови, в тому числі і усної: її сприйняття на слухо-зоровій та слуховій основі та відтворення (вимови) [3].

Необхідно зауважити, що важливі корекційні завдання вирішуються в процесі розвитку слухового сприймання при навчанні вимові.

Метою роботи сурдопедагога являється формування і розвиток у дітей з порушеним слухом навичок сприйняття й відтворення усного мовлення.

Корекційна робота сурдопедагога в навчально – виховному процесі передбачує розвиток слухового сприймання у дошкільників з порушеннями слуху, та спрямована на розвиток залишкового слуху: діти навчаються сприйняттю мовного матеріалу і немовних звучань. На базі розвитку слухового сприйняття усного мовлення, формуються навички мовної комунікації.

Таким чином, робота з розвитку залишкового слуху та навчання вимови дітей дошкільного віку з порушеннями слуху, спрямована на вирішення наступних завдань: навчання сприймання на слух мовного матеріалу і немовних звучань; створення і вдосконалення слухо-зорової основи сприйняття усного мовлення; формування навичок мовленнєвої комунікації.

Зазначимо, що вагомим в роботі сурдопедагога є психологічна взаємодія його і дошкільників з порушеннями слуху під час спілкування та навчання.

Література

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2002. – 203.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Советский спорт, 2004. – 304с.
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 304с.
4. Електронний ресурс: studopedia.ru
5. Електронний ресурс: <http://ua.textreferat.com>
6. Електронний ресурс: <http://ru.osvita.ua>
7. Кагал А.П.Через грань тишины. К.:Логос, 2006. – 148с.
8. Спеціальна педагогіка: Понятійно – термінологічний словник / За редакцією академіка В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436с

Скальська Л.О.,
молодший науковий співробітник лабораторії
загальної психології та історії психології імені В.А. Роменця
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Горбачов В.О.,
молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ПСИХІЧНИЙ СТАН» ЛЮДИНИ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У. Джеймс розглядає “психічний стан” як процес, Т. Рибо ідентифікує “психічні стани” і “стани свідомості”. У психологічному словнику за редакцією К. К. Платонова вказано на проміжне місце психічних станів між психічними процесами і психічними властивостями особистості (1984). Психічний стан людини являє собою цілісну характеристику її психічної діяльності за певний період, що відображає складну структуру взаємозв’язків з вище - і нижче розташованими рівнями системи психічної регуляції, утворену процесами самоуправління і саморегуляції (Г. Ш. Габдрєєва). Близьке визначення надається в «Большом психологическом словаре» під загальною редакцією Б. Мещерякова та В. Зінченко (2003): «психічні стани - широка психологічна категорія, яка охоплює різні види інтегрованого відображення ситуації (впливів на суб’єкта як внутрішніх так і зовнішніх стимулів) без виразного усвідомлення їх предметного змісту». Психічні стани - це особлива психологічна категорія, яка об’єднує велику групу життєвих явищ. Виділення галузі психічних станів заповнює деяку прогалину в системі психології, розрив між психічними процесами та психічними властивостями особистості (Ільїн Є. П., 1992). Чеснокова І. І., під психічним станом розуміє загальне психічне самопочуття особистості, яке складається під впливом значимих для неї факторів, які більш чи менш чітко усвідомлюються протягом певної тривалості і складають внутрішній контекст всіх психічних процесів, прояву характерологічних особливостей, регуляції і саморегуляції діяльності, поведінки. Виділяють *чотири підходи* до розуміння психічного стану:

1. У феноменологічному плані психічний стан розуміється як відносно стабільно проявлена психічна реальність, яка за своїми характеристиками займає проміжне положення між психічними процесами й особистісними якостями індивіда;

2. У функціональному плані - як атрибут діяльності, що виконується індивідом (забезпечення адаптивної функції);
3. В онтологічному плані - як психічна свідомість індивіда;
4. В екопсихологічному плані - як результат суб'єкт (об'єктної і (чи) суб'єкт (суб'єктної взаємодії в системі "індивід - середовище" (В.І.Панов).

*Скрипник Т.В.,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної психології,
корекційної та інклюзивної освіти
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка*

РОЛЬ «КЛАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ» У ФОРМУВАННІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ УЧАСНИКАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ

Для успішного впровадження інклюзії мають відбутися змістовні перетворення на різних рівнях, що охоплюють: освітній простір, компетентність вчителя, його настанови та особливості взаємодії з іншими учасниками інклюзивного процесу тощо. Однією з дієвих педагогічних технологій, що сприяє позитивним перетворенням, необхідним для сучасного стану освітнього процесу і життєво необхідним для інклюзії, є технологія «Класний менеджмент». Класний менеджмент – це прогнозування, проектування та створення такого навчального середовища, яке забезпечує досягнення учнями запланованих навчально-виховних цілей [2].

Сутність класного менеджменту як педагогічної технології полягає у розкритті й впровадженні таких груп ресурсів, як: предметно-просторові (розроблення та застосування засобів перетворення простору класної кімнати, фізичного простору); організаційно-сміслові (структуроване і своєчасне подання оптимально відібраних наочних засобів інструктивної спрямованості: система візуальних засобів); соціально-психологічні (встановлені соціальні ролі, очікування, обов'язки, чіткі настанови щодо поведінки у класному середовищі) [1].

Численними міжнародними дослідженнями (Akalin, S., Sucuoglu B., 2015; Corps P., 2008; Stronge J.-H, Tucker P.-D., 2004; Wong H.-K., Wong R.-T., 2009, 2014) доведено, що ретельно продумана та спеціально організована класна кімната впливає на формування особистісних та соціальних якостей учнів, в

цілому, та на зміст, форму та продуктивність їхньої навчальної діяльності, зокрема. Так, середовище може посилювати або нівелювати зусилля вчителя [3], асистента вчителя та інших членів міждисциплінарної команди супроводу. Коли вчитель здатен продумати та організувати діяльність учнів, їхній час та матеріали, тоді навчально-виховний процес відбувається найсприятливішим чином: учні зацікавлені пропонованими видами діяльності й здатні ефективно їх виконувати самостійно, або у співпраці з однокласниками.

Ключовий компонент ефективного освітнього середовища – продуманість та втілення принципу структурованості. Брак структури негативно впливає на організацію навчального середовища, спричиняючи хаотичність, непродуктивність, що призводить до марної трати часу, непорозуміння, розчарування та зниження авторитету вчителя [6]. Натомість забезпечення структурованого навчального середовища дає такі переваги для вчителя та учнів, як: відчуття безпеки, чіткість та зрозумілість поведінки у відповідності до певних зон, передбачуваність діяльності, що так важливо для порядку в класі.

Простір класу у початковій школі має враховувати особливості психічної організації дітей молодшого шкільного віку: їхню непосидючість, недостатньо сформовану довільність, швидку втому. Велике значення для соціального та міжособистісного розвитку учнів з ООП має впровадження таких зон у класному середовищі, як: спеціально організований «Куток заспокоєння», сенсорна зона, кутки: дітей, життя класу, вчителя. Кутки дітей та вчителя, а також наочне яскраве, змінне відображення життя класу дають змогу у освітньому середовищі створювати особистісно орієнтований простір (на відміну від типового для нинішньої ситуації так званого знеособленого середовища); активізувати інтерес до іншої людини, уваги до її інтересів та вподобань; формувати здатність цінувати спільний досвід.

Найважливіший складник організаційно-смыслових ресурсів в інклюзивному класі – це розклад, який оформлюють як послідовну серію картинок, фотографій, піктограм (з надписами або без них).

Такий розклад містить необхідну для дитини інформацію, а саме – які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Ціль застосування розкладу – активізувати дитину до виконання певної послідовності дій.

Необхідним регулятором продуктивної взаємодії вчителя та учнів, з одного боку, а також учнів між собою є правила. Розроблення правил – творчий процес. При тому важливо, щоб над змістом і формою подання правил думав не тільки

сам вчитель, але й весь колектив класу (наприклад, у форматі конкурсного завдання). Найефективніші правила містять інформацію для учнів про те, що вони повинні робити (позитивний зміст), а не те, що вони не повинні робити (негативний зміст). Наступні важливі вимоги для представлених правил: не більше п'яти; конкретні, прості, однозначні; привабливо (можливо, з гумором) оформлені; у найкращому випадку – віршова, ще й такі, коли збережена ідея акровіршу (заголовні літери кожного рядку складають якесь значуще слово, відповідне до змісту правила тощо); розташовані у відповідному місці, яке бачать всі; змінні (урахування актуальності для певної ситуації розвитку класного колективу). Коли є усвідомлення правильної поведінки, учні поводять себе соціально прийнятним чином.

Проведення уроку та досягнення навчальних цілей потребує, щоб у класі був порядок, тож для організації та активізації учнів вчитель має застосувати ті чи інші важелі впливу. Відомі непродуктивні способи налагодження порядку у класі, серед яких: підвищення голосу, погані оцінки, скарги батькам, розмови з дітьми про дисципліну тощо.

У межах технології «Класний менеджмент» головним регулятором поведінки учнів є такі поняття, як «правила» та «процедури» – форми організації діяльності учнів, що насичують час їхнього перебування в освітньому середовищі і підбираються так, щоб вирішувати найактуальніші завдання навчально-виховної діяльності [8].

Для учнів є такі дві групи процедур, як: організаційні (*як й коли входить до класу і виходити з нього; що робити, коли пропустив уроки; як організувати робоче місце; як обирати і виконувати класні обов'язки; як й коли користуватися мобільними телефонами; що робити, коли: поламався олівець, забув підручник/зошит/ручку, закінчився зошит, раніше закінчив виконувати завдання, розлив воду; як і куди складати виконану роботу тощо*), а також – інструктивні (*як працювати у групах; як користуватися підручником; як знаходити потрібні матеріали на полицях; як здійснювати перехід під час уроку або на перерві; як слідкувати за порядком; як виконувати домашні завдання*).

На відміну від змісту та наслідків дисципліни, встановлення та відпрацювання процедур: сприяє становленню проактивної позиції (свідомий вибір) [5]; дає змогу запобігати негативним наслідкам (превентивність); уможливлення збільшення часу для навчальної діяльності; створює умови для

розвитку самостійності та відповідальності; активізує соціальний розвиток учнів.

Вчитель має з першого дня і протягом двох-трьох тижнів детально роз'яснювати процедури, моделювати їх та впроваджувати на практиці [7]. Як тільки всі учні класу відпрацювали процедури і правила, можна певні моменти роботи у класі передавати їм для самостійного орієнтування.

Продуманість підходів та методів керування класним колективом втілюється у те, що вчитель до навчального процесу розробляє План класного менеджменту, головна мета якого – щоб учні з 1-ї хвилини уроку залучені до цікавої, динамічної, практичної пізнавальної діяльності: мають завдання; знають, де їх знайти; розуміють, чому вони мають їх виконувати; знають, що від них очікують, орієнтуються на визначені разом правила. Це означає, що учні беруть активну участь і відповідальність за своє навчання.

Необхідними учасниками освітнього процесу стають батьки, з якими теж необхідно налагоджувати партнерські стосунки. Для того, щоб батьки активніше долучалися до участі в освітньому процесі своєї дитини, вони мають добре розуміють цей процес і бути рівноправними його учасниками. Доречно заохочувати батьків брати участі у роботі міждисциплінарної команди супроводу: створювати комфортне й привітне середовище, в якому батьки почуватимуться впевнено; започаткувати й підтримувати комунікацію; звертатися до батьків за порадами і надавати можливість робити вибір щодо тих чи інших заходів у класі, його організації, в цілому. При цьому цінувати думки й зауваження батьків, з повагою ставитися до їхніх пріоритетів; призначати засідання тоді, коли батьки мають можливість їх відвідати; обговорювати мету засідання й надавати порядок денний; уникати професійного жаргону, чітко пояснювати всі дані й терміни.

Таким чином, освітня технологія «Класний менеджмент» дає змогу реалізувати предметно-просторові; організаційно-сміслові та соціально-психологічні групи ресурсів середовища. Вчитель, учні та батьки спільно, на партнерських засадах розробляють, впроваджують та аналізують успішність тих чи інших заходів, рішень, процедур, правил, обов'язків; звіряють навчально-виховний процес з власними очікуваннями. Створена завдяки реалізації плану класного менеджменту довірлива, підтримувальна, дитино-орієнтована атмосфера у класі є сприятливою для ефективного навчання та соціального розвитку всіх учнів, у тому числі – й учнів з особливими освітніми потребами. Такий продуманий та відповідальний підхід є практичним

втіленням переваг інклюзивного навчання, адже сприяють розкриттю ресурсів та позитивним змінам у цілісному розвитку всіх суб'єктів інклюзивного навчання.

Література

1. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 34 с.
2. Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006; 2017. – Т.2. – С. 215-223.
3. Akalin, S., Sucuoglu B. (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive Classrooms. Educational sciences-theory & practice, 15/3, p.739-758. – Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067425.pdf>
4. Corps P. Classroom Management (2008). Office of overseas programming and training support, information collection and exchange, 132 p. – Режим доступу: <http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/m0088.pdf>
5. Leliūgien I, Kaušylien A. (2012) Integration of children with disabilities into school community // Social welfare interdisciplinary approach. 2 (2). – С.103-116.
6. Stronge J.-H, Tucker P.-D., Hindman.J.-L. (2004). Handbook for qualities of effective teachers Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 225 p.
7. Wong H.-K., Wong R.-T. The First Days of School: How to be an effective teacher (4th edition, 2009), 346 p.
8. Wong H.-K., Wong R.-T., Jondahl S.-F., Ferguson O.-F. The Classroom Management Book Paperback (2014). Denton, Texas: Harry K Wong Pubn. – 308 p.

*Слободяник Н.В.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНЯ – ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. Необхідність вивчення психолого-педагогічної міжособистісної взаємодії в системі «учитель - учень» детермінована актуальною потребою реалізації гуманістичної моделі виховання та розвитку підростаючого покоління.

Слід зазначити, що в складних умовах соціально-економічних перетворень в нашій країні проблема розвитку особистості учня набуває особливої значущості. Однак, практика показує, що в зв'язку з відсутністю достатньої кількості досліджень рівня ефективності освітнього процесу, все ще відсутні емпіричні дослідження, що пропонують алгоритми з оптимізації навчальної діяльності в рамках психолого-педагогічного контексту. Крім того, сама педагогічна система може продукувати несвідоме використання вчителями обмеженої кількості паттернів поведінки в системі «учитель - учень». Разом з цим психолого-педагогічна проблема перетворення освітнього простору має передбачати реформування внутрішнього змісту педагогічного процесу : через реорганізацію соціально-психологічної та педагогічної взаємодії, в якій саме вчитель є провідним суб'єктом розвитку особистості учня.

На підставі вищенаведеного можна стверджувати, що традиційно в школі домінуючим суб'єктом є вчитель, який проявляє ініціативу в спілкуванні, планує навчальні ситуації, ініціює розвиток особистості учня; психолого-педагогічна взаємодія виступає складовою будь-яких видів соціальної взаємодії, що відбуваються в царині освіти та розвитку особистості учня; сучасна система підвищення професійної компетентності вчителів більше орієнтована на оволодіння педагогічними технологіями та в меншому ступені – на навчання психолого-педагогічному контексту ефективної взаємодії з учнями.

У вітчизняній та зарубіжній психології проблеми, по'язані з підвищенням ефективності психолого-педагогічної взаємодії, вже неодноразово розглядалися з різних точок зору, наприклад, з точки зору аналізу індивідуальності вчителя при взаємодії з дітьми (О. Ісмагілов). Також неодноразово оцінювалася роль педагогічних переконань та самооцінки

професійно важливих якостей, соціально-етичних настанов суспільства і вчителя (О. Бодальов, Н. Кузьміна, Л. Обухова, П. Симонов), залежність між стилем поведінки вчителя в спілкуванні з учнями і характером переживань, що виникають при цьому в школярів (О. Бодальов, І. Кон), були також виокремлені критерії, покладені в основу класифікації типології взаємодії вчителя (Г. Андреева, І. Зимня, Я. Коломенський, А. Маркова та ін.). Необхідність розв'язання різноманітних проблеми, пов'язаних з розвитком ідеї психолого-педагогічної взаємодії, вивчали сучасні українські вчені – О. Глузман, Т. Друганова, М. Євтух, О. Микитюк, Н. Побірченко, О. Рацул.

У сучасній школі однією з центральних фігур є вчитель, особистісні властивості якого визначають особливості взаємодії з учнями, і таким чином, впливають не лише на ставлення учнів до предметів, але й на загальний настрій дітей, атмосферу їх емоційного та особистісного благополуччя в навчальному колективі. Отже, однією з актуальних проблем психологічної науки є проблема комплексної оцінки, прогнозування, корекції та формування ефективного стилю психолого-педагогічної взаємодії, що потребує обґрунтування феноменології ефективності психолого-педагогічної взаємодії, розробки методів її оцінки та прогнозу. Використання теоретичних основ психолого-педагогічного підходу до вивчення особистості вчителя і учнів, в рамках яких учень розглядається як особистість, що саморозвивається і в структурі якого важливе місце посідає психолого-педагогічна взаємодія, дає підстави для вирішення цієї проблеми.

Об'єкт дослідження: учитель та учень в контексті психолого-педагогічної взаємодії.

Предмет дослідження: індивідуально-психологічні особливості особистості вчителя та стилеві аспекти психолого-педагогічної взаємодії в системі «учитель – учень».

Гіпотеза дослідження: стилеві та індивідуально-психологічні особливості вчителя, що проявляються в процесі психолого-педагогічної взаємодії в системі «учитель-учень», впливають на формування та розвиток особистості учня.

Мета дослідження: на основі вивчення процесу психолого-педагогічної взаємодії в системі «учитель – учень» визначити детермінанти, що сприяють ефективності розвитку особистості учня.

У відповідності з метою та гіпотезою дослідження було сформульовано такі **задачі:**

1. Розглянути теоретичні аспекти психолого-педагогічної взаємодії в системі «учитель-учень».

2. Визначити особливості психолого-педагогічної взаємодії в системі «учитель – учень», що детермінують розвиток особистості учня.

3. Виявити стилеві особливості вчителів в процесі педагогічної діяльності та розробити методику оцінки ступеню ефективності психолого-педагогічної взаємодії вчителя в системі «учитель – учень».

4. Оцінити взаємозв'язок розвитку основних особистісних ресурсів учнів зі стилем психолого-педагогічної взаємодії в системі «учитель – учень».

5. Розробити факторну модель особистості успішного педагога, що визначає детермінанти ефективності психолого-педагогічної взаємодії в системі «учитель – учень».

Так, в нашому дослідженні ми аналізуємо результати теоретичних досліджень особливостей психолого-педагогічної взаємодії учасників освітнього простору. Психолого-педагогічна взаємодія розглядається як особистісний контакт викладача з учнями, спрямований на взаємні зміни в їхній поведінці, діяльності, відносинах, настановленнях. Підкреслюється, що взаємодія учасників освітнього простору є найважливішим способом для успішного рішення задач навчально-виховного процесу, ефективність якого визначається розвитком особистості педагогів та школярів, ступенем досягнення результатів. Зазначається, що ефективність психолого-педагогічної взаємодії передбачає наявність трьох компонентів: афективного, когнітивного та поведінкового. Наводяться принципи розвиваючої освіти та уточнюється зміст ключового поняття – освітній простір.

Отже, в освітньому просторі створюється ситуація множинності планів і форм психолого-педагогічної взаємодії. Взаємодія є універсальною формою розвитку, обопільної зміни, як в природі, так і в суспільстві, що приводить кожен ланцюг в новий якісний стан.

Психолого-педагогічні взаємодія є невід'ємною складовою будь-яких видів соціальної взаємодії, які відбуваються в сфері освіти та розвитку особистості учня.

Ефективною оптимізацією психолого-педагогічної взаємодії є: діалогічність між всіма учасниками освітнього простору; інтенсивність зворотного зв'язку між дітьми та педагогами; усвідомленість важливості та цінності міжособистісної взаємодії.

Ми, також аналізуємо результати теоретичних розробок проблеми актуалізації ролі спілкування як основи психолого-педагогічної взаємодії. На основі використання методів наукового аналізу розроблених теорій з проблем спілкування розкриваються основні функції педагогічного спілкування, виокремлюються групи педагогів з точки зору інтенсивності їх спілкування з учнями. Визначається провідна роль учителя в педагогічному спілкуванні. Підкреслюється, що успішне педагогічне спілкування в процесі взаємодії учителя й учнів потребує від нього певних психологічних якостей та здібностей. Обґрунтовується ключова роль мовлення як основного засобу педагогічного спілкування, аналізуються типи міжособистісної педагогічної взаємодії, стилі педагогічного спілкування. Розглядаються особливості спілкування між учителем і учнем на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин.

Таким чином, ми розглядаємо спілкування в освітньому процесі – як професійне спілкування педагога з учнями, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату. Непрофесійне педагогічне спілкування породжує у дітей страх, невпевненість, порушення працездатності.

Професійне педагогічне спілкування передбачає високу його психологічну культуру, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання.

Актуалізація особистісного підходу в сучасній освіті вплинула на зміни специфіки педагогічного спілкування, оскільки цей підхід передбачає ставлення педагога до дітей як до самостійних відповідальних суб'єктів власного розвитку і як до суб'єктів виховної взаємодії.

Література

1. Абрамова Г. С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками / Г. С. Абрамова // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 96-99.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева – М.: МГУ, 1980. – 450с.
3. Башинська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема / Т. Башинська // Початкова школа. – 2004. – №12. – С. 55-58.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія / О. І. Власова: Навч. посібник – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
5. Драгунова Т. В. Взрослый и подросток: трудности взаимоотношений / Т.В. Драгунова // Семья и школа. – 1974. – №3. – С. 16-19.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

7. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. / В. А. Кан-Калик: Учеб. пособ. – Грозный: Чечено-Ингушский гос. ун-т им. Л. Н. Толстого, 1979. – 138 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
9. Мудрик А. В. Самые трудные годы / А.В. Мудрик – М.: Знание, 1992. – 230с.
10. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний / В. В. Рубцов // Вторая Рос. конф. по экономической психологии : Тезисы, М., 2000. – С. 78-79.
11. Савчин М. В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояв у педагогічній взаємодії / М. В. Савчин // Рідна школа. – 1996. – №1. – С. 70-71.
12. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М., 2007. – 420с.

*Соловей Я.Г.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АКСІОГЕНЕЗУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Психологічне дослідження проблеми професійного становлення та ціннісних позицій обдарованої особистості розглядається як особлива форма активності людини у пошуках смислу життя та усвідомлення цінностей, що є для неї особисто значимими. Розуміння аксіогенезу описується як закономірний, полідетермінований процес розвитку ціннісно-сислової сфери особистості в онтогенезі (О. Асмолов, М. Боришевський, З. Карпенко, Д. Леонтьев, С. Максименко). Г. Радчук відзначає, що в процесі аксіогенезу особистості провідну роль відіграє самовизначення. Самовизначення, на її думку, виступає мотиваційно-вольовим ядром і результатом аксіогенезу, складним, водночас динамічним та стабільним станом суб'єкта, діяльнісним, рефлексивним та ціннісно-сисловим актом. При цьому успішність професійно-особистісного самовизначення фахівця визначається не тільки критеріями персоналізації – досягнення певного професійного статусу, а перш за все критеріями персоніфікації – ідентифікація себе з професією на основі вироблення індивідуального способу існування у ній. [8, с. 372-414].

З.С. Карпенко звертається до проблеми цінностей у контексті тлумачення сутності аксіогенезу особистості. Аксіологічна психологія особистості – новітня царина персонологічних студій, суголосних сучасним науковим пошукам постнекласичних парадигмальних варіантів цілісного дослідження феномену особистості. Концепцію вперше запропоновано і досліджено Карпенко Зіновією Степанівною. Найвищими духовними цінностями, на її думку, є добро, краса і благо [3, с. 128]. Осягнення цих цінностей відбувається в процесі розвитку особистості як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності, що реалізується на п'яти рівнях функціонування: 1) відносно суб'єкта (біологічний індивід); 2) моносуб'єкта (су'єкт конкретної діяльності); 3) полісуб'єкта (особистість); 4) метасуб'єкта (індивідуальність); 5) абсолютного суб'єкта (універсальність) [3, с. 128]. Саме на рівні абсолютного суб'єкта проявляється найвищий ступінь духовного розвитку людини.

На думку О.Л. Музики, позитивний досвід творчої діяльності, набутий у підлітковому віці, дистанціює обдаровану особистість від групи однолітків. Досягнутий нею успіх та визнання дорослими її здобутків у музичній діяльності знецінюються однолітками [6, с. 320]. О.Л. Музика виокремлює моральні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб. Ці цінності можуть протистояти цінностям контактного оточення, але не загальнолюдським цінностям [6, с. 63-77].

Значиме місце відведене цінностям і в гуманістичній теорії мотивації А. Маслоу, який зазначав, що ієрархія потреб особистості вибудовується залежно від її цінностей та ідеалів, забезпечуючи її само актуалізацію[5, с. 272].

Б.В. Зейгарнік розглядає цінності як основні одиниці особистості, які визначають головне і відносно постійне ставлення людини до світу, інших людей і до самої себе. Завдяки їм людина усвідомлює та приймає сенс свого життя[2, с. 169].

Одним із центральних понять теорії цінностей С. Л. Рубінштейна є ідеал. Ідеал людини, на його думку, - це випереджувальне втілення того, чим вона може стати. Це найкращі тенденції, які, втілюючись у образи, стають стимулом та регулятором її розвитку[7, с. 612].

Д.О. Леонтьєв визначає, цінність як еталон поведінки, вироблений суспільною свідомістю, має три форми репрезентації. По-перше, цінність постає як суспільний ідеал – узагальнення уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя; по-друге, цінність має предметне втілення у вигляді

виготворі матеріальної і духовної культури або людських вчинків, що віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові та ін.); по-третє, мотиваційні структури особистості і насамперед особистісні цінності, що є внутрішніми носіями соціальної регуляції, закорінені в структурі особистості.

Погоджуємось з твердженням Д.О. Леонтьєва про те, що особистісні цінності, як і цінності соціальні, існують у формі ідеалів, тобто моделей належного, але є найбільш дієвими, оскільки задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності, визначають стратегію ціле покладання [4, с. 64].

Вважаємо, що особистісні цінності становлять базовий компонент музично обдарованої особистості, визначають її спрямованість, яка втілюється в переконаннях, моральних позиціях і проявляється в соціальних відносинах, діяльності, спілкуванні та є джерелом індивідуальної мотивації.

Підсумовуючи представлені вище міркування, можна констатувати що цінності визначають центральну позицію особистості, впливають на спрямованість і зміст її активності, загальний підхід до світу й самого себе, визначають зміст і напрямок позиції особистості, її поведінки і вчинки. Вони, як і інші особистісні утворення (спрямованість, установки, переконання), розглядаються в якості результату відображення у свідомості людини суспільних відносин і соціально-економічних умов життя.

Дослідниками визначений достатньо широкий спектр функцій цінностей, необхідних для життя людини. А саме цінності – фактор, який не тільки впливає на діяльність, але й має вплив на емоційну сферу обдарованої особистості, на такий її елемент, як переживання.

Музична обдарованість в психологічній науці дістала більш детального вивчення порівняно з проблемою інших видів художньої обдарованості. Дослідження почалися з вивчення окремих музичних здібностей, далі такого утворення як музикальність і, нарешті, музичної обдарованості. Найбільш важливим регулятором розвитку та досягненнями в діяльності музично обдарованої особистості є цінності та ціннісні орієнтації.

Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю. Це - здібність “омузичненого” сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людині, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов’язане з наявністю в людини специфічних

здібностей. Крім того, музична обдарованість, на думку Б.М. Теплова, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу. До загальних моментів музичної обдарованості Б.М. Теплов відносить силу, багатство й ініціативність уяви, достаток зорових образів, стійкість творчої уваги й інші особливості людини. Спеціальні музичні здібності в якісно своєрідному сполученні він називає музикальністю, і ділить їх на основні (без яких музична діяльність неможлива) і неосновні (що мають великий вплив на протікання деяких її видів). Головний показник музикальності, по Б.М. Теплову, - емоційна чуйність до музики: переживання музики, як вираження деякого змісту; і чим більше людина чує у звуках, тим більше вона музична. Музичне переживання – по суті – емоційне переживання, і інакше як емоційним шляхом не можна зрозуміти зміст музики [9, с. 42-222].

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власне емпіричне дослідження дозволили визначити, що для музично обдарованої особистості цінною є саме музична діяльність, яка з досвідом має вплив на емоційну сферу особистості, на такий її елемент як переживання. Цінності та ціннісні орієнтації можуть розглядатися, як духовні потреби самої музично обдарованої особистості, коли деякі цінності “інтеріоризовані” (перевтілені у внутрішній стан особистості) та виступають як бажання, інтереси. У музикантів естетичне сприйняття світу. Понад усе вони цінують красоту, форму, гармонію.

Акцентуючи увагу на концепцію особистісного, діяльнісного, аксіологічного підходів, концепції орієнтованої на особистісний, ціннісний розвиток музично обдарованої особистості, дослідження що до уявлення про роль смислових установок особистості в регуляції її взаємодії зі світом; психології музичної діяльності, ми сконцентрували увагу на ціннісних орієнтаціях розвитку уявлення особистості про професійне самоздійснення, наскільки це усвідомлюють та рефлексують, при виборі та реалізації професійної кар’єри.

Література

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Зейгарник Б.В. Патопсихология: [2-е изд.] / Б.М. Зейгарник. – М.: Издательство Московского университета, 1986-286с. А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.

3. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З.С. Карпенко // Методологічні і теоретичні проблеми психології: Хрестоматія / Упорядкування – З.С. Карпенко, І.М. Гоян. – Івано-Франківськ: Плай, 2000, - 128 с.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
5. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
6. Музика О.Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / О.Л. Музика // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 6, Вип. 10. – С. 63-77.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 612 с.
8. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія / Г.К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – 415 с. – Бібліограф.: с. 372 – 414.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

*Субін А. О.,
Інститут психології імені Г.С. Костюка*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ОСВІТНЬОГО МЕДІАПРОСТОРУ»

Реальність ХХІ ст. – означає нову стадію розвитку освіти – медіа-освітній простір. Формування медіа-освітнього простору є одним із системних процесів становлення постсучасних освітніх практик, які трансформують і розширюють саме поняття освіти. Відбувається перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості.

Вперше над необхідністю вивчення і розуміння медіа задумався канадський вчений М. Маклюен («Розуміння медіа: Зовнішні розширення людини (1964)»). Перші визначення терміна «медіапростір» з'явилися ще в середині 1980-х рр. Однак вони були обмежені технологічними характеристиками мас-медіа свого часу. Американські вчені групи Smalltalk, що входила до Центру досліджень компанії Хегох в Пало-Альто, під керівництвом Б. Стултса і С. Харрісона, одними з перших почали вивчати медіапростір.

Український медіапростір ґрунтується на «Концепції впровадження медіа-освіти в Україні», головною метою котрої є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіа-освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою

медіа, досі здійснюється переважно стихійно з ініціативи ентузіастів, педагогів-новаторів за явного браку інтеграції цих зусиль в ефективну медіа-освітню систему.

Медіапростір – це дуже широке поняття, складові якого можна і потрібно розглядати окремо. З метою уточнення та наповнення конкретним змістом різних аспектів поняття і явища «медіапростору» необхідно звернутися до сучасних дослідників інформаційної культури, формування медіа реальності. Це такі автори як Н. Луман, М. Маклюен, Ж. Бодріяр, У. Ліпман, Е. Ноель-Нойман, М. Бахтін, М. Нардорф, О. Федоров та інші [1].

Розглядаючи медіапростір, необхідно пояснити такі терміни як «засоби масової комунікації», тобто мас-медіа, «медіа» та «масові комунікації», які є ключовими в розумінні медіапростору та головними його складовими:

1. Масові комунікації – це комплекс засобів, використання яких забезпечує окремим людям і організаціям можливість передавати інформацію за допомогою мережевих технологій, таких як мережі мобільного зв'язку, Інтернет, соціальні мережі та іншим великим сегментам населення одночасно;

2. Засоби масової комунікації – це методи та заклади, за допомогою яких централізовані постачальники передають, розповсюджують та розподіляють інформацію та інші форми символічної комунікації численній, різномірній і географічно розсіяній аудиторії;

3. Медіа - це канали, які забезпечують зберігання і передачу інформації або даних.

Медіа освітній простір ґрунтується на таких поняттях, як: медіа-освіта, медіа-культура, медіа-грамотність та медіа-педагогі.

Медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно-опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Як показує аналіз педагогічної і методичної літератури (Е. Бондаренко, В. Гура, І. Захарова, С. Зенкіна, В. Красильников, В. Тоїскін і ін.), освітній простір все частіше починає з'являтися в проблемному полі сучасної науки досліджуючи його сутність крізь призму мас-медіа. Таким чином, можна говорити про народження нового поняття - освітній медіапростір.

В науковій літературі дане поняття аналізується авторами в таких аспектах:

- як фактор формування і розвитку єдиного світового освітнього медіа простору (Н. Кирилова, Е. Ястребцева та ін.);
- як фактор підвищення якості освіти (А. Ардеев, С. Зенкіна, Т. Хвостова ін.);
- як фактор формування інформаційної професійної культури майбутнього фахівця (С. Бородачев, В. Короповська, В. Новикова та ін.);
- як концептуальні засади інформатизації освітнього простору (В. Новикова, Л. Проніна, В. Усов і ін.);
- як наслідок, коадаптація медіа- та освітнього просторів (І. Григор'єва, Л. Іванова);
- педагогічне проектування особистісно-орієнтованих електронних освітніх ресурсів і середовищ (В. Гура, Ю. Коротенко, В. Тоїскін та ін.);
- метакогнітивний інструментарій формування індивідуального творчого медіапростору (Н. Биковська, І. Демченко, Д. Равка, А. Хуторський) та в інших аспектах.

Отже, термін «освітній медіапростір» є складним системним утворенням, яке може бути інтерпретовано по-різному в залежності від контекстів їх розгляду і точок зору дослідників.

Розглядаючи освітній простір як педагогічну категорію, М. Віленський і Є. Мещерякова одними з перших проводять аналіз його вживання в науковій літературі, виділяючи такі підходи вітчизняних і зарубіжних авторів в розумінні «освітнього простору»[3]:.

Системний підхід (J. Parker, R. Everman, В. Гура, Г. Сериков, А. Федоров, И. Шендрік та ін.) орієнтований на застосування теорії систем, де простір розглядається як складна, відкрита, така, що саморозвивається система, дозволяє також виділити саме поняття «освітній медіа простір», його методологію, структуру, сформованість, характерні ознаки. Цей підхід дозволяє різним авторам конкретизувати наступні напрями вивчення сутності освітнього медіапростору :

- як частину соціального простору (П. Бурдье, В. Бузин, А. Леонтьєв, Т. Пискунів, Ф. Шарков та ін.);
- як особливий соціальний феномен і особлива соціальна структура, яка за допомогою засобів масової має безпосередній вплив на суспільну свідомість;

- як відкриту систему, що акумулює згідно з цільовими установкам суспільства освітні, інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні і технічні ресурси (И. Захарова, В. Новікова та ін.);

- як простір, технічно доступний для усіх суб'єктів освітнього процесу, що поєднує мережа медіа з мережею людей (Ю. Коротенков);

- як "спеціально організоване відкритий простір, що базується на фундаменті інформатизації і комп'ютеризації, що розширює представлення студентів про ЗМІ, про медіакультуру в цілому як засобах для подальшого самостійного освоєння актуальних знань впродовж усього життя, що дозволяють здійснювати професійно-культурний діалог з інформаційним суспільством" (И. Григорьєва Л. Іванова);

- як сукупність суб'єктів і об'єктів освітнього процесу, що забезпечують ефективну реалізацію сучасних технологій, орієнтованих на підвищення якості результатів освіти;

- як реальність, «організовану і керовану єдиною виробленою концепцією, підходами і механізмами реалізації загальної стратегії формування, розвитку і досягнення цілей підвищення культурного, медіа-освітнього і професійного рівнів суб'єктів, об'єднаних на єдину інформаційно-технологічної основі для підтримки навчання і виховання суб'єктів виділеного простору» (А. Федоров);

- як соціально-психологічну реальність, що забезпечує сукупність необхідних педагогічних умов, сучасних технологій навчання і програмно-методичних засобів навчання, побудованих на основі сучасних інформаційних технологій, що надають необхідне забезпечення пізнавальної діяльності і доступ до інформаційних ресурсів (В. Красильникова).

Ментально-емоційний підхід (Т. Андріанова, Е. Бондаренко, І. Жілавская, В. Зеленкевич, Е. Калач, Н. Коновалова, Л. Проніна, І. Путятіна, А. Серьогін, І. Хижняк та ін.) на перше місце висуває значущість розвитку ментальних і емоційних можливостей і здібностей суб'єктів в освітньому медіапросторі, а також супутні йому медіа технології професійної освіти, спрямовані на розуміння і осягнення в освоюваному змісті освіти.

Особистісно-розвивальний підхід передбачає акцентування уваги на включенні людини в простір, його розвитку і саморозвитку і вимагає здатності простору забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу систему рівних можливостей, пов'язаних із задоволенням їх потреб і трансформацією цих потреб в життєві цінності, що і актуалізує процес їх особистісного розвитку. В

рамках розглянутого підходу набуває особливе значення **компетентнісний підхід**, який проявляється як оновлення змісту освіти в відповідь на мінливу соціально-економічну реальність. Для такого оновлення необхідно відібрати універсальні компетенції, які мають надпредметний характер. Ця проблема становлення ключових компетенцій є однією з центральних в реалізації компетентнісного підходу.

Соціально-географічний підхід (С. Бондирева, А. Кашаев, В. Кінельов, В. М'ясників, Є. Сошнева і ін.) Передбачає створення єдиного освітнього медіа простору, даний підхід стає все більш значущим в зв'язку зі стрімким розвитком ІТ-технологій (особливо інтернету), впровадженням соціальних сервісів і мереж в освіту.

Дистанційний підхід (A.W. Bates, T. Evans) ставить питання про необмежені можливості освітнього медіапростору на основі використання глобальної інформаційної мережі. Даний підхід включає вдосконалення методик, використання нових засобів, незалежність учнів, текстову і мультимедійну комунікацію в освітньому медіапросторі. (Академія Хана, Coursera, edX, Udacity й інші масові відкриті онлайн).

Локально-стендовий підхід (А. Селевко, Є. Скібіцький і ін.) ілюструє поняття «малого» медіапростору окремо взятого навчального закладу в реальній дійсності, опис освітнього медіапростору певного типу поселення і т.п. [3].

Підводячи підсумки проведеного аналізу теоретико-методологічних основ досліджуваного поняття, виявлених і викладених вище напрямків і тенденцій його трактування, узагальнюючи результати зазначених досліджень і розробок вчених і педагогів, можемо зробити висновок, що освітній медіапростір навчального закладу, в тому числі ВНЗів, може бути представлено як педагогічно доцільно організована в відповідно до цілей професійної підготовки студентів багатоаспектна, цілісна реальність, в якій його суб'єкти за допомогою медіа-технологій самостійно здійснюють мережеву взаємодію, для досягнення двоєдиної результату: об'єктивного (розвиток самого простору) і суб'єктивного (підвищення рівня медіа-компетентності студентів).

Література

1. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч.-метод. посібник / за ред. Л.А.Найдьоновой, О.Т.Баришпольця. - К.: Міленіум, 2010. - 440 с.
2. http://www.ispp.org.ua/news_44.htm

3. Віленський М.Я., Мещерякова О.В. Освітній простір як педагогічна категорія // Педагогічна освіта і наука. - М., 2002.

*Терещенко Л. А.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ*

ВИДИ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Невроз — це психологічне захворювання особистості, яке виникає на тлі її специфічних особливостей. Воно зумовлене невротичним конфліктом як наслідком нерозв'язаного зовнішнього конфлікту і психотравмою. Внутрішнє заглиблення суб'єкта в переживання психотравмивної ситуації призводить до появи функціональних порушень: емоційних, вегетативних та соматичних розладів [8].

Людей із неврозом вирізняє стиль мислення, що має характер безкомпромісності. Їх оцінки категоричні, події, що відбуваються довкола, для них не мають відтінків — усе будується на контрасті «погано — добре».

Симптомами **невротичного зриву** є зниження настрою, роздратованість, безсоння, почуття внутрішнього дискомфорту, кволість, апатія, зниження апетиту тощо. Ця симптоматика супроводжується загальним нездужанням, неприємними тілесними відчуттями, вегетативними розладами. Прояви неврозів загалом можна охарактеризувати як стійку втрату душевного спокою. За неврозу людина зберігає прозору критику, тяжіє власним станом, але самотійно не може його позбутися [6].

На сучасному етапі вивчення неврозу виокремлюють кілька його видів. Утім не всі вони виникають у дітей. Тож **предметом** нашого розгляду у статті будуть невротичні розлади, що можуть розвиватися саме в дитячому віці.

Істеричний невроз — це патологічний стан психіки і функціональне нервово-психічне захворювання, яке виникає внаслідок гострої психічної травми і зумовлюється підвищеним ступенем навіювання, самонавіювання, чутливістю та слабкістю усвідомлюваної саморегуляції поведінки, перебільшеними афективними контактами з особами із найближчого оточення [5].

Основною *особливістю істеричних особистостей* є постійне бажання привертати до себе увагу оточення. У їхніх учинках простежується підкреслена манірність, неприродність, нещирість. Досягаючи всезагальної уваги, вони вдаються до всіляких хитрощів, іноді навіть використовують брехню і спекуляцію на почуттях інших.

На думку психіатра Петра Ганнушкіна, у поведінці істериків завжди превалює неприродність і фальшивість: «Кожен вчинок, кожен жест, кожен рух розрахований на глядачів та на ефект. Вони обов'язково хочуть бути оригінальними й використовують будь-які способи, щоб привернути до себе увагу» [4; 5].

Підвищена лабільність, постійне бажання бути кращими, ніж вони є насправді, невідповідність між бажаним та дійсним — усе це спричиняє в істериків конфліктні переживання.

Яскравими проявами властивостей істеричної особистості є психічна незрілість, інфантилізм, які виявляються в нестійкості інтересів та прихильностей, легкій зміні настрою. Вони швидко розчаровуються в друзях і легко їх змінюють, попри те, що спочатку дружба здається їм вічною. Від любові до ненависті у істериків, як-то кажуть, один крок.

У деяких психіатричних класифікаціях виокремлено дві групи істеричних особистостей: псевдологи і нарцисичні (самозакохані) особистості.

У поведінці *псевдологів*, поряд з демонстративністю, присутня бурхлива гра уяви, схильність до фантазування. Героєм фантазій особистості, як правило, є вона сама. Натомість основними ознаками *нарцисичних особистостей*, як стверджує психіатр Юрій Александровський, є впевненість у своїй особливій значущості, талановитості, надзвичайно привабливій зовнішності. І все це, переконана нарцисична особистість, має викликати захоплення в людей, які її оточують.

Клінічні прояви істерії вельми різнобічні. Можуть мати місце істеричні напади, паралічі. Спостерігаються істеричні гіперкінези, які проявляються у вигляді тремтіння тіла або окремих його частин. Трапляються також розлади чутливості — болі різного походження, коліки, заніміння кінцівок тощо.

Французький лікар-психіатр Жак Шарко (*Jean-Martin Charcot*) називав істерію «великою симулянткою». Утім не можна стверджувати, що істерія і симуляція поняття тотожні. Істерик справді страждає, але це страждання викликане умовним бажанням, тоді як симулянт просто зображає хворобу [1].

Діапазон істеричної поведінки також дуже широкий і багатообразний.

Істерик може виділятися екстравагантною зовнішністю, театральністю міміки або особливістю мовлення. Або ж, навпаки, зовні він може бути непримітним, водночас його мовлення буде насичене цитатами, науковими термінами. Також істерик може «загадково» мовчати — усе це позерство. Насправді почуття істеричної людини холодні. Власна персона — ось що для неї головне.

У психіатрії розмежовують істеричний невроз та істеричну психопатію. Ці стани відрізняються за глибиною вияву і походженням істеричних проявів. Для істеричного неврозу характерніша соматизація конфлікту, тобто прояви істерії у вигляді різнобічних тілесних недомогань та відчуттів. Психопатія цього типу характеризується порушенням поведінки, зниженням соціально-етичного рівня [1].

У клініці істеричних розладів, які спостерігаються у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, провідне місце посідають моторні й соматовегетативні порушення, такі як астазія-абазія, істеричні парези й паралічі кінцівок, істерична афонія, істерична блювота, затримка сечовипускання, головний біль, непритомність, псевдоалгічні явища, тобто скарги на біль у тих чи тих частинах тіла за відсутності органічної патології відповідних систем і органів, а також за відсутності об'єктивних ознак болю. У молодшому дошкільному віці в дітей часто трапляються рудиментарні моторні напади: падіння з криком, плачем, биттям об підлогу й афект-респіраторні напади, зумовлені образою, невдоволенням. Причинами цих проявів часто є відмова дорослих виконати вимоги дитини, покарання її за непослух тощо [6].

Невроз нав'язливих станів виникає внаслідок хронічного травмування психіки, особливо в разі конфлікту між моральними потребами, бажаннями дитини і прийнятими нормами. Він характеризується концентрацією невротичного страху на безглуздій або несумісній з головними переживаннями особистості ситуації, яка постійно нагадує про себе та перешкоджає нормальному звичному способу життя. До неврозу нав'язливих станів зазвичай відносять і нав'язливі страхи [8].

Основними **видами** нав'язливих станів у дітей є:

- нав'язливі рухи і дії — обсессії;
- нав'язливі думки — компульсії;
- страхи — фобії.

Залежно від переважання тих чи тих станів умовно виокремлюють невроз нав'язливих дій (обсесивний невроз) і невроз нав'язливих страхів (фобічний

невроз). Часто зустрічаються змішані нав'язливості, що позначають як обсесивно-компульсивний синдром.

Обсесивний невроз у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку виражається переважно нав'язливими рухами — тиками, а також відносно простими нав'язливими діями. Тикові нав'язливі рухи пов'язані з емоційним напруженням, що знімається руховою розрядкою і посилюється під час затримання нав'язливого руху. Нав'язливі дії складаються зі сполучення низки рухів [4; 5].

У випадку **фобічного неврозу** (як різновиду неврозу нав'язливих станів) в дітей дошкільного віку переважають нав'язливі страхи, скажімо, забруднитися, поранитися гострими предметами, перебувати в закритому приміщенні [4; 5].

Класичною моделлю невротичного страху є фобії — недиференційовані та елементарні страхи.

Фобічний невроз — це **нав'язливі страхи конкретного змісту**, що охоплюють людину в умовах певного «фобічного» середовища і, як правило, супроводжуються бурхливими вегетативними дисфункціями: серцебиттям, утрудненим диханням, підвищеною пітливістю тощо.

Наприклад, нозофобія (боязкість хвороби); клаустрофобія (боязкість закритого простору); мізофобія (боязкість забруднення) тощо [8].

За твердженням доктора психологічних наук Тиграна Нємчина, страх — один із провідних клінічних проявів неврозів. Своєю чергою, Олександр Захаров визначає страх як емоційно загострене сприймання небезпеки для життя, а також для самопочуття і благополуччя людини. Страх може мати такі вияви, як жах, переляк, власне страх, тривога, побоювання, занепокоєння, хвилювання. Утім найчастіше описують емоції страху і тривоги. Якщо джерело загрози не визначено, то йдеться про тривогу [1].

Невротичним є страх, який або не виправдовується конкретною загрозою, або не відповідає їй за ступенем своєї значущості. Виникнення такого страху завжди має психологічні підстави, тобто відповідну мотивацію. Невроз страху, визначальним симптомом якого є наявність вільного або невротичного страху, — це найпоширеніший невроз дошкільного віку і молодшого шкільного віку. Також частим симптомом дитячих неврозів є страхи [4; 5].

В етіології дитячих страхів виокремлюють певну **етапність**:

1-3 роки — дитина може відчувати страх, виражений неспокій під час розлуки з близькими людьми, насамперед із матір'ю. Страх може виникати й за різкої зміни стереотипу, режиму дня.

3-5 років — з огляду на те, що дитина вже має певний життєвий досвід, до вищеназваних страхів додаються страхи уявні (казкові персонажі або персонажі кінофільмів, уявлення, страшні для них історії тощо), страхи темряви, самотності, тварин або персонажів, вигаданих батьками з «виховною» метою («бабай» тощо).

5-7 років — частим є страх смерті, своєї або батьків. Він може набувати форми небезпеки нападу бандитів, «мерців»; окрім цього поширеним є страх вогню й пожежі.

7-9 років – страх «бути не тим», тобто страх невідповідності загальноприйнятим нормам, очікуванням («я – відмінник, а одержав двійку. Що скажуть інші?») [4; 7].

Дитячі страхи виникають нападopodobно, часто це трапляється під час засинання. Напади страху тривають від 10 до 30 хв., супроводжуються вираженою тривогою, нерідко афективними галюцинаціями, вегетативними порушеннями.

Причини страхів

Клінічне загострення страху відбувається під впливом низки чинників. Найвагомішими з них є:

- загострене почуття особистісної гідності;
- самолюбство, яке нерідко переростає в честолюбство;
- виражене почуття провини у дітей;
- висока тривожність у батьків та завищений рівень домагань, які засвоюють діти;
- надмірний раціоналізм дорослих у взаєминах з дітьми;
- інтелектуальне перевантаження з надмірним контролюванням [7].

У таких умовах діти мають відповідати підвищено принциповим та водночас тривожним очікуванням і вимогам батьків, які іноді застосовують надмірний тиск на їхнє і без того загострене почуття відповідальності. У результаті в дітей виникає та посилюється нервово-психічне напруження.

Невротичні страхи у дітей виникають внаслідок тривалих переживань або гострих психічних розладів, часто на фоні хворобливого перенапруження нервових процесів. Вони потребують особливої уваги психологів, педагогів і батьків, оскільки за їх наявності у дитини вона стає скутою, напруженою, її поведінка характеризується пасивністю, розвивається афективна замкнутість.

Страхи можуть виникати і внаслідок неправильного виховання дітей батьками (від малодушності, боягузливості тощо). Також психологи

виокремлюють так звані батьківські страхи, які «переходять» від батьків до дітей. Це, наприклад, боязнь висоти, мишей, собак, тарганів, павуків тощо.

Типи й види страхів

Розрізняють страх ситуативний, який виникає в момент загрози, небезпеки, та особистісний, виникнення якого психологи пов'язують з особливостями характеру людини. Існує шість видів страху:

нерішучість — страх перед майбутньою дією, подією;

сором'язливість — страх за вже здійснений ганебний вчинок;

сором — страх перед очікуваною ганьбою;

жах — страх перед якимось великим явищем;

подив — страх перед якимось незвичайним явищем;

неспокій — страх помилитися, зазнати невдачі у певній справі [3].

Депресивний невроз (від лат. *depressio* — зниження, поглиблення, або «меланхолія») супроводжується істеричними, неврастенічними і вегетативними розладами. Особистість із таким неврозом відчуває помітну тугу. Депресія — найпоширеніший синдром душевних захворювань [8].

Приблизно 7-8% дорослого населення планети страждає депресивними розладами. Якщо раніше депресію вважали хворобою старшого віку, то нині на неї страждає молодь й навіть діти.

Вважають, що депресія — хвороба цивілізації з її непомірними вимогами до людини та психоемоційними перевантаженнями. Існує також такий вид депресивних розладів, як депресія виснаження. Останнім часом усе частіше йдеться про екзистенційні, або «ноогенні» депресії, пов'язані зі втратою або відсутністю у людини сенсу життя, ціннісними конфліктами [10].

Розрізняють депресивний епізод, реакцію, стан і довготривалу хворобу. Психіатри описують так звану **триаду симптомів** депресії:

- знижений, тужливий настрій;
- сповільнене мислення;
- рухова загальмованість [1; 5].

До **проявів** депресії відносять: пригнічений настрій, ознаками якого є відповідний вираз обличчя, збіднена міміка; тихий голос; уповільнені рухи; плаксивість; загальне зниження активності; відсутність інтересу до життєвих подій; нерішучість; усамітнення. У висловлюваннях переважають психотравмивні переживання, а також думки про власну малоцінність, низький рівень здібностей; суїцидальні ідеї або дії. Характерні соматовегетативні розлади: зниження апетиту, зменшення маси тіла, закрепи, безсоння.

Виокремлюють такі *види депресії*:

- *невротичні* — виникають, умовно кажучи, «на нервовому ґрунті» в наслідок нервових потрясінь, зовнішніх і внутрішніх конфліктів у потенційно здорової психічно людини. Вагому роль у виникненні невротичної депресії відіграють особистісні особливості людини;
- *соматогенні* — психічні порушення в наслідок соматичних захворювань;
- *ендогенні* — їх розвиток зумовлений конституціональними чинниками;
- *приховані (маскувальні)* — проявляються в різних тілесних недомаганнях (біль у серці або шлунку, головний біль тощо). У цьому випадку не депресія супроводжується тілесними недомаганнями, а власне недомагання є проявом депресії [4; 5].

Література

1. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача /Владимир Иванович Гарбузов. – Л.: Медицина, 1990. – 176 с.
2. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах /Денис Борисович Эльконин // Избр. психол. труды. – М.: Воронеж, 1995. – 416 с.
3. Запорожец А.В., Неверович Я.З. Нейрофизиологическое исследование эмоциональных процессов у детей / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, – С. 122 – 166.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия /Александр Иванович Захаров. – СПб: СОЮЗ. – 1998. – 336 с.
5. Карвасарский Б.Д. Неврозы: Руководство для врачей /Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
6. Максимова Н.Ю., Милютина Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебн. пособие /Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 576 с.
7. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы /Под ред. И.В. Дубровиной – 2-е изд. – М.: – Академия, 1997. – 176 с.
8. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю. Головин. – Минск.: – Харвест, 1998. – С. 337 – 539.
9. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы /Пер.с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ /Пер. с англ. /Общ. ред. Г.В. Бурменской. – М.: ИГ «Прогресс»; Изд-во «Ювента», 2000. – 480 с.

*Тихонова Т. Б.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
Кульчицька А.В.,
кандидат психологічних наук, доцент
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.*

КОНЦЕПЦІЯ АКТИВНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗРОБКИ ОСВІТНІХ КУРСІВ У ВУЗІ.

До обговорення пропонується досвід розробки змісту та форм навчальних курсів в системі вищої освіти в парадигмі діяльній самореалізації особистості. Розглядаються методичні прийоми організації контрольної оцінювального аналізу в процесі практичної роботи, представлені в діалогічній формі в ситуації комунікативної взаємодії.

Продуктивною методологічною основою розробки змісту й форм організації навчального процесу у вищій школі, вважають автори, є парадигма діяльній самореалізації особистості в освітньому просторі, розробка якої здійснюється лабораторією психології навчання ім. І.О.Синиці Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. [Діяльній самореалізація особистості в освітньому просторі., 2017]. Основні складові концепції діяльній самореалізації особистості ґрунтуються на розумінні особистості як нової соціокультурної форми існування психіки, що являє собою неподільну єдність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності та має свій неповторний внутрішній світ. Самореалізація людини в умовах освітньої діяльності є результатом життєвого самовизначення, детермінованого як чинниками освітнього простору, так і проекцією власних особистісних можливостей в об'єктивні умови буття, що приводить до формування ціннісно-сислового життєвого простору людини. Сучасний освітній простір, з притаманними йому характеристиками полікультурності, ускладнює і, одночасно, збагачує ресурсні можливості навчального процесу. Самореалізація особистості в полікультурному освітньому просторі передбачає міждисциплінарні зв'язки його складових й розуміється, як системне психологічне утворення, здатність особистості реалізувати себе, спираючись на власний потенціал, використовуючи для цього зовнішні, та знаходячи внутрішні ресурси, що стає основною характеристикою поступу особистості в освітньому просторі. Реалізація людиною власних буттєвих цінностей та

смыслу свого існування в освітньому просторі, відповідно до внутрішнього світу особистості, її глибинних інтересів, ціннісних орієнтацій та установок здійснюється через власні зусилля, співдіяльність і співтворчість з іншими людьми, соціумом і світом, через успішне опанування рольових функцій в різних формах діяльності, що конструюють освітній простір. Особливістю феномену самореалізації є опосередкований характер прояву через ефекти і результати діяльності, через зміни в особистості, які проявляються в діяльності. Розуміння і пояснення цього феномену в системі діяльнісного підходу дозволяє прослідкувати процес самореалізації через систему діяльнісних конструктів та психічних новоутворень особистості, відкриває можливості пізнання психологічної структури самореалізації і внутрішніх механізмів взаємодії її окремих характеристик.

Означені теоретичні настанови розглядаються авторами в якості продуктивної основи побудови змісту навчального курсу для вищої школи та розробки відповідних цьому змістові форм організації лекційних та практичних занять. Зокрема, в запропонованому підході до побудови змісту та розробки форм організації навчального процесу у вищій школи використовуються положення, відповідно яким основою самореалізації особистості в мовленнєвій діяльності є породження та смислове сприймання усних та письмових текстів, організоване у формі діалогічної мовленнєвої діяльності в комунікативних ситуаціях. Структурні особливості авторських текстів відображують мовний досвід особистості, систему особистісних та інтелектуальних феноменів, рівень комунікативного розвитку мовлення, вміння передавати мовними засобами явища та факти оточуючої дійсності, індивідуальні особливості мовлення.

Використання діалогічних інтерактивних форм навчання на основі запропонованого авторами лінгвістичного смислового аналізу усного та письмового тексту, створює можливості усвідомлення механізмів породження й сприймання мовлення, формування умінь та навичок нормативного використання мовних засобів в різних ситуаціях та сферах спілкування.

Авторами запропоновані діалогічні форми організації занять з урахуванням актуалізації контрольної-оцінювальної діяльності студентів. Схема оцінювання ґрунтується на розумінні навчальної мети оцінювання, актуалізації структурних елементів самого процесу навчання. Навчання через співробітництво передбачає інтенсивну роботу в малих групах, що забезпечує активну структуровану взаємодію студентів на заняттях, контрольної-оцінювальної аналіз текстів представлених в формі діалогічного мовлення в

ситуації комунікативної взаємодії, Означені задачі сприяють розвитку, як іншомовної компетенції, так і становленню структури рідного мовлення, самореалізації студентів, як суб'єктів мовленнєвої діяльності в полікультурному освітньому просторі. В свою чергу роль викладача суттєво видозмінюється від організатора заняття, консультанта, партнера, порадирика до розробника курсу та кожного заняття, дослідника, експерта з оцінювання тощо.

*Титченко О.Б.,
старший викладач кафедри соціальних та публічних комунікацій,
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА-ШУЛЬГИ ЗІ СТУДЕНТАМИ СОЦІО-ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Проведений автором ретроспективний аналіз проблеми ліворукості у наукових та публіцистичних джерелах засвідчив, що це явище мало досить неоднозначну суспільну оцінку в різні історичні періоди. Так, у Давній Греції шульги вважалися посланцями богів і були шанованою меншістю. Починаючи з часів Давнього Риму і до 80-х років ХХ століття, бути шульгою було, м'яко кажучи, «немодно» [3, 4, 6, 8].

Відсоток ліворуких теж коливався від 50 % у популяціях наших пращурів до поступового зменшення до 3-10 %. Ба, навіть у деяких країнах з тоталітарним стилем управління «офіційно» всі були праворукими (тобто «нормальними», «правильними», «вправними») [1, 3, 4, 6, 8].

З лібералізацією політичних систем у другій половині ХХ століття стало не так жахливо бути «іншим». Тому з 80-х ХХ століття років відношення до ліворуких, як до однієї з меншин, помітно пом'якшується, їх особливості та потреби починають враховувати, а не витісняти та «перевчати».

І, нарешті, отримавши право бути собою, «популяція ліворуких» поступово зростає. За вітчизняними даними, які наводить Л. Шкарабан [5] вчителі початкових класів з десятих років ХХІ століття зазначають, що з кожним роком кількість ліворуких учнів збільшується і коливається в межах від 10 % до 30 % від загальної кількості школярів. За даними ж інтернет-ресурсів [4, 6, 8] відсоток ліворуких дорослих людей коливається від 7–15 % у країнах Східної Європи до 30–35 % у США. Французький дослідник П'єр-Мішель Бертран [3] в своїй книзі, присвяченій аналізу ліворукості як культурного феномену, пише, що з року в рік в нашому суспільстві ліворуких людей стає все

більше. Принаймні дві людини з десяти все роблять лівою рукою. За його спостереженнями лише в Європейському Союзі ліворуких близько семи мільйонів.

Чому ж, здавалося б, така дрібничка, як більш вправна рука, привертає до себе таку незгасаючу увагу?

Як виявилось, ще в ХХ столітті справа не тільки і не стільки у руці, а у «домінуючій» півкулі мозку, що визначає індивідуально-психологічні особливості ліворуких та праворуких людей. Американський хірург Рождер Сперрі відкрив функціональну асиметрію мозкових півкуль. За відкриття функціональної спеціалізації півкуль мозку йому у 1981 році навіть було присуджено Нобелівську премію [10, с. 140].

Подальші дослідження довели, що «провідною» може бути не лише рука, а й око, вухо і нога. Й людина, що більш вправно володіє лівою рукою не обов'язково краще прицілюється лівим оком, підносить слухавку саме до лівого вуха, та «встає з лівої ноги». Існують найрізноманітніші комбінації, на основі яких науковці роблять висновки про якості емоційно-вольової сфери, рівень стресостійкості, тощо .

Автор цієї розвідки також є шульгою. Хоч у СРСР ліворуких школярів масово облишили перевчати лише з 1986 року [9], моя перша вчителька, отримавши досвід з невротичними розладами в перевчених першачків, у 1983 році вирішила не перевчати свою першокласницю-шульгу. До того ж про це особисто потурбувалась моя мама. Мої батьки – обидва правші. Але татова мама й одна з сестер – шульги. Тому мене не перевчали ні вдома, ні в школі. Лише коли на заміну приходили інші викладачі, вони намагалися мене «перевчити», що дуже засмучувало мене. Адже у моєму гарному зошиті з'являлися недолугі каракулі, написані за вимогою нового викладача, правою рукою.

Метод самоспостереження показав, що домінуючі око і вухо в мене також ліві, а «провідна» нога – права. За результатами тесту [7], рівень стресостійкості при такій комбінації – 75 %.

Отже ліворукість можна розглядати і як культурний феномен, і як психофізіологічне явище, зумовлене відмінностями в розподілі функцій між півкулями мозку [3, 5].

Ще раз пригадаємо про «зони відповідальності» кожної з півкуль і те, що «домінуюча» ліва півкуля визначає праворукість, а «домінуюча» права півкуля – ліворукість.

Ліва півкуля відповідає за логічне мислення, аналітичні та мовні здібності, послідовну обробку інформації. Вона контролює здатності до читання та письма, запам'ятовування фактів, імен, дат та їх написання. Числа і математичні символи також розпізнаються лівою півкулею. Ліва півкуля здатна розуміти тільки буквальний сенс слів. Також вона скеровує рухи правої частини тіла [2].

Основною сферою спеціалізації правої півкулі є інтуїція, обробка невербальної інформації, що виражається не в словах, а в символах і образах. Права півкуля також відповідає за просторову орієнтацію, музичні та мистецькі здібності. Тому здатність сприймати музику та естетику та глибину кольорів та запахів залежать від правої півкулі, хоча за музичну освіту відповідає ліва півкуля. За допомогою правої півкулі ми розуміємо метафори і результати роботи уяви «іншого». Завдяки їй ми можемо розуміти не лише буквальний сенс того, що чуємо або читаємо. Права півкуля дає нам можливість мріяти і фантазувати. За допомогою правої півкулі ми можемо складати різні історії. До речі, питання: "А що, якщо б ...?" також задає права півкуля. Хоча емоції і не є продуктом функціонування правої півкулі, вона пов'язана з ними більш тісно, ніж ліва. За містику і релігійність відповідає також права півкуля. Права півкуля може одночасно обробляти багато різноманітної інформації. Вона здатна розглядати проблему в цілому, не застосовуючи аналізу. Права півкуля також розпізнає обличчя, і завдяки їй ми можемо сприймати сукупність рис як одне ціле. І, як зазначалося вище, контролює рухи лівої половини тіла [2].

Усі дослідження ліворукості, які були віднайдені автором стосуються, в основному, проблем ліворуких дітей. Особлива увага приділяється школярам, що закономірно, тому що стосується навичок письма, яким навчають у початковій школі. Після цього шульга ніби якось пристосовується до світу праворуких, але це не зовсім так. Можу сказати, з особистого досвіду, що бути шульгою складно не лише через «перевчання» чи «неперевчання» письму у школі чи в садочку при користування «правильною» рукою під час їжі.

До речі, П'єр-Мішель Бертран, у своїй книзі «Дзеркальні люди. Історія шульг» [3] велику увагу приділяє тому, що саме куртуазне поведження в феодальній спільноті, яке пізніше стало правилами гречності в буржуазній спільноті, забороняло користуватись ложкою та виделкою лівою рукою виходячи спочатку з «нечистоти» цієї руки, а потім просто з неввічливості, аморальності, непристойності такого акту. За правилами етикету для їжі в «пристойній» спільноті використовувалась лише права рука.

Світ, попри рухи підтримки прав шульг з 80-х років ХХ століття, попри відзначання дня шульги 12 серпня з 1992 року, попри те, що нарешті зробили ножиці, консервні ножі, штопори та інші дрібнички для ліворуких (які все одно не купиш будь-де й їх ціна вдвічі вища за аналогічні «нормальні» товари) [1] створений для зручності «праворукої більшості». І шульгам доводиться пристосовуватись до цього світу кожен день і на кожному кроці. Це досить болісно в дитинстві, дещо легше у дорослому віці, але це не знімає напруги, більших затрат енергії та часу на банальні побутові дії.

Але які є недоліки і переваги не учня, а викладача-шульги?

Знову ж таки, посилаючись на власний досвід викладання у вищих навчальних закладах з 2005 року і взаємодію зі студентами, в основному, соціо-гуманітарних спеціальностей (психологами, соціологами, соціальними педагогами, тощо) можу зазначити, що це більш емоційний, ніж зазвичай, стиль комунікації, інтуїтивне «схоплення» ситуації в групі й гнучке, миттєве пристосування під запити аудиторії, її настрої, рівень підготовки. Здатність запам'ятовувати обличчя студентів також позитивно впливає на взаємодію викладач – студент. Нестандартне мислення і креативність, за які відповідає права півкуля, дозволяє викладачу розширити горизонти сприйняття студентів і викликати в них захоплення тим предметом, яким їм може видатись складним або нудним. Постановка проблемних питань «під іншим кутом зору» спонукає студентів до власних пошуків відповідей на них та до більш глибокого самостійного опрацювання матеріалу курсу.

Але у викладача шульги є і мінуси, адже права півкуля дає схильність до бунтарства, реформаторства, неструктурованості, підвищеної вразливості.

Тому може прослідковуватись деяка хаотичність та непослідовність викладу матеріалу викладачем-шульгою у порівнянні з викладачем-правшею.

Залежність від власного та чужого настрою теж може негативно впливати на робочі моменти. Шульги також відзначаються схильністю до анархії та небажанням слідувати «правилам», що для викладача вишу може бути проблематичним. Недотримання певних нормативних актів, відмова виконувати «ритуальні» дії, неминучі в будь-яких ієрархічних системах та соціальних інститутах, індивідуалізм можуть створювати напругу між викладачем–шульгою та трудовим колективом.

До незручностей для викладача–шульги можна віднести дошку та крейду. На ній важко писати гарно і студенти можуть побачити написане не відразу, а

лише тоді, коли викладач допише та відійде вбік, адже написане затуляється лівою рукою. Кафедра теж знаходиться «не з того боку».

Та, підсумовуючи, зупинюсь ще раз на позитивних якостях, які можуть бути притаманні викладачу-шульзі, виходячи з якостей, якими його наділяє «домінуюча» півкуля.

Це відмінні ораторські здібності, харизматичність, креативність, нестандартність мислення, посилена інтуїція, гарна уява, образне мислення, миттєва обробка інформації, більш глибоке сприйняття барв, звуків, запахів, емоційність, гнучкість, новаторство, переконливість, чутливість.

Саме студентам цих спеціальностей корисно розвивати та посилювати навички миттєво оцінювати ситуацію в цілому, гнучко підлаштовуватись під індивідуальні запити кожного клієнта. Для їх подальшої діяльності їм необхідна емпатія та інтуїція, в напрацюванні яких їм, безумовно, в нагоді стане викладач-шульга.

Література

1. 10 вещей, которые понимают только левши.
https://www.youtube.com/watch?v=-wVh-v5h_kA
2. За що відповідають ліва і права півкуля мозку.
<https://snu.in.ua/testu/1097-za-scho-vdpovdaiut-lva-prava-pvkulia-mozku.html>
3. Зеркальные люди. История левшей / Пьер Мишель Бертран; пер. с франц. К. Щербино. 2-е изд. – М.: Новое литературное обозрение, 2016. – 304 с.: ил. (Серия «Культура повседневности»).
4. Левши. Жизнь в другую сторону.
<https://www.youtube.com/watch?v=e3ENTipkVb8>
5. Людмила Шкарбан. Психолого-педагогічний аналіз проблеми ліворукості. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 9 (Ч. 2), 2014.
6. На грани безумия. Жаворонки и Сова. Левши правши.
<https://www.youtube.com/watch?v=gu0oRANAsbY>
7. Правополушарное мышление: значение и упражнения для развития.
<https://4brain.ru/blog/>
8. Хорошо быть левшой или плохо, их то считают гениями - Тайны Чапман - (28.09.2017) <https://www.youtube.com/watch?v=66fu0dQZNzU>
9. Цепова І. В. Навчаємо письма ліворуких дітей / І. В. Цепова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 128 с.
10. Чуприков А. П. Асиметрія мозку та ліворукість: монографія / А. П. Чуприков, Р. М. Гнатюк, М. А. Чуприкова. – К.: КММ, 2011. – 140 с.

*Токарева Н.М.,
доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНДИКАТОР ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

У пошуках можливостей гуманізації освіти світова психолого-педагогічна думка орієнтується на самоцінність особистості людини, її внутрішні ресурси і саморозвиток. Вагому роль у гуманізації сучасного освітнього простору відіграє *компетентнісна освітня парадигма* (В.М.Гребеннікова, Е.Ф.Зеєр, І.О.Зимня, Є.І.Ісаєв, Є.Я.Коган, В.В.Серіков, В.А.Сластьонін, В.І.Слободчиков, А.В.Хуторский та ін.), методологія якої означає необхідність формування у навчально-виховному процесі необхідних особистісних якостей, що зумовлюють здатність самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на підставі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід учнів [3]. І не останню роль у гармонійному розвитку особистості відіграє формування комунікативної компетентності.

Разом з тим у суперечливих вимірах сьогодення ідентичність людини «розбивається на шматочки комунікативним впливом з усіх сторін, і не лише на рівні сприйняття інформації, що культивує бажання і символи подібності, але й на рівні соціалізації за посередництвом інформації, котра не спонукає до комунікації, а займається її «розігруванням» (Ж.Бодрийяр)» [2]. Маніпулювання комунікативними процесами, гра у комунікацію нівелює значущість соціокультурного середовища; «соціальне», як наголошує І.А.Мальковська, відповідає на це корпоративним комунікативним піаром, лобізмом, рекламою, виготовленням «публічної сфери» і сповненим комунікативними технологіями соціально-політичним простором. Драматургія публічної презентації стає невід'ємним елементом діяльності ЗМІ, політики, бізнесу і присутня практично в усіх галузях життя суспільства [2]. Конкретна особистість у несталих калейдоскопічних умовах буття може опинитися поза вимірами значущої комунікації і, водночас, ставати все більш залежною від її впливу у чисельних соціальних і особистісних проявах. У свою чергу означене спричиняє фрагментацію індивідуального досвіду людини, руйнує усвідомлювану цілісність особистісного простору суб'єкта життєтворчості. «Масова комунікація, – наголошує П.С.Гуревич, – експлуатує почуття... Вона перехоплює і «узагальнює», тобто знеособлює, різні емоційні стани –

226

пристрасну любов, найглибшу тугу, несамовиту злість, безтямну одержимість, відчайдушну паніку, радісне життєлюбство і змертвіле оціпеніння. Все це перетворюється на емоційні трафарети» [1, с.14]. Недостатність комунікативної культури, руйнація діалогічності комунікативного простору детермінує, таким чином, прояви порушення психічного здоров'я особистості, що є особливо актуальним у період підліткового віку – період безперервної варіативності, багатозначності і динамічності реального контенту особистісного становлення на засадах творчого ставлення до традицій, відкритості альтернативному досвіду, що кардинально збільшують амплітуду складності соціалізації особистості у несталому суспільстві епохи постмодернізму.

У площині означеного цілеспрямоване формування комунікативної компетентності школярів (і зокрема – підлітків) є важливою складовою гуманізації освітнього простору і підтримання психічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Феномен комунікативної компетентності інтерпретується нами як заснована на знаннях і чуттєвому досвіді сукупність стратегій і комунікативних правил, постулатів особистості, що забезпечують їй можливість адекватно орієнтуватися в ситуаціях спілкування.

Комунікативна компетентність форматується у внутрішньому просторі особистості за посередництвом діалогу і потребує достатнього рівня рефлексії. Компетентність співвідноситься із оволодінням учнем певною компетенцією, що містить також і його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

Основними проявами комунікативної компетентності можна вважати комунікабельність (здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми), здатність оперувати змістовною інформацією, здатність до партнерського взаємодії і досягненню взаєморозуміння в комплексі розвитку особистості як суб'єкта спілкування. У своїй сукупності ці аспекти комунікативної компетентності проявляються в актуальній мовленнєво-мисленнєвій активності людини, що інтегрує подієвий (констатувальний), пояснювальний-смісловий та емоційно-метафоричний (символічний) рівні комунікативної культури. У даному контексті комунікативна компетентність детермінована смислами комунікативних інтенцій, засвоєними комунікативними стратегіями, що дозволяють досягти оптимального результату комунікації, знаннями і вміннями конструювання комунікативного простору, навичками ефективної взаємодії з партнерами по спілкуванню, контролю і самоконтролю у мовленнєво-мисленнєвій поведінці.

Комунікативна компетентність передбачає такий рівень взаємодії з оточуючими, який дозволяє особистості в рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві; означене дозволяє тлумачити комунікативну компетентність як індикатор психічного здоров'я суб'єкта життєтворення.

Забезпечення психічного здоров'я підлітків у площині форматування комунікативної компетентності із необхідністю потребує урахування онтогенетичних особливостей даної вікової групи, детермінованих конкретними соціальними обставинами, і перш за все – зміною місця дитини в суспільстві і відносин зі світом дорослих, котрі визначають новий зміст свідомості і самосвідомості на тлі реалізації потреби в самоствердженні в діяльності. Осмислення «інакшості» підлітків потребує також розуміння і безумовного прийняття людини нового покоління – покоління «пехт», соціально-психологічний профіль якого утворюють такі якості як «тотальна» креативність, інноваційність, демократичність, а разом з тим – зниження відповідальності, егоцентризм моральних цінностей, нарцисизм (що виявляється у культурі селфі), інформаційна переважаність на фоні фрагментарності (мозаїчності, поверхневості) світогляду, інтернет-залежність (вони є представниками цифрового покоління, і «цифрового» – від народження, дітьми гаджетів), «кліповість» мислення (що забезпечує значну швидкість опрацювання інформації і неспроможність її логічного опрацювання). Вони надають перевагу нетекстовій образній інформації (малюнки, комікси, манги), інфографіці (схеми, фото, діаграми), адже їх мовленнєво-мисленнєві схеми структуровані у вимірах лайків і репостів.

Нове Інтернет-покоління не визнає поділ світу на виміри «реального» і «віртуального», для них світ є цілісним і неподільним, проте спілкування у Інтернет-мережах визнається ними більш привабливим через його відносну анонімність, неконтрольованість, мобільність. Організація соціокультурної взаємодії підлітків потребує постійного стимулювання їх інтересу, забезпечення варіативності діяльності, гарантування можливостей вибору. Нормативність і соціальну адаптивність моделей спілкування сучасні підлітки ігнорують, компенсуючи їх суб'єктивною (та/ або субкультурною) зручністю (використання парцільованих синтаксичних конструкцій (як стандартизованої схеми SMS-комунікації), вживання інвективної лексики різних ступенів стилістичної зниженості, відхилення від норм кодифікованої граматики), комфортністю міжособистісних контактів (можливістю добудувати смисли,

використовуючи неочікувані асоціації, свободою бунтівного нормотворення). Через недосконалість виявлення комунікативної компетентності підлітки не завжди готові і не у всіх випадках життєдіяльності здатні адекватно вербалізувати рівень персональних домагань, через що їх відносини із середовищем практично завжди емоційно напружені і динамічні. Як засвідчили результати емпіричного дослідження персонологічного профілю підлітків (N = 287 осіб) їм притаманна переважно монологічна спрямованість у спілкуванні (81,4% респондентів) із домінуванням авторитарного типу (44% підлітків), що проявляється у небажанні (або невмінні) розуміти співрозмовника, інтолерантності до чужої точки зору, орієнтації на стереотипну взаємодію, комунікативну ригідність. Переважна більшість респондентів виявили низький рівень комунікативної толерантності (48,8%) і посередній рівень комунікативного самоконтролю (48,9%), що може свідчити про нестриманість, імпульсивність в емоційних проявах; значна за кількістю також і група респондентів із низьким рівнем комунікативного самоконтролю (39,5%), що виражається у прямолінійності висловлювань, ригідності поведінки, неготовності змінювати її залежно від ситуації.

В даному контексті зростає значимість системного психолого-педагогічного супроводу особистості підлітка у напрямку корекції міжособистісної взаємодії підлітків засобами когнітивної інтервенції – зміни мовленнєво-мисленнєвих стратегій особистості шляхом нейтралізації монологічних типів поведінки і моделювання адекватних ситуації особистісних конструктів, що сприятиме відновленню психічного здоров'я підлітків.

Література

1. Гуревич П. С. Разрушительное в человеке как тайна / П. С. Гуревич. // Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм; [пер. с англ. Э. М. Телятниковой; под ред. П. С. Гуревича и С. Я. Левита] – Москва : Республика, 1994. – С. 3 – 14.
2. Мальковская И. А. Знак коммуникации : Дискурсивные матрицы / И. А. Мальковская. – Москва : ЛКИ, 2016. – 240 с.
3. Токарева Н. М. Гуманізація освітнього простору як передумова успішної соціалізації школярів / Н.М.Токарева. // Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія / авт. колектив : Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; ред.Н. М.Токаревої. – Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. – С. 108–119.

*В.В. Федько,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.*

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНЯ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Якість будь-якої освіти насамперед визначається тим, наскільки особистість, що її отримала, відповідає суспільним запитам, вміє приймати рішення і діяти, користуючись здобутими знаннями й уміннями на основі сформованої ієрархії цінностей і потреб. З цієї точки зору основним критерієм й інтегративним показником якості освіти, визнаним у світі, є компетентність учня.

Вітчизняні науковці, автори Концепції Нової української школи так визначають це поняття: «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1, с. 10]. Серед ключових компетентностей, які кожен учень потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, і які здатні забезпечити самореалізацію та життєвий успіх протягом усього життя, ними обрано соціальну компетентність. Основні принципи якої є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах та стосунках; діалог-взаємодія-взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [1].

За умови дотримання цих принципів соціальна компетентність виконує наступні функції:

- інформативну, яка передбачає наявність знань про способи діяльності, ставлення до соціальних об'єктів та навколишнього середовища;
- атитюдну, що характеризується наявністю суб'єктно ціннісних орієнтацій, які визначають соціально прийняті форми поведінки;
- життєво-футурологічні функції, які полягають у здатності проектувати власні дії, майбутнє та передбачати наслідки власної поведінки;
- рефлексивну, що спрямована на самоаналіз і самооцінку дій та вчинків;

- комунікативну – визначається вмінням ефективної взаємодії з оточуючими людьми;

- діяльнісну функцію – передбачає застосування набутого досвіду як опосередкованого, так і безпосереднього на практиці [3].

Вищенаведене дає змогу зрозуміти наскільки актуальна проблема формування в учня саме соціальної компетентності, як однієї з ключових, що вбирає багато інших вагомих питань, актуальних для стратегічного розвитку освітнього простору, хоча у вітчизняній науці вона вивчена недостатньо. На жаль, досі відсутня єдність у поглядах різних авторів щодо її сутності, структури та генезису формування, що безперечно дало б можливість розкриття механізмів адаптації та ефективної взаємодії особистості в постійно мінливих соціокультурних умовах життєдіяльності.

Найчастіше соціальну компетентність визначають як інтегроване особистісне утворення, зміст якого складають взаємозв'язки соціальних знань, соціальних вмінь, навичок, особистісних якостей та характеристик. Ці компоненти по-різному виокремлюються різними авторами у структурі соціальної компетентності. Зазначимо, що всі дослідники одноголосно відмічають важливість врахування вікової динаміки та наявності вікових особливостей в процесі розвитку складових соціальної компетентності. На думку Н.В. Калініної, психологічні складові цієї компетентності детермінуються завданнями саме вікового розвитку та ведучої для кожного віку соціально-значущої діяльності. Ці складові мають тенденцію розгортатися у відповідності до вікових закономірностей становлення особистості на кожному віковому етапі та відображаються в комплексі інтегративних особистісно-поведінкових новоутворень [2]. Так, для молодшого шкільного віку найбільш вагомими складовими соціальної компетентності є: сформованість мотивації досягнення в учбовій діяльності, продуктивні прийоми навчання, реалістична самооцінка та

позитивне самоприйняття, засвоєння навиків конструктивної взаємодії з однолітками і дорослими та конструктивної поведінки у складних життєвих ситуаціях. Для розвитку соціальної компетентності у підлітковому віці ведучу роль відіграють прийняття відповідальності, емоційна саморегуляція, навик конструктивної взаємодії, адекватна самооцінка, яка узгоджена з самооцінкою і потребою у досягненнях, мотивація на досягнення, конструктивна поведінка у життєвих труднощах. У старшому шкільному віці принципового значення набувають соціальний інтелект, осмисленість життя, побудова часової

перспективи, сформована мотивація на досягнення успіху, рефлексивність, реалістично високий рівень самоповаги та самоідентичність, соціально значимі ціннісні орієнтації, відповідальність.

Отже, наявність цих новоутворень утворюють органічну основу для проектування розвивального освітнього середовища. Останнє має вибудовуватися таким чином, щоб створювати умови, з одного боку, для самореалізації особистості учня, формування його соціальної вправності за рахунок використання його особистісного ресурсу і поведінкових стратегій у процес активного соціально-психологічного навчання. З іншого боку, для підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів і батьків, вибудовування системи розвивальної взаємодії вчителів, батьків та учнів.

Література

1. Концепція Нова української школи [електронний ресурс]: Група упорядників: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. / Заг. Ред. М. Грищенко. – К. – 40 с. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Калинина Н.В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение / Н.В. Калинина. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 228 с.

3. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / М.О. Докторович. – К., 2007. – 20 с.

*Чачко С.Л.,
кандидат психологічних наук, доцент
ОНУ імені І.І. Мечникова*

ВТОРИННА ТРАВМАТИЗАЦІЯ В ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

Традиційно, під вторинною травмою, або вторинним травматичним стресом розуміють зміни у внутрішньому стані спеціалістів допомагаючих професій, які виникають в результаті їхнього включення у відносини з клієнтами, які переживають травматичний стан. Вважається, що спеціаліст не в змозі уникнути вторинної травматизації, оскільки він має співпереживати клієнту, його стражданню. Ще одним чинником вторинної травматизації вважають неможливість швидких змін.

Загалом, з цими твердженнями можна погодитись, якщо ми маємо на увазі лікарів, психологів, соціальних працівників. В діяльності вчителя ці фактори теж важливі, але можуть мати місце інші прояви, що призводять до вторинної травматизації. Пов'язано це, як не парадоксально, с новітніми тенденціями в освіті. Сучасні викладачі вважають, що недостатньо дати учням знання з цих гострих тем. Необхідно, щоб ці знання переросли у внутрішні переконання, стали частиною світогляду молодої людини. На їх погляд, навчальний матеріал з цих складних тем повинен бути не просто засвоєний слухачами, але й глибоко усвідомлений, присвоєний.

У цьому зв'язку останнім часом багато викладачів гуманітарних дисциплін, насамперед, історії на перший план у системі освіти висувають завдання «оживлення» історичного процесу, наповнення його почуттями, пристрастями, емоціями. Сучасний викладач вважає за потрібне оживити історичні події, факти, показати історичний процес не тільки і не стільки як ланцюжок воєн, переворотів, революцій і винаходів, але і як повний драматизму і прагнення до досконалості шлях людства. Він вважає, що на тлі звичайного підручника історії для багатьох слухачів може стати справжнім відкриттям те, що наші далекі предки не тільки воювали, а й раділи, сумували любили і ненавиділи.

Нажаль, такий безперечно інноваційний підхід до викладання може спричинити виникнення психічної травми як слухачів, так і самих викладачів. За результатами наших досліджень, суттєвий відсоток викладачів, які пройшли підвищення кваліфікації з метою подальшого поглибленого викладання історії Голокосту в навчальних закладах, доволі швидко відмовляється вести ці курси та спецкурси. Ті, що відмовились, вказують на нестерпні переживання під час підготовки до занять та самих занять з курсу. Вони не можуть стримувати сліз під час роботи над матеріалами, глибоко ідентифікуючись із жертвами та їх рідними. Ці прояви можуть свідчити про наявність симптомів вторинної психічної травматизації та можливість виникнення посттравматичних розладів.

Особливість вторинної травматизації викладачів гуманітарного профілю, на наш погляд, виявляється в тому, що для переживання вторинного травматичного стресу їм не має необхідності спілкуватися наживо з тими, хто знаходиться у травматичному стані. Достатньо ретельно виконувати свою роботу, вивчаючи першоджерела (архівні матеріали, мемуари, спогади постраждалих, їхніх родичів, свідків) та мати здатність до співчуття. Нажаль, стан вчителя може погіршуватись розумінням, що щось змінити вже

неможливо. Адже, вони вивчають минуле. Почуття розчарування і власного безсилля підсилюють руйнівну дію вторинної травми. Реакції вторинного стресу підривають віру в себе у тих викладачів, які вважають, що вони невразливі для такого типу дистресу. Не тільки самі глибокі переживання, а й сором і невіра в те, що вони можуть бути настільки вразливими, іноді заважають ефективно зреагувати на свої власні симптоми.

На мій погляд, для захисту психічного здоров'я і загального самопочуття викладачів, які вивчають теми, що можуть спричинити психічну травму, необхідно оснащення вчителів відповідними психологічними навичками. Ці навички мають допомогти поратися зі стресом, протистояти власній травматизації та представити цю інформацію ефективно для своїх слухачів. Назріла необхідність створення програми підвищення психологічної стійкості, призначеної для створення безпечного та конфіденційного середовища навчання, спрямованої на забезпечення більш мотивуючого досвіду навчання і водночас утворюючої буфер для запобігання вторинних ефектів впливу травмуючих подій через письмовий, дидактичний матеріал.

Література

1. Ильина И.Г. Методические материалы по работе со вторичной травмой / И.Г. Ильина, М.Я. Соловейчик (ред.) // Конфликт и травма. Вып.1. Актуальные вопросы оказания помощи при травматических и посттравматических стрессовых расстройствах. - СПб.: Ин-т психотерапии и консультирования «Гармония», 2002. – 152 с.

2. Мищенко Л.В. Психотравма. Предотвращение рецидивов. Технологии социально-психологического сопровождения: практ. пособие / Л.В. Мищенко. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 225 с.

3. Чачко С.Л. Деякі психологічні проблеми викладання тем, що можуть спричинити психічну травму. - Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (4-5 березня 2014 року, м. Суми). Том 1. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – С. 307-309.

*Чекстере О.Ю.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО СВІТУ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ ТА ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

Комп'ютерні технології стали природною частиною життя сучасних дітей. Невміння працювати з комп'ютером і орієнтуватися в інтернет-просторі в сучасному суспільстві можна порівняти з неписьменністю.

Позитивний вплив певних комп'ютерних програм на якість знань учнів (оперативність та дієвість), на рівень навчальних досягнень, та рівень пізнавального інтересу, який був реалізований у практиці навчання молодших школярів, відмічають такі науковці як В.М.Андрієвська, О.В.Давискіба, Р.В.Моцик, Н.І.Толяренко (Грицай) та ін.

У літературі описані успішні спроби використання комп'ютерних ігор як засобу, що сприяє придбання професійної, географічної та інтелектуальної мобільності, у терапевтичних цілях [1, 40-48].

Віддаючи належне привабливості віртуального світу, посиленню інтересу до його розвивально-навчального потенціалу, необхідно відзначити, що тривале перебування у віртуальному середовищі породжує феномени, які по різному трактуються педагогами, психологами, науковцями.

Сучасні діти ростуть, розвиваються й взаємодіють одночасно у двох світах – у реальному й віртуальному. І обидва ці світи впливають на психічні процеси, зміст і форму діяльності, формування особистості дитини. Дитина з одного боку змушена адаптуватися до умов життя, які постійно стають все складнішими, а з іншого — відчуває внутрішню потребу зберегти свою індивідуальність, неповторність. Багато в чому становлення особистості залежить від того, якій реальності дитина віддає перевагу.

Нами була здійснена спроба провести порівняльний аналіз впливу реального й віртуального світу на навчальну мотивацію, види діяльності та процеси розвитку дітей.

Незаперечним є той факт, що в останні кілька років суттєво знизилася мотивація до навчання навіть у молодших школярів. У одних учнів мотивація навчання зникає, не встигнувши з'явитися, у інших - втрачається з часом з різних причин. На зниження мотивації учнів впливають найрізноманітніші

чинники. Практика показує, що найчастіше причинами низької мотивації на ряду з суб'єктними особливостями учня є його надмірне перебування у віртуальному світі. Постійне захоплення відео-іграми, провокує звикання мозку дитини до високих рівнів стимуляції. Після цього робота на уроках стає прісною і нецікавою. Надання батьками постійного доступу до гаджетів на першу вимогу дитини призводить до появи у дітей імпульсивних форм поведінки, до невміння працювати, до неадекватних реакцій на труднощі в навчанні, тобто до недостатнього розвитку вольової сфери, а саме до несформованості довільності поведінки. Комп'ютерні ігри сприяють поверхневому, безвідповідальному ставленню до життя, до вчинків, перешкоджають дослідницькій діяльності дітей, які засвоюють операції, які необхідно зробити, але не задають питання: «чому», не розглядають причинно-наслідкові зв'язки. Складається видимість придбаного досвіду, мудрості, що в змозі втамувати спрагу внутрішнього росту людини.

У реальному житті дитина пізнає світ при безпосередній взаємодії з людьми, живою й неживою природою, намагається у процесі пізнання з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки. Вона маніпулює реальними предметами, обстежує їх та явища навколишнього світу, й саме ці перцептивні дії дитини лежать в основі правильного сприймання простору. У віртуальному світі відбувається маніпуляція уявними предметами, заміна реального досвіду практичних дій символізацією, оперуванням знаковими моделями. Штучна реальність позбавляє дитину конкретно-чуттєвого досвіду, що перешкоджає розвитку дрібної моторики і мови [2].

Навчання у реальному світі передбачає наявність людини, яка навчає – батька або педагога, що передає дитині не тільки свої знання й уміння, але й свої переконання й моральні цінності. Віртуальний же світ існує за своїми законами, що не мають нічого спільного із загальнолюдськими соціальними і моральними традиціями, крім того формує неадекватні, викривлені моделі світу, хибні моральні уявлення та цінності.

Зір, слух і мова лежать в основі життя людини як адекватної соціальної істоти. Зорові і слухові процеси відіграють важливу роль у розвитку мозку, і формуванні міцних мовних навичок. Пізнати екранний світ (пощупати, понюхати, полизати, покрутити) у принципі неможливо. Звідси гальмування розвитку сенсорної системи, яке не може не відбиватися на розвитку центральної нервової системи [3]. У дітей, що віддають перевагу віртуальному середовищу, мало спілкуються з навколишнім світом і людьми, мають

недостатню мовну практику спостерігаються порушення фонематичного слуху і мови, а постійне навантаження на зоровий апарат, який ще не повністю сформувався, часто призводить до погіршення зору.

Споконвіків діти росли й розвивалися у русі. Саме завдяки власній руховій активності дитина відчуває здатність впливати на навколишнє середовище. У віртуальному світі обмеження рухової активності дітей, які проводять в нерухомій позі багато часу, призводить до рухової депривації, що впливає на психічний розвиток, зокрема, на формування «образу Я». Нездатність змінювати навколишнє середовище обумовлює виникнення фрустрації й пов'язаних з нею пасивності або агресії в поведінці дітей. Самообмеження руху призводить до виникнення тривожності, дратівливості, агресивної поведінки.

У віртуальному світі знімаються заборони і обмеження морально-етичного і соціального планів (зняття табу насилля, вбивств, руйнування; відсутність правових норм, що діють у реальності). Діти на підсвідомому рівні відчужуються від фундаментальних речей: необхідності дотримання правил, неминучості покарання за агресивну поведінку і порушення закону, єдності просторово-часового континууму. Зацікавленість агресивними іграми призводить до того, що діти можуть спробувати застосовувати подібні методи розв'язання проблем у реальному житті.

У традиційній грі дитина отримує можливість відтворити основні смисли людської діяльності й засвоїти ті форми стосунків, які будуть реалізовані згодом, отримує навички соціальної взаємодії, вчиться стримувати себе, узгоджувати свою поведінку з діями партнерів, формує свою самооцінку в залежності від реальних успіхів і досягнень, позбавляється стресів і напруги. Тоді як комп'ютерні ігри сприяють засвоєнню агресивних форм поведінки, породжують підвищену тривожність, формують досягнення, які значущі тільки в контексті віртуального світу, знецінюють значимість оточуючих. Віртуальне середовище обмежує ініціативність дитини, воно дозволяє діяти тільки в рамках правил творців гри.

Творче мислення розвивається тільки на основі власної активності, уваги, живої зацікавленості реальним світом. У традиційній грі дитина має можливість змінювати правила й хід гри залежно від ситуації, проявляти самостійність та творчу активність. Віртуальні ігри відрізняються керованістю подій (можливістю зберігання параметрів у грі та «переграти» подію), прогнозованістю подій та можливістю вибору складових (рівня складності,

супротивника, зброї, місця дії), наявністю факторів, неможливих у реальному світі: декількох життів, інших фізичних законів, (наприклад, гравітації чи швидкості) та відсутністю базових потреб (у сні, відпочинку, їжі). Комп'ютерні ігри навчають дітей жити за іншими правилами, де відсутня необхідність дотримуватися єдиних для всіх норм і законів, навіть законів природи.

Віртуальні ігри, надаючи готовий формат, гальмують розвиток уяви, образного мислення: картинки, об'єкти, що рухаються, натуральне зображення перешкоджають польоту фантазії дитини. Реальна гра передбачає «домислювання» ігрової ситуації, застосування уяви.

Віртуальний світ не має просторових меж, йому доступний будь-який ступінь свободи соціальних рамок, анонімність, можливість програвання різних ролей, різних життів. Поряд із цим електронна демократія, різноманіття інтерактивного спілкування, свобода творчої самопрезентації змінюються інформаційними шоками, поглинанням віртуальним спілкуванням, соціальним відчуженням. Вміння спілкуватися з реальним світом і реальними людьми в ньому уможливорює тільки живе спілкування, його дрібні штрихи не можуть бути передані найточнішою машиною і якісним відтворенням. Вкрай важливим негативним наслідком необмеженого віртуального спілкування стає недостатність живого спілкування, порушення соціальної адаптації, а саме, неучасть у житті власної родини, невиконання повсякденних обов'язків, скорочення спілкування із друзями, мінімалізація соціальних контактів.

Як бачимо, природні умови життя дитини (реальний світ) у порівнянні з штучно створеним (віртуальний світ) є більш сприятливим середовищем для нормального повноцінного розвитку дитини. Хоча контрольована нетривала взаємодія дитини з віртуальним світом і може сприяти розширенню кругозору, та до певної міри розвитку уваги й пам'яті. Але якщо віртуальна реальність починає затуляти і навіть підмінювати реальний світ - порушення охоплюють практично всі сфери розвитку дитини, зокрема мотивацію до навчання, призводять до глибоких особистісних змін.

Література

1. Керделлан К. Дети процессора: как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / Кристин Керделлан, Габриэль Грезийон ; пер. с фр. А. Лушанова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.
2. Кондратенко Л. О. Ілюзія спроможності / Л. О. Кондратенко // Нові технології навчання: психологічні проблеми : тези доп. наук.-практ. конф., (Київ, 15–16 трав. 2007 р.) / АПН України, Ін-т психології ім. Г.С.Костюка

АПН України ; за ред. С.Д.Максименко, М.Л.Смульсон. – Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 120 с.

3. Блум Ф. Мозг, разум и поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер ; пер. с англ. Е. З. Годиной. – М. : Мир, 1988. – 248 с.

4. Чекстере О. Ю. Психологічні особливості децентрації дітей, залежних від комп'ютерно-ігрової діяльності. / О. Ю. Чекстере // Дис. канд. психол. наук. Київ, 2012. – 303 с.

*Чернов А.А.,
здобувач Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
практичний психолог Полтавського дошкільного навчального закладу №
63 «Казка», м. Полтава, Україна.*

ПОЧАТКОВА ШКОЛА ЯК МАЙДАНЧИК ДЛЯ ОБМІНУ МІЖСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ

Вступ. Проблема гуманізації освітнього середовища передбачає створення таких умов навчання та виховання дитини молодшого шкільного віку, в яких якнайкраще буде розвиватися його індивідуальність, зростати толерантний світогляд та формуватися майданчик, де сімейні цінності будуть органічно поєднуватися з суспільними. Для вирішення вище окресленої проблеми нам необхідно уточнити ряд психологічних понять та визначити їх роль у структурі особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Проблему гуманізації освітнього середовища розглядали І. Бех [2], С. Гончаренко [3], Ю. Мальований; проблему цінностей та смислових утворень в системі саморегуляції особистості розглядали Б. Братусь, В. Іванчук, З. Карпенко, Т. Тітова [8]. Проблема обміну цінностей може бути розглянута з позиції теорії ставлень, визначними представниками цієї теорії є О. Лазурський [6], М. Мясичів, Б. Ломов, Ю. Приходько. Оскільки заявлена тема розглядається в рамках вікової та педагогічної психології, то до огляду доцільно долучити фундаментальні праці в цій галузі таких вчених: Л. Вигодський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, Ж. Піаже. Формування особистості дитини молодшого шкільного віку у сім'ї розглянули Р. Бернс, С. Куперсміт, М. Розенберг, Л. Стотт. До огляду ми додали здобутки соціальної психології: У. Томас, Ф. Занецький, М. Сміт [1], В. Ядовим [10]. Цікавою є праця В. Заїки про зміну цінностей та ставлень в кризових обставинах життя [5]. Об'єднання думок вищезазначених авторів дозволить внести уточнення в процес набуття особистістю нових цінностей, визначити

спільність та відмінність понять та встановити роль школи для формування цінностей та ставлень в структурі особистості молодшого школяра.

Так, цінність визначають як значимість для людей тих чи інших матеріальних, духовних чи природних об'єктів, явищ [4]. Логічно припустити, що першим соціальним інститутом для набуття цінностей та ставлень індивідом є сім'я. Сім'я – це тло, на якому відбувається становлення особистості, її емоційний, вольовий, фізичний, соціальний розвиток. Перший досвід спілкування в сім'ї є для дитини тим підґрунтям, на якому будуватимуться її взаємини з людським оточенням, спочатку з найближчим, а з часом і з далеким. Від нього залежить характер адаптації дитини до життя поза сім'єю [3]. Так, В. Ядовим була розроблена ієрархічна система послідовності формування диспозицій [10]. Сім'я як соціальна інституція може бути співвіднесена з першою сферою, де реалізуються основні вітальні потреби дитини, внаслідок задоволення потреб не тільки вітальних, а і специфічно людських. В особистості формуються перші ставлення та цінності. Школу, як соціальну інституцію, можна співвіднести з другою сферою за В. Ядовим. Обґрунтуємо це тим, що дитина потрапляє до сталої малої групи академічного спрямування і, на відміну від дитячого садка, в неї змінюється стиль спілкування, провідна діяльність, рівень домагань та провідні психічні процеси.

Ставлення та потреби є взаємопов'язаними, такий зв'язок обґрунтували В. Мясичів та Д. Унадзе. Проблема формування цінностей доцільно розглядати у зв'язку з проблемою формування ставлень, адже перше визначення ставлення у зарубіжній психології звучало як «гостре переживання індивідом цінностей» (антидюд. У. Томас, З. Занецький). На сучасному етапі розвитку психологічну думку під ставленням розуміють свідомий, вибірковий, заснований на досвіді зв'язок індивіда з різними сторонами об'єктивної дійсності, який проявляє себе у діях, реакціях та переживаннях. Так, перша спроба дослідження ставлень була зроблена О. Лазурським та С. Франклом. Програма дослідження ставлень включала такі види ставлення: ставлення до речей, до природи і тварин, загальне ставлення до окремих людей, статева любов, загальне ставлення до соціальної групи, ставлення до сім'ї, до держави, до праці, до матеріального забезпечення та власності, до зовнішніх норм життя, до моральності, до світогляду та релігії, до знань та науки, до мистецтва (естетичний інтерес), ставлення до себе самого [6]. З програми вченого виходить, що ставлення має або активну, або пасивну позицію, і це завжди є взаємозв'язком. Більш детально розвиток ставлень ми розглядаємо в цій праці [9].

Для порівняння спробуємо описати основні визначені цінності. Так, серед них за класифікацією Ш. Шварца: гедонізм, досягнення, самокерування, стимуляція, загальність, доброзичливість, безпека, конформізм, традиційність, духовність [7]. Цінності мають направленість до самого внутрішнього світу індивіду, на відміну від ставлень, які направлені завжди у світ. Вищенаведена теза є гіпотетичною.

Визначення ставлення схоже на вищенаведене визначення цінності, але в цих двох поняттях є істотна різниця. Так, цінність може бути неусвідомленою, що більше схоже на атитюд, а ставлення передбачає активну участь свідомості. Спробуємо гіпотетично диференціювати ставлення та цінності між собою. Так, ставлення – це свідомо регуляція значимих взаємозв'язків з оточуючою дійсністю, що має свою трьохкомпонентну структуру, до якої входить когнітивний, афективний та поведінковий компонент [1]. А поняття цінності все ж більш близьке до поняття саморегуляції та може мати несвідомий характер [8]; з позиції цінностей можливий розподіл об'єктів соціальної дійсності на корисні та шкідливі, безпечні та загрозливі. Оскільки поняття цінність близьке до поняття ставлення, цілком можливо, що цінність входить в афективний компонент ставлення і в загальному вигляді є його частиною, наділяючи при цьому афективний компонент ставлення мотивуючою силою.

Як зазначалося вище, дитина молодшого шкільного віку, приступаючи до шкільного навчання, до першої сфери ставлень, долучає другу сферу ставлень. Якщо між цими умовно роздільними сферами є узгоджений і взаємодоповнюючий вплив, то особистість збагачується новими цінностями та розширює своє коло ставлень. Передумовами такого стану речей виступає психічний розвиток молодшого школяра, зміна ним соціального середовища, виникнення логіки почуттів та бажання прийняти нову роль школяра. Але трапляються випадки, коли вплив соціальних інституцій є неузгодженим. Дозволю навести собі приклад типової ситуації: дитину молодшого шкільного віку батьки вчили давати здачі, якщо його хтось ображає. Батьки виховують цінності, як самостійність, опора на власні сили та мужність. Але в шкільних умовах така поведінка є неприйнятною. Реалізувавши ту цінність, яку формували батьки, новоспечений школяр отримує зауваження та при системній поведінці може сформувати собі репутацію хулігана. Вихід з вищеописаних обставин ми бачимо у вивченні вчителем сімейних цінностей школяра, бо в школу школяр вже з ними приходять. Звичайно, є спеціальний психодіагностичний інструментарій для цього [7], але, на нашу думку,

достатньо буде простого анкетування для встановлення більш-менш достовірної картини речей. По суті в цьому і буде полягати процес гуманізації освіти через її індивідуалізацію.

Висновок. Процес гуманізації освіти повин враховувати минулий досвід виховання та навчання дитини молодшого шкільного віку, який розпочався у родині. Набуття особистістю нових ціннісних орієнтації логічно будувати на вже відомих для дитини цінностях, по можливості доповнюючи та коригуючи їх. Поняття цінності пов'язане з поняттям ставлення. На нашу думку, цінність орієнтована у внутрішній світ індивіда, а ставлення завжди спрямоване зовні. Цінність та ставлення – близькі за змістом поняття та мають доповнювати одне одного.

Література

1. Андреева Г.М. Практикум по социальной психологии / Г.М. Андреева [под.ред. И.С. Клеценой]. – СПб.: Питер. 2008- 256с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. Посіб. / І. Д. Бех – К. : Академвиддав, 2012. – 256с. – (Серія «Альма-матер»)
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник/ С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376.
4. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник/ И.М. Дьяченко, Л.А. Кадыбович. – Мн.: Харвест, 2004 – 576с.)
5. Заїка В.М. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 – «Загальна психологія, історія психології». Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки Міністерства освіти і науки України / В.М. Заїка. – Луцьк, 2015. – 253 с.
6. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности в ее отношениях к среде // Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы СПб. ,2001. - 300с.
7. Моргун. В. Основи психологічної діагностики./ В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К.: Видавничий дім «Слово», 2009. – 464с.
8. Тітова Т. Сміслові аспекти саморегуляції особистості/ Т. Є. Тітова// Психологія і Особистість: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, Полтавський національний педагогічний університет ім.. В.Г. Короленка № 1 (9) 2016р. – с. 217-224
9. Чернов А. Генезис трьохкомпонентної структури ставлень від народження до молодшого шкільного віку./ А. Чернов// Науковий вісник Херсонського державного університету № 5. Херсон. – 2017 с. 125-131.
10. Ядов В. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Москва: ЦСПиМ, 2013. - 376с.

*Чорнописка О.П.,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психіатрії,
наркології та медичної психології
Івано-Франківський національний медичний університет*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

В останні десятиліття в країнах Західної Європи, Ізраїлю, Великобританії та США збільшилася кількість тимчасових трудових мігрантів з України. Причини заробітчанства цілком зрозумілі: економічна та політична криза, в якій не перший рік перебуває наша держава, та зростаюче безробіття змушують українців вирушати в інші країни шукати кращої долі. Згідно з даними досліджень міжнародного правозахисного центру «Ла Страда – Україна», серед причин від'їзду за кордон трудові мігранти називають бажання заробити гроші на навчання дітей (86%), придбання або будівництво житла для родини (72%), або просто забезпечення повсякденних потреб своїх нащадків (69%) [5].

З одного боку, заробітчани отримують фінансову вигоду, а з іншого – зазнають непоправних втрат, які не можуть компенсувати жодні матеріальні блага: їх очікують емоційне віддалення від близьких людей та біль розлуки. Досить складна проблема, яка переростає в соціальну, – соціалізація й виховання дітей мігрантів, залишених в Україні, особливо у випадках тривалої відсутності обох батьків. За даними Міжнародної організації з міграції, таких дітлахів в Україні понад 200 тисяч. Їх часто називають соціальними сиротами або «євросиротами» [1].

У статті актуалізується проблема виховання дітей трудових мігрантів у випадках коли батьки чи один із них виїхали працювати за кордон. **Мета дослідження** – з'ясування соціально-психологічних особливостей навчання дітей після працевлаштування батьків чи одного з них за кордоном.

Психологи та соціальні робітники намагаються привернути увагу суспільства до психоемоційних проблем дітей, чий батьки довгий час перебувають за кордоном. Розлучаючись з батьками чи одним із них, діти потрапляють до досить складної соціально-психологічної ситуації, моральної “ями” – вакууму, що в подальшому створює сприятливе підґрунтя для формування й проявів відхилень у поведінці дитини. Оскільки природна потреба дітей трудових мігрантів в емоційній близькості з батьками залишається не задоволеною, то відбувається її трансформація у відчуження та цілковиту ізоляцію.

Особливо гостро дитина відчуває відсутність матері, внаслідок чого з'являється загроза виникнення синдрому емоційної депривації. Останній є результатом нестачі істинної стійкості у житті людини, позбавленої в дитячому віці належної емоційної підтримки, яку неможливо компенсувати за рахунок подарунків чи фінансового забезпечення [3]. У дитини формується низька самооцінка, з'являється почуття емоційної незахищеності та непотрібності, відбувається викривлення ціннісних орієнтирів та моральних понять. Така дитина відчуває труднощі в стресовій ситуації і не здатна проговорити свої переживання; у неї втрачена життєва опора та несформоване уявлення про сенс життя. Часто вулична компанія заміняє батьківський авторитет. Така дитина випадає з-під впливу сім'ї та школи. Все це в комплексі призводить до бездоглядності із соціально-педагогічною занедбаністю.

Як зазначає В. Хлюпін, у дітей заробітчани виникають проблеми в емоційно-мотиваційній сфері на етапі первинної соціалізації, які позначаються на спілкуванні з однолітками, мотивації до навчання [4]. Після від'їзду батьків для таких дітей стають важливими модний одяг, можливість та вміння «красиво» жити, поїздки за кордон. Діти не надають важливого значення навчанню, що призводить до зниження успішності в школі, у них з'являються пропуски занять без поважних причин.

За даними опитування 2016 р., яке охопило більше 50 тисяч випускників шкіл, середній бал ЗНО випускників, у яких обидва батьки працюють за кордоном, приблизно на 10 балів – а це 10% усієї шкали оцінювання – нижчий, ніж у їх однолітків, в кого батьки живуть разом з ними. Важливо також, хто саме з батьків працює за кордоном – батько чи мати. Середній результат тих учнів, чия мати працює за кордоном, на 8 балів нижче ніж у дітей з обома батьками в Україні (середній бал – 142). Часто в родинях, крім матерів, немає кому займатися з дитиною, перевіряти домашні завдання або ж цікавитися шкільними успіхами та разом переживати невдачі [5].

Пропуски занять без поважних причин є проявом негативного ставлення до навчання як до провідної діяльності школяра, споживацької поведінки, безвідповідальності за своє життя, нерозуміння освіти як цінності для себе, можливості самореалізуватися в житті через набуття освіти і професії, прагнення привернути до себе увагу, набути «авторитету» через девіантну поведінку, намагання маніпулювати батьками та рідними, вчителями, однолітками шляхом створення непорозумінь, конфліктів, своїм недбалим ставленням до навчання.

Найбільш вагомі причини пропуску занять у навчальному закладі без поважних причин переважно такі: відсутність контролю за поведінкою дітей з боку дорослих, відсутність авторитету дорослих в очах дітей (наприклад, якщо батько один виховує дитину та починає зловживати алкоголем); захоплення комп'ютерними іграми; потрапляння під негативний вплив оточення (діти починають вживати алкоголь, курити); відчуження дитини від шкільного колективу; втрата інтересу, мотивації до навчання і життя в цілому; відсутність життєвих цілей; протест проти того, що батьки поїхали; відсутність стимулу гарно вчитися – «адже все одно отримую винагороду (подарунки) від батьків як компенсацію за їх відсутність»; вседозволеність.

Труднощі процесу соціалізації особистості, побудови взаємин з протилежною статтю, відставання в навчанні тощо, – діти трудових мігрантів стикаються з тими ж проблемами, що й їхні однолітки. Але через відсутність батьків у них додатково виникають переживання за рідних, неспокій, страх, надмірні намагання самоствердитися. Через те нерідко у таких дітей проявляється девіантна поведінка, частішають конфлікти і вдома, і в школі. Таким чином, діти трудових мігрантів зазнають багато негативних переживань через неможливість задоволення своїх базових соціальних потреб, тому вони потребують соціально-психологічної допомоги, яку повинні надавати педагоги, психологи та соціальні працівники.

Однак, діти трудових мігрантів рідко коли звертаються до педагогічних працівників своїх навчальних закладів. Причинами цього є відсутність довіри до вчителів, впевненість, що допоможуть тільки батьки або члени сім'ї, незнання про наявність психолога або соціального педагога в школі та можливість проконсультуватися в них. Приблизно половина дітей трудових мігрантів не бачать в педагогічних працівниках осіб, які здатні їм допомогти у розв'язанні їхніх поточних проблем.

Вчителі та інші педагогічні працівники, звісно, не можуть компенсувати відсутність батьків, але можуть вчасно помітити проблему і надати кваліфіковану допомогу в інтересах дитини. Тому необхідними є заходи щодо поліпшення взаємодії сім'ї та школи в інтересах дитини, порозуміння між ними, а також підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми трудових мігрантів, формування готовності та бажання допомагати сім'ям заробітчани вирішувати їхні проблеми. Таких дітей передусім слід оточити турботою та увагою. Слід пам'ятати, що будь-яке необережне зауваження, нетактовне

звернення вчителя, навіть жалість і співчуття оточуючих можуть тяжко переживатися ними, викликаючи непередбачувані наслідки.

Педагогам слід подбати про те, щоб така дитина була зайнята справою відповідно до своїх уподобань (заняття в гуртках, секціях). Слід допомогти їй зайняти належне місце в колективі класу (дати їй цікаве та відповідальне громадське доручення, яке дитина буде спроможна виконати, допомогти потоваришувати з однокласниками). Треба стежити, щоб така дитина не відставала в навчанні (організувати допомогу або, якщо потрібно, надати можливість готувати уроки у школі тощо). Особливу увагу слід приділити таким дітям під час шкільних канікул та свят, наприклад, організатор з виховної роботи може об'єднати таких дітей з різних класів для спільних екскурсій, подорожей, розваг, щоб відволікати від негативних домашніх вражень.

Від'їзд батьків на заробітки по-різному впливає на навчання та соціалізацію дітей, але здебільшого – негативно. Це пов'язано із тим, що батьки, які їдуть за кордон задля забезпечення достойного майбутнього своїх дітей, не в змозі контролювати їхнє сьогодення. Отже, необхідна своєчасна допомога кожній дитині у вирішенні її життєвих проблем, педагогічна підтримка у розвитку дитячої індивідуальності. Це сприятиме успішному розвитку дитини, вибору шляху особистого самоствердження і самореалізації.

Література

1. Ковальчук А.Л. Психологічні ризики трудової міграції // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. –2012. – 2 (1). – С. 383-391
2. Мухіна І. Діти трудових мігрантів // Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання: збірник наукових статей і виступів Міжнародної науково-практичної конференції. – Львів, 2012. – С. 277-282
3. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю: навч. посібник / наук. ред. та керівник проблем. групи – Л. М. Вольнова. – К., 2012. – 275 с.
4. Хлюпін В. Робота з дітьми мігрантів в школі // Соціальна педагогіка: Діловий журнал для соціальних робітників і педагогів. – 2009. – № 1. – С. 71-76.
5. Шевцова М. «Євросироти»: з чим стикаються діти українських трудових мігрантів. – Українська правда. 4 травня 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/society/2017/05/4/224005/>

Чудакова О.М.,
молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені
І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

ТВОРЧО ОБДАРОВАНІ ДІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ

Актуальність дослідження. В сучасних умовах модернізації шкільної освіти перед школою постає низка нових завдань: всебічного розвитку людини, виховання у неї здатності до успішної самореалізації в майбутній професії, продуктивного діяння в інноваційному та динамічному світі, вироблення вміння ефективної взаємодії у соціумі, постійного вияву креативності й творчості в діяльності.

Повсякденне життя свідчить, що у складних і швидко змінюваних сучасних умовах найкраще орієнтується, приймає рішення і працює творчо обдарована людина, здатна до генерування і використання нових ідей і задумів, нових підходів у діяльності. Характерними ознаками творчої особистості є емоційна зрілість, висока адаптивність, урівноваженість та оптимізм. При цьому треба зважати і на протилежну точку зору (В.М. Дружинін), згідно з якою творчі люди схильні до швидкого психічного виснаження, їм властиві граничні емоційні стани, низька адаптивність та висока тривожність [4].

Тим часом здатність до успішної комунікації, самостійного творчого життя формуються поступово і ґрунтуються на повноцінному розкритті творчого потенціалу дитини, її саморозвитку в процесі соціалізації та міжособистісної взаємодії в умовах шкільного навчання.

Відтак, *метою* статті є з'ясування особливостей взаємодії обдарованої дитини зі своїми однолітками і вчителями в умовах освітнього простору і визначення специфіки впливу методів навчання та педагогічного спілкування на її психічний розвиток.

Виклад основного матеріалу. Вельми значущими для розуміння природи обдарованості людини є дослідження Дж. Гілфорда, Р. Кеттелла, Дж. Рензуллі, К. Роджерса, Р.Д. Стернберга, Дж. Фельдх'юсена, К. Хеллера й ін. Особливий інтерес у цьому аспекті викликають і напрацювання П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Т.В. Мурашова, Н.С. Лейтеса, Я.О.Пономарьова, В.М. Русалова, В.В. Рубцова, О.І. Савенкова, В.І. Слободчикова, Б.М. Теплова й ін.

Аналіз підходів до вивчення психологічних особливостей обдарованості людини показав, що особлива увага у дослідженнях приділялась їх інтелектуальному та креативному напрямкам. Крім «інтелектуального» тлумачення поняття обдарованості, у літературі набула поширення інтерпретація цього поняття через вид творчої діяльності, що знайшло своє відображення у понятті «творча обдарованість».

Так, О.М. Матюшкін підходив до вирішення проблеми обдарованості з позиції вияву дитиною творчого потенціалу. Вчений підкреслював, що у підґрунті обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал, тому обдарованість дитини проявляється і розвивається насамперед у творчій діяльності [8; 9]. Його концепція творчої обдарованості подана у працях, присвячених розвитку творчого мислення дітей за допомогою методів проблемного навчання.

Тим часом творці концептуальних моделей обдарованості – Дж. Галахер, П. Кляйн, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, К. Хеллер, В.Е. Чудновський, В.С. Юркевич – включають у її структуру й особистісні чинники: мотиваційну сферу, інтереси, вольові прояви, якості, почуття тощо.

Так, автор мюнхенської моделі обдарованості К. Хеллер зазначає, що мотивація досягнень, наполегливість, стійкість до стресу й інші особистісні якості, а не тільки здібності, були типовими для тих учнів, які досягали найбільшого успіху. Аналізуючи дані стосовно високообдарованих і середньообдарованих дітей, вчений доходить низки цікавих висновків. Високообдарованим дітям більшою мірою властиві високі інтелектуальні здібності – надчутливість до знань, інтерес до дивергентних завдань, висока концентрація уваги. Їх вирізняють неабиякі креативні здібності: оригінальність, продуктивність й асоціативність мислення. Високообдаровані діти мають феноменальну пам'ять, високу здатність до швидкого засвоєння знань, виявляють інтелектуальний інтерес [15].

На думку В.С. Юркевич, термін «обдарована дитина» застосовують до зовсім різних за своїми здібностями дітей. Насправді існує два основних типи обдарованості дитини:

1. «Особлива, виняткова обдарованість». Для виявлення таких учнів не потрібні спеціальні тести та спостереження. Такі діти особливо цікавляться інтелектуальною діяльністю, легко розуміють та засвоюють складні пізнавальні матеріали, мають високу ефективність розумової діяльності, характеризуються підвищеною критичністю у сприйнятті неточної інформації.

2. «Звичайна обдарованість», або «висока норма». Це учні, які характеризуються високими пізнавальними потребами, успішністю у навчанні, високою адаптивністю до нових ситуацій, зовнішньою привабливістю та здоров'ям [22].

Згідно з даними В.С. Юркевич, «особливо обдарованим дітям» складно спілкуватися з іншими людьми. А швидке випередження однолітків позначається на їхньому соціальному та емоційному розвитку. Тоді як у другій групі обдарованих дітей «високої норми» проблем у спілкуванні навіть менше, ніж у звичайних учнів. Неординарні особливості цих дітей можуть сприйматися оточенням як навмисне бажання виділитися, що, у свою чергу, може викликати несхвалення вчителів і глузування однолітків.

Обдарована дитина починає розвиватися раніше від інших й інакше, вона вимагає зміни навчальних програм й усталених норм у взаєминах; вона досить допитлива, не терпить жодних обмежень у своєму дослідженні світу. І якщо у дитячому садку формальне навчання не перебуває на першому плані, то, звичайно, цей досвід не має для обдарованих дітей яскраво вираженого негативного забарвлення. В протилежному випадку перші класи початкової школи можуть стати руйнівними для розвитку обдарованої дитини, яка буде змушена пристосовуватись до низького загального рівня [27]. Дехто з вчених вбачає вихід у пропуску такою дитиною першого або другого класу. Проте таке рішення має обиратись з обережністю, потрібно враховувати фізичний розвиток та особистісну зрілість дитини.

Творчо обдаровані діти відзначаються дослідницькою активністю, винахідливістю та кмітливістю. Відмітною рисою обдарованих дітей є їх прагнення до творчої діяльності. В процесі навчання вони висловлюють власні ідеї і відстоюють їх. Обдаровані учні не обмежуються у своїй діяльності тими вимогами, які містить завдання, відкриваючи нові способи вирішення проблеми. Мозок талановитої дитини вирізняється величезним «апетитом» і здатністю «перетравлювати» «інтелектуальну їжу». Обдарованій дитині притаманна і підвищена концентрація уваги на чому-небудь, заглибленість у задачу. Талановиті діти легко справляються з пізнавальною невизначеністю, вони із задоволенням сприймають складні і довгострокові завдання і терпіти не можуть, коли їм нав'язують готову відповідь.

Відносно самостійним чинником обдарованості виступає креативність: вона не обов'язково корелює з рівнем інтелекту школяра та успішністю його навчання. Креативність дитини залежить не тільки від її особистісних якостей,

а й від умов виховання в сім'ї та навчання. Креативного учня зазвичай вирізняють інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного; він відкритий до нового досвіду; вміє бачити проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим. Його відмітними рисами є самостійність поглядів та оцінок, нехтування стереотипами, відкритість до різних ідей – в тому числі взаємовиключних. Обдарованому учневі властиве так зване дивергентне мислення, коли пошук відбувається одночасно в різних напрямках, не підпорядковуючись єдиній логіці – на відміну від конвергентного мислення, коли всі зусилля спрямовуються на пошук єдино правильного розв'язку. Загалом креативне мислення характеризується гнучкістю (пропонуються численні варіанти розв'язання там, де більшість людей обмежується одним), рухливістю (відбувається легкий перехід від однієї точки зору до іншої, від одного аспекту проблеми до іншого), оригінальністю у вирішенні проблеми.

Але обдаровані діти відрізняються від своїх звичайних однолітків не лише випереджаючим розвитком своїх здібностей. Крім того, обдарована дитина стикається з безліччю особистісних і міжособистісних проблем. Це проблеми соціалізації, адаптації, навчання, а також проблеми спілкування з однолітками, вчителями, батьками і, нарешті, особистісні проблеми. До особистісних проблем відносяться проблеми емоційного розвитку, саморегуляції, автономності, професійної орієнтації.

Вивчаючи причини вразливості обдарованих дітей, Дж. Уїтмор (1980) навів такі чинники:

- прагнення до досконалості (перфекціонізм) – не заспокоюються, поки не досягнуть найвищого рівня;
- відчуття незадоволеності – дуже критичні до себе та своїх досягнень; низька самооцінка;
- нереалістичність цілей – часто ставлять завищені цілі, а не досягаючи їх, засмучуються та переживають;
- надчутливість – дуже сприйнятливі до сенсорних стимулів: слова й невербальні сигнали сприймають як неприйняття себе оточуючими. Часто таких дітей вважають гіперактивними, бо вони постійно реагують на різноманітні подразники та стимули;
- потреба в увазі дорослих – оскільки обдаровані діти допитливі, вони часто монополізують увагу дорослих, через що можуть виникати тертя у стосунках з іншими дітьми;

- нетерпимість – більш обдаровані діти часто виявляють нетерпимість стосовно інших дітей, які відстають від них за інтелектуальним розвитком.

Тим часом огляд зарубіжних і вітчизняних досліджень щодо особливостей емоційної сфери обдарованих дітей не дає змоги зробити однозначний висновок про цю сферу. В одних дослідженнях підкреслюється, що здебільшого обдаровані діти високо мотивовані, добре адаптовані, незалежні, спокійні в ситуації невизначеності. В інших дослідженнях стверджується, що творчо обдаровані діти постійно стикаються з емоційними і соціальними труднощами [14]. Підвищена емоційність у деяких випадках може приймати досить «гострий» характер, проявляючись у схильності до бурхливих, яскравих афектів.

У працях таких авторів, як Н.С. Лейтес, Г.В. Бурменська і В.М. Слуцкий, зазначається, що оточуючі часто не розуміють реальний рівень здібностей творчо обдарованих дітей і нормальний для такої дитини процес розвитку розглядають як аномальну непристосованість до життя у суспільстві. У таких дітей виникають труднощі у знаходженні близьких друзів, з'являються проблеми участі в іграх однолітків, які у них не викликають інтересу, адже обдаровані діти люблять складні ігри й байдужі до простих, котрими захоплюються їхні однолітки. Звідси неминучі конфлікти, що виникають у процесі спілкування дітей один з одним.

Іноді життя такої дитини в колективі складається вельми драматично: дитину б'ють, вигадують для неї образливі прізвиська, влаштовують принизливі розіграші. Внаслідок таких взаємин з однолітками виникають і ще більше посилюються проблеми спілкування. За твердженням американського психолога К. Текекс, невміння вислуховувати співрозмовника до кінця, переривання співрозмовника справлять на інших негативний вплив, а також служать причиною складних відносин з однолітками [10]. Властива усім обдарованим дітям неконформність в цьому випадку підсилює цей негативний момент, що призводить до своєрідної відчуженості дитини від групи однолітків, і вона починає шукати інші ніші для спілкування: товариство більш молодших або, навпаки, значно старших дітей, чи тільки дорослих.

Загалом творчо обдаровані учні нерідко вимушені обирати з-поміж, з одного боку, стримування своїх досягнень та прийняттям однолітками, а з другого, – реалізацією власного потенціалу та самотністю. Причому дівчата більшою мірою схильні заперечувати свою обдарованість та віддавати перевагу добрим міжособистісним стосункам [24].

Додаткові труднощі у спілкуванні для обдарованих дітей створюють особливості їхньої поведінки, які пов'язані з творчою обдарованістю. Наприклад, цікавість спонукає ставити незручні та соціально неприйнятні питання. Схильність до критичного мислення часто сприймається іншими як нетолерантність, а великий словниковий запас – як прояв зарозумілості «всезнайки» [26].

У зв'язку з цим Н.С. Лейтес зауважує, що більшість обдарованих дітей мають розвинене почуття гумору. Вони помічають зв'язки, які не бачать їх однолітки. Однак їх гумор може мати досить грубий характер і бути образливим для оточуючих. Глузування і дошкульні слова часто стають підставою для конфліктів у міжособистісному спілкуванні [7].

У вчителів «нестандартний» учень також викликає суперечливе ставлення: з одного боку, учитель розуміє, що така дитина потребує спеціальної і більш складної роботи, індивідуального підходу, а з другого – він не має часу окремо займатися з найздібнішими дітьми, оскільки зосереджений на тому, щоб дати знання школярам середнього і нижчого рівнів. Навчальна програма для творчо обдарованих учнів нудна й нецікава, тому що не відповідає їх здібностям. Такі діти схильні постійно привертати до себе увагу. Найбільш здібного учня майже перестають запитувати – адже вчитель впевнений, що він і так знає. Якщо ж він наполегливо намагається щось сказати – стає «вискочкою», що може призвести до порушень у його поведінці. А оскільки творчо обдаровані діти часто виявляються незручними, бо вимагають багато уваги й занадто відрізняються від інших дітей, то вони нерідко «відкидаються» вчителями, однокласниками і навіть батьками.

На підставі експериментальних даних вчені – творці концептуальних моделей доходять висновку про те, що високообдаровані учні відрізняються від середньообдарованих за такими особистісними параметрами:

- Обдаровані діти винахідливі у грі й діяльності.
- У них досить яскраво проявляється талант у сфері спілкування.
- Вони надзвичайно допитливі стосовно будови того чи іншого предмета.

Здатні спостерігати за кількома процесами одночасно.

- У них чудова пам'ять, що поєднується з раннім мовним розвитком.
- Мають великий словниковий запас, винаходять власні слова.
- Не здатні терпіти у разі, коли їм нав'язують готову відповідь.
- Дехто з обдарованих має підвищені математичні здібності, що може

вплинути на їх прогрес у читанні.

- Virізняються тривалим періодом концентрації уваги і великою наполегливістю у розв'язанні задачі.

- Вони гостро реагують на соціальну і громадську несправедливість, часто борються за правду.

- Нерідко цих дітей безпідставно звинувачують у брехні, яка виявляється у них як фантазування і творчість. Їх яскрава уява не відрізняє реальність від вигадки.

- Вони чутливі до гумору.

- Дуже красномовні й оригінальні в характеристиках. Більш точно помічають деталі та негативні вчинки, які піддають критиці, внаслідок чого викликають негативну реакцію оточення.

- Через тонку психічну організацію вони часто втрачають емоційну рівновагу, що виявляється в нетерплячості й емоційній незбалансованості.

- Чутливі до невербальних реакцій оточення у спілкуванні.

- Їм не вистачає емоційного балансу, в ранньому віці обдаровані нетерплячі і поривчасті.

- Для них характерні перебільшені страхи і підвищена вразливість.

- Має місце підвищена активність особистості.

- Найбільш яскраво – порівняно зі звичайними дітьми – виражена егоцентричність. Це проявляється в оригінальному тлумаченні подій та явищ, що в процесі спілкування виступає як роздратування, впертість і критика.

- Virізняються високим енергетичним рівнем – до того сплять вони менше, ніж зазвичай інші діти.

- Відмінність в інтелектуальному та фізичному розвитку може бентежити таких дітей і розвивати у них несамостійність.

- Нерідко у них виникають складнощі через соціальне неприйняття та нерозуміння. Обдарована особистість у соціумі часто або придушується, або експлуатується.

Психологічні дослідження останніх років показали, що розвиток обдарованої дитини може бути загальмований на будь-якому етапі шкільного життя. Надання великого обсягу не зовсім привабливої для учня інформації, використання репродуктивних методів навчання привчає його до шаблонності у виконанні завдань та призводить до гальмування творчих процесів мислення. Будь-яка спонтанність, нестандартність обдарованих, «незручних», дітей зумовлює критику з боку вчителя: від дитини вимагають слухняності та відповідності шаблонам «гарного учня». Тому творчий потенціал обдарованого

учня, його продуктивні здібності розвиваються здебільшого стихійно і не завжди використовуються у процесі навчання.

Взаємини творчо обдарованої дитини з однолітками і дорослими – через незвичність самої дитини – значною мірою визначають історію її життя і тим самим формують її особистість. Нерідко особливий пізнавальний розвиток відбувається в якомусь сенсі завдяки іншим сферам. Звідси спілкування з однолітками у сфері особистісних інтересів займає у багатьох обдарованих набагато менше місця, ніж у інших дітей того самого віку.

У молодшому шкільному віці неприйняття однокласниками та й самими обдарованими дітьми своєї незвичайності (за винятком окремих випадків) піддається корекції через індивідуальне та групове консультування, роботу в групі. Проте у молодшому підлітковому віці проблема значно ускладнюється внаслідок потужного прагнення обдарованих дітей належати до групи, відповідати вимогам однолітків, що входить у суперечність з посиленням їх переживання несхожості з іншими дітьми. В цьому віці у творчо обдарованих дітей, які мають проблеми у встановленні й підтримці добрих відносин зі своїми однолітками, самооцінка знижується сильніше, нудьга підриває оптимізм та руйнує копінгові вміння, що позначається на внутрішній мотивації до навчання та залученні до школи [27]. Неординарні діти, щоб не стати відкинутими, прагнуть бути «як усі», часто-густо не виявляють себе більш обізнаними чи навіть замикаються у собі. Крім того, високий рівень моральних суджень може призводити до нетерпимості й відсутності розуміння інших людей, в тому числі й однолітків, відторгнення, ізоляції, деформації особистості.

Висновки. В процесі психолого-теоретичного дослідження ми дійшли таких висновків:

- Здійснений нами аналіз наукових публікацій показав, що творчо обдаровані діти більшою мірою, ніж їхні ровесники зі звичайним рівнем розвитку, відчувають негатив у педагогічній взаємодії та взаєминах з однолітками, вчителями і батьками, що зумовлено їхньою підвищеною чутливістю до соціальної дійсності. Тому різні негаразди у спілкуванні з іншими людьми можуть суттєво позначитися на реалізації творчого потенціалу таких дітей. Адже визначальним джерелом розвитку дитини є її найближче оточення – зокрема, сімейне та шкільне середовище.

- Відмітною рисою рекомендацій, розроблених на підставі наукових досліджень у цій галузі, є потреба в ґрунтовному вивченні психологічних

особливостей обдарованості дитини і створенні сприятливих умов і в школі, і в родині, що дають змогу розкривати та розвивати її неординарні особливості, захищати від можливих небезпек у різних сферах життєдіяльності, які можуть перешкоджати її творчому розвитку. Такий підхід, на нашу думку, особливо важливий в нинішніх умовах посилення в обдарованих дітей проблем у сфері соціалізації та адаптації до традиційних методів навчання, складнощів у зовсім не простій взаємодії з однолітками, вчителями, батьками і примноження особистісних проблем, пов'язаних з неординарністю обдарованих і надзвичайно обдарованих дітей.

Література

1. Богоявленская М.Е. Природа «проблем» одарённых. // Одарённый ребёнок. – 2004, № 4. – с.74-83.
2. Гильбух, Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 79 с.
3. Гудзовская А.А. К постановке проблемы социальных ожиданий субъектов образовательного процесса в отношении детской одаренности / А.А. Гудзовская // Социальные явления – журнал международных исследований. – 2015. - №3. – С. 57-65.
4. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Основные современные концепции творчества и одарённости / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 161-185.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 448 с.
7. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – Москва: Знание, 1984. – 80 с.
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
9. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных. // Общественные движения и социальная активность молодежи. Материалы Всесоюзной научной конференции. – М., 1991. – С. 192-202.
10. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. — М.: Прогресс, 1991. — 348 с.
11. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник. / В. В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
12. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учебное пособие / А.И. Савенков – М.: Генезис, 2010. – 448 с.

13. Теличко Н.В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми в Україні / Н.В. Теличко // Обдарована дитина. – 2005. – № 10. – С. 27-35.
14. Фримен Дж. Одаренные дети и их образование: Обзор международных исследований // Иностранная психология, 1999. – №11. – С. 10-18.
15. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 243-264.
16. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 32-39.
17. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика – теория и технология развития одаренности учащихся // ТехноОБРАЗ 2007: Технологии непрерывного педагогического образования и творческого саморазвития личности одаренных учащихся и студентов: тезисы докладов VI Междунар. науч. конф. – Гродно: ГрГУ, 2007. – С. 49-54.
18. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – Москва: Знание, 1990. – 80 с.
19. Шарапановская Е.В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков. Диагностика и коррекция. / Е.В. Шарапановская. – М., 2006. – 300с.
20. Щербанова Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щербанова. – М.: Изд-во БИНОМ, Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
21. Щорс В.В. Гуманістичні засади роботи з обдарованими дітьми в сучасному освітньому закладі / В.В. Щорс. // Управління школою. — 2013. — № 1-3. — С. 48-95.
22. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.
23. Gross M.U. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional developments of gifted children. That do we know? / Ed. By M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. P. 19-29.
24. Peterson J.S. Counseling the Gifted / J.S.Peterson // Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices / J.S.Peterson, S.M.Moon. Ed. S.I.Pfeiffer. – New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – P. 223-245.
25. Renzulli J.S. Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century / J.S. Renzulli // Exceptionality. – 2002. – Vol.5, No2. – P. 67-75.
26. Pfeiffer S.I. Vulnerabilities of academically gifted students // Special Services in the Schools / S.I.Pfeiffer, V.B.Stocking. – 2000. – Vol.16, No1 – 2. – P. 83–93.
27. Robinson N.M. The Social World of Gifted Children and Youth / N.M. Robinson // Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices / N.M. Robinson. Ed. S.I. Pfeiffer. – New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – P. 33-52.

*Шатирко Л. О.,
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Актуальність психологічного дослідження проблеми взаємодії суб'єктів освітнього простору зумовлена практичними запитами системи освіти, утворенням інноваційних організаційних форм навчального процесу, що презентують новий предметний зміст і характер взаємодії суб'єктів освітнього простору, актуалізують необхідність психологічного вивчення проблеми взаємодії учасників освітнього простору в контексті розповсюдження нових форм здобування знань і нових форм зайнятості. Особливо актуальні виклики лежать в площині експериментального вивчення деструктивних форм взаємодії. Згідно із сучасними науковими даними, агресивні, деструктивні акценти взаємодії становлять суттєвий комунікативний контекст освітнього простору. Разом з тим в суспільній свідомості і ЗМІ означена проблема представлена в дуже обмеженій і необґрунтованій формі, існує реальний опір соціуму глибоким науковим психологічним зверненням до цієї проблеми.

Результати дослідницького пошуку лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України в напрямку вивчення характеру та змісту особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в різних його сегментах, з подальшою розробкою психологічного обґрунтування шляхів оптимізації цього процесу в контексті гуманістичної парадигми свідчать про великі можливості концепції діяльнісної детермінації особистості в освітньому просторі в плані отримання наукової інформації стосовно механізмів продуктивної взаємодії учасників освітнього простору, в тому числі внутрішніх чинників (ціннісних настанов, особистісних особливостей, стилю спілкування дорослих з дітьми та ін.), вікової динаміки цього процесу.

Основна концептуальна настанова досліджень, здійснюваних лабораторією полягає в тому, що в сучасному освітньому просторі взаємодія суб'єктів, як спосіб освоєння людиною соціального простору (в площині навчання і в площині соціалізації) не обмежена інституціоналізованими структурами; взаємодія суб'єктів в освітньому просторі зумовлюється смислоутворювальною метою діяльності, як образом майбутнього для кожного учасника, а індивідуальний зміст

та характер взаємодії проявляється через співтворчість, конструювання освітньої проблемної ситуації і її вирішення спільними зусиллями суб'єктів взаємодії в навчальній діяльності. І саме залучення контексту гуманістичної парадигми дозволяє осмислити взаємодію в освітньому просторі, як спрямоване на розвиток індивідуальної ідентичності смислотворення всіх суб'єктів освітнього простору, становлення індивідуального стилю взаємодії.

Психологічною сутністю освітнього простору є сукупність діяльнісно-комунікативних актів і стосунків учасників навчально-виховного процесу. Оскільки ефективність освітнього процесу досягається багатосторонньою успішною суб'єкт-суб'єктною взаємодією усіх учасників, психологічний зміст поняття взаємодії суб'єктів освітнього простору відображує різні аспекти взаємного впливу учасників, взаємну обумовленість їх вчинків, соціальних орієнтацій, індивідуальних мотиваційно-потребових та смислових характеристик. Перспективним видається науковий пошук в означеному напрямку з позицій гуманістичного підходу, в контексті якого освітній простір вибудовується на розумінні завдання розвитку особистості, як основної мети, а потреба у особистісно-довірливому спілкуванні виступає як базова потреба особистості, реалізуючись на основі референтного значення освітнього середовища для його учасників. Гуманістичний підхід дозволяє подолати протиріччями між традиційною парадигмою освіти з притаманними їй рисами десуб'єктності, технократичності та новими сучасними ідеями антропоцентризму, взаємодією в освітньому просторі через смислотворчу діяльність всіх суб'єктів освітнього простору, творення й відтворення культурних цінностей. Запропонований підхід до розробки проблематики особистісної взаємодії на основі поняття суб'єктності дає можливість виокремити нову площину у вивченні системи освіти і особистості, ставить проблеми, пов'язані з вивченням процесів в розвитку, в багатоманітності їх форм, проявів, закономірностей і напрямків аналізу.

Проблеми дослідження взаємодії суб'єктів навчальної діяльності вимагають міждисциплінарного аналізу стану розробки проблеми в психологічному, педагогічному, філософському соціально-культурологічному аспектах, розгляду теоретичних проблем, пов'язаних з реалізацією загально психологічного підходу до дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору, а також до рішення практичного завдання - організації оптимальної, з точки зору діяльності, що виконується, взаємодії учасників. Міждисциплінарний характер дослідження зумовив необхідність використання положень різного рівня наукового узагальнення – загально філософського,

загальнонаукового, конкретно наукового. Теоретико-методологічним підґрунтям запланованого дослідження розглядаються філософія антропоцентризму (В.Г.Кремень) [2], концепція генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод (С.Д.Максименко) [3], системний та структурно функціональний підходи (Г.О.Балл) [1], суб'єктно-вчинкова парадигма освіти (В.О.Татенко) [4]. Окрім того методологічними орієнтирами є принцип розвитку та історичний підхід, в контексті якого прослідковується еволюція широких інституціональних уявлень про форми та зміст взаємодії суб'єктів освітнього простору. Означені положення дозволяють сформулювати концептуальні уявлення про суб'єктів взаємодії в навчальному процесі і психологічний зміст цієї взаємодії, що розгортається в наступних аспектах освітнього простору: мета, зміст, форми організації діяльності, часові виміри, дія. На основі концепції діяльнісної самореалізації з'являється можливість вирішення ряду взаємопов'язаних проблем – визначення більш адекватної експериментальної моделі дослідження психічних явищ; виокремлення взаємодії як самостійної категорії в системі загально психологічного знання і розгляд її в співвідношенні з іншими базовими категоріями психології; експериментальне вивчення різних психічних явищ в процесі взаємодії, що дозволяє виявити важливі психологічні закономірності, які стосуються їх змістовних та процесуально-динамічних характеристик; розробка практичних рекомендацій по підвищенню ефективності взаємодії.

Розглянемо деякі, з нашої точки зору принципові питання, які необхідно враховувати при організації власне експериментального вивчення проблеми взаємодії суб'єктів освітнього простору. Ці питання частково ми вже обговорювали в раніше виданих роботах.[5]. Однією з проблем, що безпосередньо виникає в процесі дослідження особливостей взаємодії суб'єктів освітнього простору є питання методу дослідження, зокрема питання про одиниці аналізу та критерії оцінки індивідуальних проявів. Стосовно одиниць аналізу вважаємо перспективним розгляд різних аспектів взаємодії в системі, що включає в себе мотиваційно-сміслові, операційно-динамічні та продуктивно-результативні компоненти. І змістовний аспект взаємодії, і її динамічні особливості, і продуктивність взаємодії мають свої специфічні відмінності й можуть бути предметом спеціального експериментального психологічного дослідження. Поряд з тим, відносна самостійність вивчення певних аспектів взаємодії має розглядатись лише як окремий етап цілісного дослідження проявів взаємодії на шляху вивчення різних аспектів в їх

співвідношенні та єдності: мотиваційно-сміслового, операційно-динамічного та продуктивно-результативного. На сьогодні психологічна проблематика, що описує дослідницьке поле взаємодії суб'єктів освітнього простору центрується, (при всій своїй різноманітності) навколо основних психологічних конструктів: психологічна безпека освітнього простору; психологічна культура освітнього простору; психологічне здоров'я; психологічне благополуччя; психологічна грамотність суб'єктів навчальної діяльності, безперервна освіта (life-long learning). До перспективних ключових напрямків психологічних досліджень взаємодії також варто віднести: з'ясування універсального комунікативного контексту взаємодії суб'єктів освітнього простору; особистісно-сміслові опосередкування взаємодії мотиваційними і ціннісними структурами, характеристиками я-концепції, образом „я”, значимого-іншого; психологічні ризики, зумовлені потенційно небезпечними психолого-педагогічними технологіями; психологічний травматизм, викликаний взаємодією учасників освітнього простору; загрози та бар'єри у спілкуванні учасників взаємодії в освітньому просторі; формування особистісної автономії, незалежності, вміння взаємодіяти взагалі і в неочікуваних, непередбачуваних ситуаціях.

Інше принципове питання організації психологічного експериментального вивчення проблеми взаємодії суб'єктів освітнього простору лежить в площині забезпечення легітимності результату наукового пошуку, суспільного його визнання і впровадження в практику. Специфіка досліджень в освітньому просторі, зокрема в проблемному полі психології навчання полягає в тому, що безпосереднє відношення до практики має не лише науковий результат, який в інших галузях науки може підлягати впровадженню, а може й залишитись тільки науковим результатом “в шухляді” науки. В освітньому просторі науковий експеримент має безпосереднє відношення до практики вже самим своїм процесом проведення – учасниками наукового експерименту є реальні люди, здебільшого діти; експериментування включено, як правило, в реальний освітній процес, будь-який експеримент має самостійну навчально-виховну цінність, вплив на учасників, на досліджуваного і змістом і формою експерименту, незалежно від його виду. В проблемному полі освітнього простору діє принцип домінування педагогічних задач над науковими у здійсненні експериментального психологічного дослідження, відтак складність психологічного експериментального вивчення проблем взаємодії в освітньому просторі зумовлена необхідністю знаходити компромісні рішення узгодженості професійних інтересів дослідницького пошуку та інтересів освітнього процесу, інтересів особистостей,

що беруть участь в експериментальному дослідженні. Точка узгодження інтересів психологічного пошуку і інтересів реального освітнього процесу лежить далеко за межами звичайної ввічливості, толерантності та уваги, експериментальне дослідження має бути підпорядкованим освітнім завданням, має окрім дослідницьких завдань забезпечувати освітній процес.

Також важливим аспектом перетину наукових та практичних сторін експериментування є питання авторства наукової програми, складовою якої є експеримент. Постають питання, як відповідальності автора за свою наукову програму, так і відповідальності суспільства перед експериментатором, як автором, який вклав свої знання, зусилля, працю і має право розраховувати на суспільне сприйняття й оцінку. Поступовий розвиток правової культури суспільства, розвиток громадянських принципів дотримання прав людини створили ґрунт для постановки питання про правовий статус людини в психологічному експерименті, в світовому просторі напрацьовується механізм цієї регуляції. Психологи, що працюють в системі освітнього простору, особливо в предметному полі психології навчання, проводять науково-дослідну роботу в реальному навчальному процесі усвідомлюють, що пильна увага до питання регламентування діяльності психолога в його експериментальній роботі в освітньому просторі відображує систему ціннісних орієнтацій та суспільні уявлення про добро і зло, про межі дозволеного, захищаючи інтереси тих, хто задіяний в експериментах. Нерідко виникає дисонанс між науковим пошуком і негативними впливами на учасників цього пошуку, на досліджуваних зокрема. Але чи є обов'язковим обмеження інтересів наукового пошуку заради дотримання моральних норм? Можливо цілком допустимою є ситуація гармонійного поєднання наукових інтересів і моральних норм суспільства? Можливо питання потребує просто вмілої організації, дотримання процедури, уважного ставлення до деталей, тощо?

Розглянемо основні причини, що зумовлюють ускладнення організаційних моментів проведення експериментальних досліджень в проблемному полі освітнього простору. Перш за все необхідно зазначити, що дана ситуація відображує загальний стан речей в площині уваги суспільства до наукових результатів, причому не тільки стосовно психологічної науки, але й усіх наукових дисциплін, які мають своїм предметом дослідження людину, здійснюють експериментальні дослідження, де об'єктом виступає людина. Ця ситуація характеризується підвищеною увагою до дотримання прав усіх учасників експериментального дослідження, суспільство ставиться до експериментальних досліджень, в яких об'єктом є людина розбірливо,

вимогливо. Особлива увага стосується двох аспектів суспільного використання результатів наукових досліджень – втілення результатів в практику й аспекту визнання авторських та інтелектуальних прав дослідника. Заради ретельного відбору результатів знань, для втілення їх в практику суспільство формулює систему вимог до науки, і ці вимоги представлені у різних формах – від моральних етичних регуляторів до законів. Отже, щоб результат наукового дослідження був визнаним суспільством, останнє має бути переконаним, що спосіб отримання результату, обставини, процес, мета - все має відповідати певним ustalеним суспільним регуляторам. Дотримання усього комплексу етичних та юридичних норм стає умовою легітимізації результатів дослідження, а отже умовою подальшого впровадження в практику й визнання авторських прав. За останні десятиліття наукові дослідження, в яких об'єктом є людина, з широким застосуванням результатів психологічних досліджень і психологічного інструментарію стали невід'ємною реальністю. Тому дотримання такого порядку є надзвичайно важливим, оскільки легітимність способу добування наукового знання є гарантією його визнання науковою спільнотою та правом інтелектуальної власності. Яких нормативів експериментального дослідження необхідно дотримуватись щоб максимально забезпечити дотримання суспільних норм, як забезпечити визнання суспільством наукового результату, що впливає на подальше життя нового знання, на визнання права власності, авторство? Однією з основних етичних вимог міжнародного та національного законодавства щодо проведення експерименту на людині є інформована згода. Українське законодавство не визначає вимог щодо форми інформованої згоди. Інформована згода є процесом, а не лише документом чи разовою дією, її наявність захищає обидві сторони: особу, щодо якої матиме місце експеримент, і особу, яка здійснює дослідження. В нашій роботі (Шатирко, Л.О. 2017) ми пропонуємо читачеві кілька варіантів інформованої згоди, наводимо зразки оформлення інформованої згоди для різних випадків здійснення експериментальної діяльності. До основних елементів інформованої згоди належать: повне розкриття інформації щодо суті та наслідків експерименту, адекватне розуміння інформації потенційним піддослідним та добровільний вибір можливості участі в експерименті. Ініціатор експериментального дослідження зобов'язаний подати вичерпну інформацію для учасників, будь-який сумнівний для об'єкта дослідження момент може бути підставою для відмови від участі в експерименті. При вирішенні питання щодо обсягу інформації, яка повинна надаватися учаснику

експерименту слід виходити з інтересів піддослідного: повною вважаються та інформація, яка може вплинути на прийняття особою рішення щодо участі в психологічному експерименті. Стосовно питання про адекватність розуміння інформації, то слід зазначити, що це залежить від рівня освіти і фаху людини, яка бере участь у експерименті, а також від знання мови, якою викладена інформація. Найскладнішим елементом інформованої згоди є її добровільність. Ніхто не може гарантувати, що рішення особи щодо участі в експерименті є справді добровільним. Для регулювання даної проблеми існують окремі нормативні документи. Як свідчить практика, інформовану згоду щодо участі в психологічному експерименті доцільно укладати у письмовій формі. Ставлення суспільства до експериментальної діяльності психологів ставить перед дослідником небачені раніше вимоги, але, водночас, створює нові можливості. Інформована згода є по суті домовленістю сторін – експериментатора й учасників – про участь в експерименті й усі сторони цієї домовленості мають бути виконані. Отож, інформована згода створює юридичні підстави і захищає інтереси усіх сторін, що беруть участь в експерименті.

Вважаємо, що ретельне переосмислення з врахуванням світового досвіду етичного регулювання досліджень в сфері, де об'єктом дослідження є людина сприятиме укладанню нормативів психологічного експериментування в освітньому просторі, відкриє нові можливості активного впровадження результатів наукових досліджень в освітню практику.

Література

1. Балл Г.О. Взаємодія гуманітарної та природничонаукової традицій в опрацюванні категорії особистості у психології // Психологія і особистість. – 2013. – №1. – С. 6-20
2. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с. С.30
3. Максименко, С.Д. (orcid.org/0000-0002-3592-4196) Генетична психологія учіння людини. *Монографія*. Видавничий Дім «Слово», м. Київ, (2017) Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709728>
4. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма освіти як відповідь на виклики сьогодення / Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів /За ред.. С.Д.Максименка – К.: Вид. Інтерпрес ЛТД, 2010, с. 84-99.
5. Шатирко, Л.О. Експериментальна традиція психології навчання в Україні - (2017) *Монографія*. Видавничий Дім «Слово», м. Київ, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709727>

*Яворська-Ветрова І.В.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії
психології особистості імені П.Р. Чамати
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.*

ПРОБЛЕМА САМОСТАВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Зростання інтересу до вивчення проблем здоров'язберігаючого середовища, психічного і психологічного здоров'я та благополуччя особистості протягом останніх десятиліть спонукало до значного збільшення кількості наукових досліджень стосовно вказаної проблематики (Н. Бренберн, О.М. Знанецька, Є.Р. Калітеєвська, С.В. Карсканова, О.В. Козлов, С.Д. Максименко, Ю.О. Осадько, Л.З. Сердюк, Р.І. Сірко, Р. Райан, К. Ріфф, С.П. Тищенко та ін.). У цьому контексті цікавим, на нашу думку, буде звернення до розгляду самоствалення як складової психологічного здоров'я і благополуччя.

Посилаючись на матеріали Всесвітньої федерації психічного здоров'я, С.Д. Максименко наголошує, що це поняття «охоплює шляхи гармонізації людини, її бажання, амбіції, здібності, ідеали, почуття і свідомість» [4, с. 4]. Указуючи на наявність багатьох ступенів психічного здоров'я, учений визначає його на підставі того, як людина *ставиться до себе*, до інших і як справляється з потребами життя. Конкретизуючи кожен з видів ставлення, С.Д. Максименко констатує, що психічно здорові люди мають позитивне, емоційно-ціннісне *самоставлення* («не зменшують і не перебільшують свої здібності, можуть бачити, усвідомлювати свої недоліки, *поважають себе*, вважають, що можуть правильно поводитися у більшості ситуацій»); їх стосунки з іншими є гармонійними, толерантними, спокійними («враховують інтереси інших людей, люблять людей і довіряють їм, не принижують інших і не дозволяють їм робити цього, вважають себе частиною групи, у них є почуття відповідальності за інших людей»); у процесі життєдіяльності вони здатні ефективно справлятися з життєвими потребами («якщо виникає проблема, вони намагаються її вирішити; не бояться брати на себе відповідальність, намічають реальні цілі, можуть самостійно приймати рішення, їм подобається докладати зусилля до того, чим вони займаються») [4, с. 5]. Таким чином, С.Д. Максименко розглядає позитивне ставлення особистості до самої себе показником її психічного здоров'я.

Досліджуючи психосемантичну структуру психологічного здоров'я особистості та виокремивши вісім його типів, О.В. Козлов наступним чином характеризує Я-тип психологічного здоров'я: «Властивим є здатність людини визнавати власні помилки, наявність власної точки зору, вміння сказати “ні”, прагнення до самовдосконалення, прагнення до самореалізації, здатність до самоконтролю, самоаналіз, віра в себе, вміння бути собою, адекватна самооцінка, *прийняття себе*, пріоритетна цінність власного внутрішнього світу» [3, с. 10]. Тобто в уявленнях особистості про власне психологічне благополуччя центральними є ідеї самопізнання, самоствавлення, розкриття внутрішнього потенціалу.

Вивчаючи в межах системно-синергетичного підходу питання формування мотиваційних феноменів у студентської молоді під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах, Л.З. Сердюк аналізує теорію інтринсивної мотивації і самодетермінації Е. Десі, наголошуючи: «Самодетермінація в становленні та розвитку особистості створює умови для досягнення нею високих результатів діяльності і, тим самим, укріплення її психологічного благополуччя. Психологічне благополуччя особистості, що є інтегральною самооцінкою її самоефективності в певних умовах розвитку, є основоположним поняттям самодетермінації розвитку особистості, оскільки дозволяє людині погоджувати наявні у неї ресурси (здібності, особистісні риси, нерозкриті можливості, задатки) для організації власної життєдіяльності і досягнення поставлених цілей зокрема» [8, с. 167-168]. Прикладний аспект теорії детермінації стосується визначення умов і чинників, що сприяють розвитку особистості, а також пошук тих ресурсів, що могли б допомогти їй протистояти негативному впливу середовища.

У якості основних чинників самодетермінації особистості, успішності її самореалізації та психологічного благополуччя дослідниця розглядає усвідомлення цілей та перспектив власного майбутнього, свого потенціалу, здатність свідомо контролювати і оцінювати свої досягнення і перспективи, наявність мотивації саморозвитку та самореалізації, віру в свої можливості ефективно діяти, особистісну автономію. При цьому «досить важливим показником психологічної перспективи людини та її особистісного розвитку є її *ставлення до себе*. ... Самоствавлення як смислове утворення має для суб'єкта непорушну значущість. Всяка його зміна зв'язана з внутрішньоособистісними конфліктами, супроводжується переживанням загрози руйнування самоідентичності. Тому воно активно захищається, підтримується суб'єктом» [7, с. 234].

У розвитку холістичних тенденцій самоствавлення Л.З. Сердюк виокремила два рівні, які опосередковують мотиваційні стратегії особистості, самоорганізацію її учіння і самоздійснення. Якщо на першому рівні стабілізаційні тенденції спрямовані на самореалізацію особистості, «бачення смислу власного життя в саморозвитку, усвідомленні своєї самотутності, унікальності і цінності для оточуючих», то другий рівень спрямований на «суб'єктивне відчуття психологічного благополуччя особистості і підтримку психічного здоров'я, активізує її синергетичний потенціал» [6, с. 195-196].

О.М. Знанецька, розглядаючи в структурі психологічного благополуччя такі конструкти, як: *позитивне самоприйняття*, спроможність підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми, наявність цілей у житті, автономність (покладання на власні сили), екологічна майстерність, прагнення до особистісного самовдосконалення, логічно припускає і експериментально доводить, що «чим вищий у людини рівень сформованості Я-концепції, тобто, чим більш чітко уявлення про себе має особистість, чим ближче в своїй уяві знаходиться вона до свого власного ідеалу, тим більш вірогідніше вона буде почуватися психологічно благополучною» [1, с. 81].

Визначаючи ключовими зовнішніми, соціальними складовими психологічного благополуччя особистості позитивні відносини з іншими, автономність і компетентність, С.В. Карсканова у якості внутрішніх виокремлює самоприйняття, особистісне зростання, цілі в житті. Створена дослідницею «багатовимірна, інтеграційна емпірична модель психологічного благополуччя особистості включає: *позитивне ставлення до себе* і свого минулого життя; наявність цілей і занять, що надають життю сенс; здатність виконувати вимоги повсякденного життя; відчуття безперервного розвитку і самореалізації; відносини з іншими, що пронизані турботою і довірою; здатність дотримуватися власних переконань» [2, с. 6]. При цьому маркером особистісної зрілості дослідниця розглядає здатність «перестати бути продуктом власного досвіду». Звертаючись до поняття «зріла особистість», вона наголошує на думці Д.О. Леонтєва, що на межі зрілості докорінно змінюється “механізм” формування особистості. У цій якості виступає самодетермінація – центральний механізм становлення особистісної зрілості, її головний ефект, що виявляється у володінні особистістю інструментами власного світогляду, у взаємоактивації свободи і відповідальності.

Досліджуючи динаміку психологічного благополуччя учнів в освітньому процесі, О.Ю. Осадько розглядає його інтегральною характеристикою якості

життя людини. Вона наголошує, що як внутрішні (суб'єктивні), так зовнішні (умовно-об'єктивні) показники психологічного благополуччя «базуються на неконфліктно-позитивному ставленні до себе, позитивному сприйнятті інших та готовності активно працювати для досягнення поставлених цілей» [5, с. 343].

Таким чином, підсумовуючи, можна стверджувати, що самоствалення як властивість, яка тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями, цілями, життєвими домаганнями і перспективами, є важливою складовою психологічного здоров'я і благополуччя особистості.

Література

1. Знанецька О.М. Показники психологічного благополуччя у осіб з різним рівнем розвитку Я-концепції / О.М. Знанецька // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 30. – 558 с. – С. 80–88.

2. Карсканова С.В. Психологічне благополуччя особистості як основа фахового зростання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / С.В. Карсканова. – К., 2012. – 18 с.

3. Козлов О.В. Психосемантична структура психологічного здоров'я особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / О.В. Козлов. – К., 2015. – 19 с.

4. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей / С.Д. Максименко // Авторські програми з психології / Упор. О. Главник. – К.: Шк. світ, 2002. – 4–10.

5. Осадько О.Ю. Динаміка психологічного благополуччя учнів в освітньому процесі / О.Ю. Осадько // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2004, т. VI, випуск 3. – С. 242–245.

6. Сердюк Л.З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід : монографія / Людмила Захарівна Сердюк. – К.: Університет «Україна», 2012. – 323 с.

7. Сердюк Л.З. Ціннісні основи духовного розвитку особистості / Л.З. Сердюк // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 743. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2015. – С. 230–235.

8. Сердюк Л.З. Самодетермінація особистості як психологічна основа її самореалізації / Л.З. Сердюк, О.М. Шамич // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. – Випуск 13. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2017. – С. 164–173.

*Ярош Н. С.,
викладач кафедри психології та педагогіки
Харківський національний університет Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба.*

МОБІЛЬНИЙ ДОДАТОК «САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ» ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Теоретичний огляд та емпіричне дослідження проблеми вивчення саногенного мислення як чинника стрес-долаючої поведінки особистості розкрили простір для створення та популяризації сучасних шляхів розвитку саногенного мислення в суспільстві. Для підвищення психологічного благополуччя та підтримки психологічного здоров'я, в суспільстві необхідно було запропонувати такий практичний засіб, який відповідав би сучасним вимогам. Ера інформаційних технологій настала, і людство не зможе відмовитися від її благ через динаміку зростання й прагнення до тривалого, комфортного й безпечного життя. Тому необхідно усвідомити, що розвиток або регрес людської цивілізації за допомогою інформаційних технологій залежить від кількості позитивних чи негативних форм впливу цих технологій на життєдіяльність суспільства. Найбільш доцільною формою стала розробка мобільного додатку «Саногенне мислення», який дозволяє розвивати навички саногенного мислення регулярно, мобільно та в доступному варіанті. Саногенне мислення визначається як стиль психологічного реагування особистості на дію зовнішніх чинників, що містить в основі механізм саногенної рефлексії. Саме наявність саногенної рефлексії в особистості і визначає характер її мислення – саногенний чи патогенний. Основна роль саногенного мислення – це створення умов для досягнення цілей самовдосконалення: гармонія рис, злагода з самим собою й оточенням, усунення поганих звичок, управління своїми емоціями, контроль над своїми потребами [2].

За допомогою формуючого експерименту та регресійного аналізу було доведено, що якщо особистість опановує теорію та практику саногенного мислення, запропоновану Ю. М. Орловим, то її поведінка у стресі стає більш адаптивною та конструктивною, що у свою чергу виступає основою психологічного здоров'я особистості. Практика саногенного мислення базується на аутопсихоаналізі емоцій, у ході якого відбувається зменшення руйнівного заряду негативних емоцій. У процесі «розмислення» за певним алгоритмом емоції відбувається усвідомлення та корекція власних очікувань, котрі являють собою стереотипні програми власної поведінки та поведінки інших людей. Щоб осмислити емоцію, а не просто її переживати, необхідно здійснити дві операції:

відокремити емоцію від власного Я; зробити емоцію об'єктом сприйняття. Ю.М. Орлов розробив завдання для самостійного аналізу власних емоцій, у результаті яких відбувається повторення тих розумових актів, які потім перетворюються на звичку саногенного мислення. Ці завдання виконуються у зручній та привабливій формі у вигляді ведення щоденника самоаналізу власних емоцій. При цьому аналізі відбуваються дві події, що заслуговують на особливу увагу: позбавлення від неприємної емоції внаслідок інтроспекції та формування нових розумових звичок [1].

Під час бесіди, що була проведена після закінчення навчання в експериментальній групі, було згруповано недоліки, які виділили самі випробувані в ході роботи за програмою Ю. М. Орлова. Ключовими стали такі вади: самостійна робота із щоденником та листами медитативної графіки потребує мати їх завжди при собі, адже робота за курсом потребує системності; робота йде краще, коли працюєш з емоцією «по гарячих слідах», а не тоді, коли вже на це знайшовся вільний час і підручні засоби для роботи за програмою; проблемною виявилася рестимуляція травмуючих подій у часі: випробувані не могли згадати подію, що викликала травмуючі емоції, або взагалі заперечували їх існування у власному житті; відсутність теоретичного блоку матеріалу «під рукою» і мала поширеність інформаційного забезпечення практики саногенного мислення; вказано на брак знань щодо розуміння поняття «саногенне мислення» (до проведення навчання), що свідчить про дуже слабку розповсюдженість теорії ю. м. орлова та його послідовників.

Виходячи із виділених недоліків, ми пропонуємо модернізувати практику саногенного мислення, поклавши її в основу мобільного додатку для смартфонів та планшетів на базі IOS та Android. Це сприятиме не лише доступності та популяризації вказаної практики, а й враховуватиме у розробці виділені зауваження.

Мобільні телефони та планшети є універсальною платформою, що може дозволити розширити послуги в сфері психологічного здоров'я. Мобільний додаток надає можливість відкривати нові методи моніторингу та допомоги людині при роботі з негативним емоційним станом і стресом.

В основу мобільного додатку «Саногенне мислення» покладено: теоретичну основу курсу навчання саногенного мислення; 10 занять, спрямованих на когнітивну переробку та «розмислення»; Когнітивно-емотивний тест, що дозволяє оцінити кількісно і якісно результати до та після освоєння практики; щоденник аутопсихоаналізу, що містить завдання для обмірковувань; листи медитативної

графіки, які можна або завантажити через мобільний додаток «Камера», або намалювати у редакторі зображень, вбудованому в програму; зворотній зв'язок, що полягає в можливості отримати віртуальну консультацію. Ще однією особливістю нашого додатку є функція «Нагадай», яка дозволяє зробити роботу за курсом саногенного мислення системною і більш ефективною.

Мобільний додаток включає в себе три основні складові практичної роботи, що зображено на рис. 1.



Рис. 1. Складові практичної роботи у мобільному додатку «Саногенне мислення»

З-поміж принципів саногенного мислення важливе місце посідає принцип науковості буденного мислення. Саногенне мислення не може виникнути стихійно, воно можливе лише на основі знання того, як працює наш розум, породжуючи емоції. Тому одним з основних компонентів виступає блок, який присвячено опрацюванню негативних емоцій. Саме переживання особистістю емоцій, пов'язаних з образою, провинною, соромом, заздрощами, гнівом та агресією, страхом, виступає джерелом психологічного стресу. У результаті експериментального дослідження було виявлено, що захисна рефлексія, яка виникає під час переживання вищезазначених емоцій, впливає на інтенсивність стресового стану. Саме тому в мобільному додатку зроблений акцент на роботі з цими емоціями. Другим компонентом, який поєднує всі практичні заняття за курсом, є «усвідомлення власного Я». Людині необхідно усвідомити персональні риси характеру, адже саногенне осмислення рис власної особистості дозволить окреслити автоматизми рис особистості. Саногенне

мислення в даному випадку розширює межі, пропонуючи нові програми не лише думок, а й поведінки, зменшуючи емоційність. Особистість потребує прийняття себе як такого. Усвідомлення себе як індивідуальності відкриває перед людиною здатність до усвідомлення індивідуальностей інших людей, осягнення наслідків власних дій, минулого, сьогодення та майбутнього. Третім компонентом, який базується на перших двох, є самовдосконалення особистості, яке і виступає підґрунтям саногенного мислення. Нижче наведено інтерфейс вікна «Меню» мобільного додатку «Саногенне мислення».

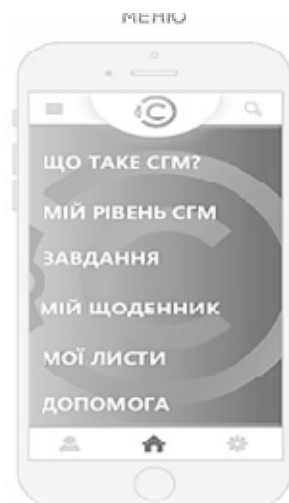


Рис. 2. Вікно «Меню» мобільного додатку «Саногенне мислення»

Обрана кольорова схема мобільного додатку дозволить особистості відчувати комфорт, втіху та заспокоєння. Саме блакитний колір дарує людині відчуття гармонії, довіри, надійності та цілісності. Переходячи до вікна «Меню» (див. рис. 2), користувач бачить наступні вкладки:

Одна з основних вимог, що постає перед користувачем додатку, – це системність занять. Варто наголосити: підтримувати цю системність буде легко, якщо в кишені користувача знаходяться одночасно посібник, практикум та особистий щоденник аутопсихоаналізу, розташовані в налаштуваннях персонального телефону або планшета.

Література

1. Орлов Ю. М., Гройсман А. Л. Целительное рисование. Психотерапия для себя. Москва : Импринт-Гольфстрим, 1997. 27 с.
2. Ярош Н. С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості // Modernization of educational system: world trends and national peculiarities : International scientific conference. Conference Proceedings (Kaunas, February 23rd.). Kaunas, 2018. P. 175–179.

*Яценко Т. С.,
доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України,
завідувач кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.*

ПСИХОЛОГІЧНА ЗАХИЩЕНІСТЬ УЧАСНИКІВ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

Підготовка спеціалістів, професія яких пов'язана з безпосереднім контактом з іншими людьми, потребує уваги в аспекті проходження ними особистісної психокорекції. У наш час найбільш поширеними є соціотренінги, які зорієнтовані на відпрацювання певних форм та навичок поведінки. У руслі психодинамічного підходу (який розвивається групою дослідників [0-0]) у центр уваги ставляться когнітивні передумови спілкування на які має вплив як свідомо, так і несвідомо сфери.

Активне соціально-психологічне пізнання (далі – АСПП) започатковане у 1978 році, як спосіб підготовки майбутніх учителів до спілкування з учнями [0]. У подальшому, починаючи з 90-их років, дослідження набуло стабільної орієнтованості на надання допомоги майбутньому психологу в підготовці до практичної роботи в діаді: «людина – людина». Ми звернули увагу на те, що майбутній психолог, як то характерно людині, обтяжений фіксаціями витісненої енергії, пов'язаної з певними пережитими незгодами життя (драматичними ситуаціями). В основі таких фіксацій лежать слідові ефекти, що згодом виявляються у суб'єктивізмі сприйняття реальності, що маскується від суб'єкта відступами від реальності, на догоду ідеалізованому Я. В цьому й криється латентність (невидимість) чинників, що зумовлюють дезадаптивність будь-якої живої істоти. Останнє доведено в експериментах І. Павлова (реакції собаки на умовний сигнал, що не має прямого зв'язку з біологічною його доцільністю, разом з тим продукує слиновиділення).

І. Павлов довів біологічну невиправданість відступів від реальності, зумовлених умовними подразниками. У людини ж, у зв'язку із соціалізацією, це все складніше! Тому так важливо розуміти природу деструкцій психіки, які породжуються у суб'єкта системою психологічних захистів, що охоплюють як свідому, так і несвідому сфери (див. еліпс на «Моделі внутрішньої динаміки психіки», рис. 1), [0]. Глибинне пізнання психіки в груповому процесі АСПП орієнтоване на цілісність психічного, яка зберігає єдність двох сфер «свідоме – несвідоме», за їхньої функціональної несумісності.

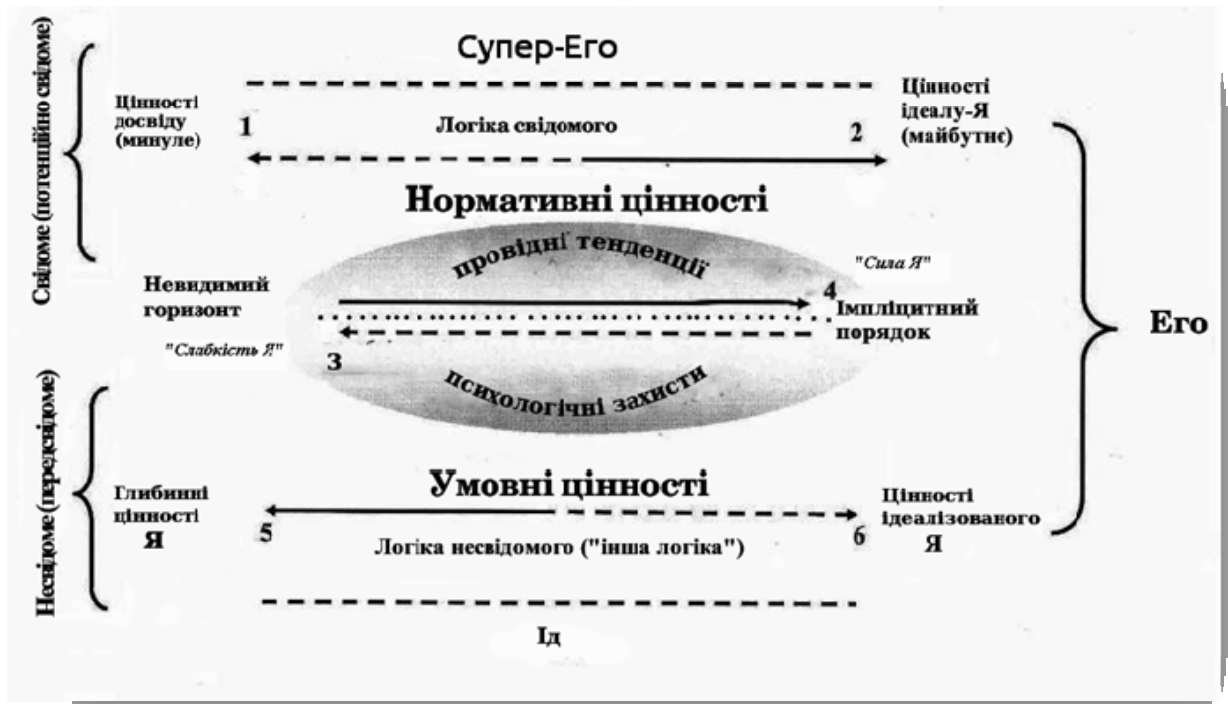


Рис.1. «Модель внутрішньої динаміки психіки»

Активне соціально-психологічне пізнання психіки (в її цілісності) спирається не на відчужені від індивідуальності суб'єкта техніки роботи, а на методологію, що забезпечує розуміння психічного на різних рівнях: структурному, функціональному та поведінковому. Практика глибинного пізнання потребує адекватного розуміння не лише структури психіки, а, головне, – суперечності в її динаміці, на що вказує на «Моделі» як спрямування «стрілочок», так і їхня цілісність чи пунктирність (див. рис. 1).

Професійно психолог зобов'язаний віднайти можливості введення у процес глибинного пізнання об'єктивного чинника, який міг би об'єднати обидві сфери психіки. З огляду на *образно-символічну мову* несвідомого, в її *архетипно-інстинктивних здібностях та необхідність об'єктивування латентних змістів психіки у площину споглядання*, ми вводимо в процес АСПП найрізноманітніші опредметнені засоби, які відзначаються об'єктивністю (завдяки відповідності ньютонівським законам) та сприяють перекодуванню ідеальної реальності (психічної) у матеріалізовану (опредметнену), що за певних умов відіграє роль посередництва між сферою свідомого та несвідомого.

На значущість опредметнення психіки (в процесі соціалізації) зверталася увага вчених і раніше. Зокрема, цікавою є позиція Л. Виготського і С. Рубінштейна

в тому, що психіка індивіда в процесі соціалізації набуває здатності опредмечуватися. Останнім часом ця ідея інкорпорована в холистичний підхід, який стверджує наявність єдності ідеального і матеріального. Відповідні ідеї знайшли реалізацію в психодинамічній парадигмі, яка розвивається нами вже сорокаріччя. Звертають увагу і результати досліджень В. Іванова про значущість вражень (слідів) отриманих індивідом в більш ранній (перинатальний) період розвитку, які фіксовані в енграмах [0, с. 171]. Ця позиція підкріплюється ранніми ідеями Л. Виготського про комплексний характер мислення, відображеного в знаках примітивних спільнот [0, с. 502]. Ми переконані, що «психіка починається разом з виникненням ставлення до об'єкта» [0, с. 178]. У цьому секрет диференційованого відношення людини як до предметного світу, так і до *вибору засобів самопрезентації*.

Багатолітній досвід глибинного пізнання доводить, що використання візуалізованих засобів потребує їхнього різноманіття. Найпростіші способи презентації можуть бути пов'язані з іграшками, ліпкою, авторськими психомалюнками. Такі способи опредметнення глибинного пізнання розширюють можливості самопрезентації, що є важливим для суб'єкта в контексті його захищеності в процесі АСПП. Учасник групового процесу може мати захист через іграшковий образ-символ, приміром лялька, вовк, зайчик тощо. Цей прийом на перших етапах роботи сприяє адаптації учасників АСПП до можливостей групової діагностико-корекційної роботи, особливо це значуще для тих, хто відчуває труднощі в малюванні.

З огляду як на системну впорядкованість психіки та її когнітивну зорганізованість, так і на розуміння функціональної асиметрії двох сфер психіки (свідоме/несвідоме), в глибинному пізнанні вагомості набувають ті засоби опредметнення, які актуалізують активність обох сфер психіки. Репродукції художніх полотен заслужовують на особливу увагу завдяки їхньому проєктивно-ідентифікаційному потенціалу та полізначності впливу на психіку особи (формою, кольором та сюжетом).

Презентант (зокрема, іграшка) каталізує лише певний спектр якостей психіки шляхом їхньої співвіднесеності з архетипними характеристиками самої іграшки. Зокрема, за умов вибору особою «зайчика» – оживає архетип боягузтва, м'якості, невинності, наївності тощо.

Важливо зауважити, що категорія «*презентант психіки*» суб'єкта відрізняється від категорії «*репрезентант психіки*». У презентації психіки більше задіяне свідоме самосприйняття, і він [презентант] не може (сам собою)

відкрити перспективи для проникнення в глибини психіки. Тому, незалежно від форм презентації – іграшка, ліпка, модель із каменів, авторський малюнок (чи їхній комплекс), або репродукції художніх полотен (у сукупності їхнього вибору особою), *самі собою не можуть окреслити динаміку переходу презентанта в репрезентант, якому характерна інформаційна еквівалентність* з глибинними (латентними) чинниками психіки суб'єкта. У багатьох тренінгових та арт-терапевтичних практиках обмежуються лише презентацією, та певними вправами на її здійснення.

Процес репрезентації не є просто так *даным* процесу глибинного пізнання, він потребує виконання певних умов *заданості*, що спирається на розуміння психологом істотних характеристик психічного. Зокрема, важливо врахувати, що психіка є системно впорядкованою; опредметненість повинна сприяти виявленню її системних характеристик; АСПП характеризується відповідністю процедур, процесуальністю діагностики в єдності з корекцією, порційністю та багаторівневістю їхнього здійснення.

З огляду на системну впорядкованість психіки, найбільш прийнятним методом репрезентації психіки є комплекс авторських тематичних психомалюнків [0]. Саме виконання психомалюнків в комплексі їхніх тем дозволяє вийти на системні характеристики психіки її автора, що є метою діагностико-корекційного процесу, який пов'язаний з виявленням «логіки свідомого» у співставленні з «логікою несвідомого». Наведемо фрагмент із психоаналізу малюнків у їхньому комплексі (рис. 2).



Рис. 2. «Уявлення про себе»

П.: Чому ти рухаєшся (біжиш) не у відповідності із вказаною тобою траєкторією – стрілка вгору (рис. 2)?

Н.: Я не біжу, а стою на місці і думаю: «Чи підійматися мені чи ні?».

Не маючи можливості представити повніше даний фрагмент аналізу, відмітимо, що малюнок ілюструє презентацію студента Н. Динаміку ж трансформації презентанта в репрезентанта можна побачити з психоаналізу комплексу малюнків Н., що представлено у дисертації Т. Некрут [0, додаток Д].

Перейдемо до аналізу прийому опредметнення глибинного пізнання репродукцій художніх полотен, який виник пізніше ніж комплекс тематичних психомалюнків [0]. Зокрема, обрана учасником АСПП репродукція повинна пройти шлях перетворення її у репрезентанта. Цей процес починається зі спонтанного вибору презентанта (репродукції) із запропонованих. Далі в діалогічній взаємодії в системі «Психолог – Респондент» («П↔Р») відбувається поступальний рух до *емотивного «привласнення» картини* досліджуваним. Діалогічна взаємодія підпорядковується провідним механізмам АСПП – позитивній дезінтеграції психіки і вторинній інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки суб'єкта [0].

Діалого-аналітичний процес у глибинному пізнанні психіки, в руслі психодинамічної парадигми [0-0], об'єднаний необхідністю розкриття смислу кожного поведінкового «па» конкретної особи. Адже процес «привласнення» репродукції картини пов'язаний з інтерсеміотичним перекладом з однієї мови (ідеального) на іншу мову (твердого світу). Вибір картини респондентом не передбачає фактичного існування в його досвіді ситуації з таким сюжетом, тому його й недоцільно відшукувати. Важливо розуміти смисли в їхній метафоричності. Тому процес діалогічної взаємодії «П↔Р» пов'язаний з «декодуванням», тобто об'єктивуванням мови *смислів*. Смисли ніколи не бувають представленими у відкритій формі їхнього сприйняття, тобто поза контекстністю, метафоричністю та узагальненням сутнісних характеристик зовнішніх форм їхнього існування.

Сама собою зорієнтованість методу АСПП на опосередковані методи глибинного пізнання створює передумови для захищеності його учасників. Смисли – це даність, яку не можна пізнати за один раз. Пізнання смислів ставить акцент на діалогічному процесі, а не на кінцевому результаті. *Несвідоме* заявляє про себе *заданістю тенденцій поведінки*, що розкривається через ітеративність та інваріантність конкретного їхнього вияву, що пізнається шляхом інтерпретації поведінкового матеріалу в його сукупності.

Важко перебільшити роль архетипів у об'єктивуванні смислових аспектів психіки суб'єкта в образно-символічній формі. Особлива роль архетипу відводиться у візуалізації утаємничених аспектів психіки, особливо тих, що пов'язані з едіпальними її залежностями. Разом з тим, утаємничені аспекти психіки, не є спостережуваними, каталізуються образною символічністю художнього твору, що є безцінним засобом розширення можливостей розпізнання власної особистісної проблеми майбутнім психологом.

Доведено, що використання репродукцій художніх творів побуджує особу до архетипно смислоперетворювальних процесів вербальної репрезентації, в процесі діалогічної взаємодії в системі «П↔Р», що значно полегшується архетипністю образів художніх полотен. Саме в художньому мистецтві ми маємо справу з архетипно-перетворювальними формами, які забезпечують передумови для аналітико-діалогічної трансформації презентанта в репрезентанта, що об'єктивує глибинні чинники особистісної проблеми майбутнього фахівця-психолога.

Підбиваючи підсумки, відмітимо, що опредметнена, візуально сприйнятна реальність спроможна створити відчуття захищеності учасником АСПП, а опосередкованість засобів глибинного пізнання – забезпечує об'єктивування латентних чинників, що породжують суб'єктивізм (відступи від реальності), який обтяжує свідомість та породжує дезадаптованість майбутнього психолога, їхнє нівелювання в процесі АСПП забезпечує особистісне зростання та наближення до професійного Акме.

Література

1. Бассін Ф. В. Несвідоме: природа, функції, методи дослідження. Том третій / Ф. В. Бассін, А. С. Прангішвілі, А. Е. Шерозія. – Тбілісі: Вид-во «Мецниереба», 1978. – 798 с.
2. Виготський Л. С. Мислення і мова / Л. С. Виготський. – М., 1956.
3. Некрут Т. В. Глубинное познание личностных противоречий студентов с ограниченными функциональными возможностями : дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология и история психологии». Луцк, 2016. 517 с.
4. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Яценко Т. С. – Киев, 1989. – 432 с.
5. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

6. Яценко Т. С. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект) / Т. Яценко, Я. Кмит, Л. Мошенская. – Москва : СИП РИА, 2000. – 192 с.

7. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – Київ : Вища шк., 2004. – 679 с.

8. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – Київ : Вища шк., 2006. – 382 с.

9. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика : монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : Инновация, 2015. – 567 с.

10 Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск : Инновация, 2015. – 396 с.

Манилова Л.М.,

кандидат психологічних наук,

провідний науковий співробітник

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

РИЗИКИ ЗМЕНШЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ, ПОВ'ЯЗАНІ З ПЕРЕХОДОМ ДИТИНИ З ПОЧАТКОВОЇ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Вчителі основної школи, які починають працювати з випускниками початкової школи, досить часто скаржаться, що у частини учнів відмічається якась малозрозуміла тенденція поступового падіння інтересу до шкільного навчання. Дитина, яка в перші тижні перебування в п'ятому класі постійно тягне руку, просячи дозволити їй відповісти, через місяць перетворюється на пасивного, не зацікавленого навчальним процесом учнем. Пояснення цьому явищу педагоги і батьки шукають в перевантаженні навчальних програм, численності нових предметів, збільшенні кількості уроків. Звичайно, всі ці фактори мають місце, але є ще один, який мало привертає увагу як науковців так і практиків – принципова зміна ситуації міжособистісної взаємодії учителя і учня.

У початковій школі між учнем і учителем завжди встановлюється досить сильний емоційний зв'язок. Вчитель стає для маленького школяра "особливою людиною" (звичайно нарівні з батьками), чию прихильність дитина намагається завоювати і чие судження сприймається як беззастережно правильне. М.І.Алексєєва у своїй роботі "Мотиви навчання учнів" справедливо

підкреслювала, що "найкращий учитель той, хто пробуджує в учнів бажання вчитися" [1, с.19]. У початковій школі для цього потрібно не так уже й багато зусиль – оскільки для молодшого школяра бажання вчитися нерозривно пов'язане з бажанням принести радість важливому дорослому – матері, батькові, бабусі, дідусеві і, звичайно, своїй учительці, яка так радісно посміхається, радіє разом з ним, коли все вдається, і сумує, коли щось не виходить. Але і радіючи, і сумуючи, вона вірить в нього, підтримує, заохочує, допомагає. Можна навіть сказати, що учитель початкової школи до певної міри маніпулює своїми вихованцями, підтримуючи в поразках і заохочуючи до перемог. Таку маніпуляцію у жодній мірі не можна засуджувати, адже вона спрямована на підняття самооцінки дитини, виховання переконаності у власних можливостях вирішувати складні інтелектуальні завдання. Поступово з цієї переконаності народжується уміння, а разом з ним і задоволення інтелектуальною працею, мотивація до заняття нею. І саме тому подібне маніпулювання учнем можна віднести до важливих складових педагогічної майстерності.

Недаремно ж видатний педагог ХХ сторіччя Василь Олександрович Сухомлинський, звертаючись до вчителів говорив: "Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, - у самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю" [5, с.153].

Як бачимо, в початковій школі для формування потрібної навчальної мотивації вчителю потрібно не так уже й багато – просто любити та поважати дитину, знати її потреби, вивчати її можливості. В книзі англійського і канадського журналіста, популяризатора науки Малкольма Гладуелла "Outliers: The Story of Success" (назву дуже важко перекласти українською мовою; як варіант можна запропонувати таку "Ті, хто за межею. Історії успіху") [3] представлені вражаючі розповіді про тих, хто зумів досягти вершин у житті. Серед цих історій є оповіді про тих, в чиїх досягненнях не останнє місце належало їх вчителям. Слід відмітити, що мотивуюча роль учителя залишається дієвим елементом і в старших класах, але вона, по-перше, перестає бути системоутворюючим фактором для всього класу, а, по-друге, дуже рідко розповсюджується на всі навчальні предмети. Найчастіше учень любить і поважає кількох вчителів і внаслідок свого емоційного ставлення до них починає активно вивчати предмети, які вони викладають. Однак, в літературі зустрічається опис ситуацій, коли один єдиний, але надзвичайно талановитий педагог докорінно міняв сприйняття учнем процесу навчання в цілому.

Так у книзі Л.О.Кондратенко "Психологія первинної шкільної неуспішності" описана майже фантастична історія знаменитого педагога Ш.О.Амонашвілі, який під впливом однієї єдиної вчительки перетворився із хронічного двієчника на відмінника, золотого медаліста : "Початок шкільного життя для Ш.О.Амонашвілі був дуже болісним. Школа відштовхувала його, а він відштовхував школу і не розумів – чому вчителі так ставляться до дітей, чи люблять їх взагалі" [2, с.120-121]. Все змінилось у сьомому (!) класі, коли учителькою грузинської мови стала Варвара Вардіашвілі, яка своєю здатністю "розуміти і співчувати дітям творила чудеса – перетворюючи двієчників у відмінників" [2, с.122].

Нажаль таких вчителів як Варвара Вардіашвілі зустрічається не так уже й багато, а потреба в них величезна, зокрема в п'ятих класах. Школяр початкової школи, що звик до певних усталених взаємин з учителем, потрапляє в ситуацію, яка може видаватись йому абсолютно незрозумілою, навіть хаотичною – різні психологічні типи вчителів, різні особливості взаємин із дітьми та навіть інші жестові мови, що відмінні від звичних . Чомусь на роль жесту і міміки вчителя у педагогічних вузах практично не звертають уваги. Хоча зрозуміло, що діти (як, до речі, і дорослі) сприймають інформацію не тільки через слух, але й через зір, уважно відслідковуючи мімічні та жестові реакції педагога чи просто співбесідника. За чотири роки перебування у початковій школі вони вже навчилися "зчитувати" емоційні реакції класовода з його рухів, жестів, зміни виразу обличчя тощо, а в п'ятому класі їм знову треба опанувати цю науку. Нажаль далеко не у всіх людей значення мови рухів однакове. Тому правильне розпізнавання не звукової мови - це складний процес декодування закладених у ній символів. При цьому "Символ, регулюючи дії та поведінку особистості, скеровує її у бажаному напрямі, оскільки живий рух (дія) є не стільки переміщення у просторі, часі та силовому полі, скільки оволодіння своїми почуттями, думками та простором. Символ – медіатор взаємодії людини з навколишньою дійсністю" [6, с.13].

Як бачимо, перехід дитини із початкової до основної школи супроводжується цілим рядом неочікуваних для неї складностей, що пов'язані не тільки (а можливо навіть і не стільки) з новим об'ємом і якістю навчального матеріалу, як з потребою взаємодіяти з різними вчителями, які мають свої особистісні характеристики. Навіть, якби всі вчителі були прекрасними людьми, які беззастережно люблять своїх вихованців, чудовими методистами, психологічно грамотними і висококультурними людьми все одно залишається

небезпека, що не всі діти відразу правильно зрозуміють невербальні сигнали, які подають їм педагоги, і швидко прилаштуються до нових навчальних вимог. З свого боку і педагоги основної школи не мають стільки часу, який є у класоводів початкової школи, для того, щоб глибоко познайомитись з дітьми. І тому у перші місяці спілкування теж можуть неправильно розшифровувати дії учнів. Помилки у декодуванні знаків викликають порушення взаєморозуміння при взаємодії учня і педагога. Один погано розуміє, що власне хоче від нього цей незнайомиць (а по-суті незнайомцями виступають обидві сторони – і учні і вчителі), а інший не знає, чому нашоувхується на неочікувану реакцію в абсолютно звичайній ситуації. Звичайно, вчитель з добре розвинутою емпатією швидко вчиться відчувати переживання школяра та налагоджувати добрі стосунки з ним. Але, як показують дослідження останніх років [4, 7], нажалі саме ця якість у сучасних педагогів розвинута недостатньо, а значить очікування швидкого і плідного взаєморозуміння між учнями і вчителями досить проблематичне.

Отже можна зазначити, що при переході з початкової до середньої школи причиною втрати мотивації до навчання у частини учнів може стати не тільки учбове перевантаження, але й такі суто психологічні чинники як проблеми міжособистісного невербального спілкування.

Література

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів /М.І.Алексеева. – К.: Радянська школа, 1974. – 117 с.
2. Кондратенко Л.О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія /Л.О.Кондратенко – Чернігів: Десна поліграф, 2017. – 488 с.
3. Малкольм Гладуэлл. Гени и аутсайдеры. Почему одним всё, а другим ничего? = Outliers: The Story of Success — Юнайтеер пресс, 2010. — 264 с.
4. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 200 с.
5. Сухомлинский В.А.Сердце отдаю детям. /В.А.Сухомлинский – К.: Радянська школа, 1971. – 288 с.
6. Хміляр О.Ф. Психологія символічної регуляції поведінки особистості / О.Ф.Хміляр. – Автореф. дис....доктора психологічних наук. – К.,2017. – 40 с.
7. Чекстере Оксана Юріївна Емпатія як складова педагогічної культури педагога /О.Ю.Чекстере //Інсайт : зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І. В. Шапошникова, О. Є. Блинова та ін. – Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2017. – С. 256-261.

Для нотаток

Для нотаток

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

Наукове видання

**Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору
в контексті гуманістичної парадигми**

Матеріали
Всеукраїнської конференції з міжнародною участю
31 травня 2018 року
Київ

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 7.08.2018. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Ум.-друк. арк. 16,50. Обл.-вид.арк. 18,27.

Тираж 300 прим. Зам. № 29.

ДП «Інформаційно-аналітичне агентство»
вул. Еспланадна 4–6, м. Київ, 01601, Україна
тел/факс 287-03-79, 289-77-62
E-mail: info@iaastat.kiev.ua