



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ
І ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС:
НАУКОВІ ЗАПИСКИ ВЧЕНИХ**

**Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2020**

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту педагогіки і психології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 8 від 22 травня 2020 року)*

За загальною редакцією – професора Т. О. ОЛЕФІРЕНКА

Редакційна колегія:

- В. І. Бондар* – академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
С. Д. Максименко – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор;
О. В. Бернацька – кандидат педагогічних наук, доцент;
І. М. Євченко – кандидат психологічних наук, доцент;
І. О. Лапченко – кандидат психологічних наук, доцент;
І. О. Луценко – доктор педагогічних наук, професор;
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор;
М. М. Марусинець – доктор педагогічних (кандидат психологічних) наук, професор;
О. В. Матвієнко – доктор педагогічних наук, професор;
О. Я. Митник – доктор педагогічних наук, професор;
І. М. Овдієнко – кандидат психологічних наук, доцент
Т. О. Олефіренко – кандидат педагогічних наук, професор;
Ю. О. Приходько – доктор психологічних наук, професор;
Л. В. Савенкова – кандидат педагогічних наук, доцент;
М. С. Севастюк – кандидат педагогічних наук, доцент;
Г. В. Семеренко – кандидат філологічних наук, професор;
С. В. Страшко – кандидат біологічних наук, професор;
О. Л. Шевнюк – доктор педагогічних наук, професор;
І. М. Шапошнікова – кандидат педагогічних наук, професор;
Г. Г. Цветкова – доктор педагогічних наук, професор.

**А 43 ПСИХОЛОГІЧНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС: НАУКОВІ ЗАПИСКИ
ВЧЕНИХ :** збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф.
Т. О. Олефіренка. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020.
– 344 с.

До збірника ввійшли матеріали учасників Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції “*Актуальні проблеми психології розвитку особистості*”, у яких науковці розглядають актуальні питання теорії, методології й практики психології розвитку особистості в умовах соціальних та інформаційних змін.

Матеріали збірника можуть бути використані науковцями, практиками, здобувачами вищої освіти в галузі психології, педагогіки та дотичних до них наук.

УДК 159.923: 316.612:37.015.311(06)

- © Автори статей, 2020
© Редакційна колегія, 2020
© Вид-во Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова, 2020



РОЗДІЛ І

УДК 378.011.3-051:37.091.33-021.271-047.58

Бондар В. І.

КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛЮВАННЯ ТА АНАЛОГІЇ ЯК ЦІЛІСНОСТІ В СИСТЕМІ НАУКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ОСВІТЯНИНА

Роздуми і судження про предмет нашої уваги є непростю спробою інтегрувати два прогностичних методів – моделювання та аналогію у загальнонаукову методологічну цілісність з функціями наукового й освітнього пізнання.

Моделювання як метод з ознаками процесу (лат. *modus* – міра, *model* – зразок) – це дослідження певних об’єктів і явищ, відображених на конкретних чи абстрактних моделях їхніх аналогових прототипів, зразків, що об’єктивно уже існують.

Завдячуючи моделюванню, яке все більше і більше впроваджується у всі галузі науки, техніки і виробництва у різних формах, пізнавальним цінностям аналогії як методу і процесу аналогізування з її ймовірними знаннями, які вносять помітну новизну і допомагають розібратися в оточуючому людину світі [1].

Умовисновок за аналогією – це завжди логічний висновок з рекомендаціями, в результаті яких досягаються знання про ознаки одного предмета на основі того, що цей предмет має схожість з іншими подібними предметами.

Моделювання та аналогія за одним із принципів синергетики про роздільну неподільність явищ у природі, суспільстві, мисленні та інших системах можуть функціонувати окремо й сумісно, бути поруч, а не разом, оскільки моделювання є більш широким поняттям, здатним приймати висновки за аналогією, або обходитися без них, керуючись не формальною, а математичною логікою. Це залежить від того, яку функцію моделювання забезпечує: процесуальну чи методологічну. Аналогія як метод без процесу моделювання, в інтерпретації традиційної логіки, може функціонувати об’єктивно на рівні понять, які дарує нам етимологія (грец.) – істина і слово) аналогії: відношення між об’єктами, що порівнюються; пропорції, тотожність, рівність відношень та інші. Префікс Ан (грец.) – заперечення; Ана (грец.) – рух угору, повторна або зворотна дія; логія (грец.) – слово, вчення.

Мислення за аналогією і пам'ять за певних умов здатні актуалізувати аналогову, до цього засвоєну інформацію і перенести її з одного предмета, явища на інші, щоб за ознаками схожості та відмінності (властивості, структура, відношення, функції) виробити й перевірити практикою нове знання, збагативши відоме чи включивши у вжиток нове.

Крім цієї функції аналогія здатна розробляти зразки, стандарти, схеми, матриці, моделі за певними ознаками за технологіями моделювання; створює ситуації рівнозначної заміни об'єктів, явищ з більш повними характеристиками чи функціями з теоретичного, методологічного, технологічного чи поведінкового контексту.

У загальних рисах аналогія як багатостороннє, поліфункціональне, винятково незвичайне явище, що досягається досвідом, чуттєвою й абстрактною свідомістю, мисленням, поетапно, як метод, розгортається за наступним алгоритмічним приписом:

1) віднайдення двох або більше аналогових предметів, явищ; 2) визначення об'єктивно існуючого відношення їх схожості; 3) конструювання умовиводу за аналогією на основі аналітико-синтетичного порівняльного прямого й зворотного способів аналогізування об'єктів за відповідними видами аналогії; 4) перенесення інформації з проаналізованого прототипу в проект моделі для порівняльного визначення повноти їх схожості за основними ознаками та конструювання підсумкового умовисновку.

Таким чином, аналогія у взаємодії з моделюванням здатна цілісно впливати на структуровану нею систему мислення і перетворюватися у метод довільної фантазії. "Той, хто засвоїв метод аналогії, відчуває постійну потребу в угамуванні інформаційного голоду: в нього начебто виховується рефлекс на відкриття нового. Формування цієї якості розуму слід починати з малого, щоб вони могли виявитися у великому [3].

На аналогію як метод освітнього й наукового пізнання, особливу логічну форму мислення, умовиводів, що відображають відношення подібності між відповідними системами, що порівнюються і пізнаються як аналогові, покладається велика відповідальність за профілактику можливого нехтування такими науковими підходами, як системний, синергетичний, аналоговий та іншими у процесі розроблення, в першу чергу, структурно-функціональної моделі процесу дослідження на базі загальної характеристики роботи.

Кожна складова наукового апарату, представлена у загальній характеристиці роботи, являє собою терміни логіки: об'єкти і предикати, посилки і судження, умовиводи й висновки, гіпотетичні прогнози, умови ефективності, апробація результатів та висновки й рекомендації для впровадження. Не завжди вони діалектично зв'язані між собою, автономно представлені, а цілісно не являють структуру взаємодіючих компонентів, інформація з теми проекту не відтворюється в предметі дослідження як складового його об'єкта тощо.

Великому мистецтву й здатності творчо мислити за принципами: конкретне в абстрактному (понятійно-логічне мислення), абстрактне в конкретному (категорійне мислення), абстрактне в абстрактному (фундаментально-прикладне мислення) слід навчати суб'єктів освітньо-наукового пізнання із активним використанням моделювання та аналогії, починаючи з школи та закладів вищої освіти.

Використана література:

1. Бондар Вол. І. Аналогія як явище в системі прогностичних методів у педагогіці *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : збірник наукових праць / за науковою ред. В. І. Бондаря. – Випуск 29. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 8-16.
2. Володимир Бондар. Проблеми становлення і розвитку методології наукового пізнання в педагогіці. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 42-58.
3. Эрдниев П. М. Аналогия и математика. Москва : Знание, 1970. С. 30.
4. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. Київ : Радянська школа, 1983. 93 с.

УДК 159.964.32: 316.4.063:316.6

Максименко С. Д.

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ – НОВА ПСИХОЛОГІЧНА РЕАЛЬНІСТЬ

Сьогодні необхідно підняти проблему, яка полягає в тому, що соціальні і природні виклики виступають як водорозділ побудови нової парадигми психологічного знання. В чому суть проблеми? Зараз настав такий період, коли люди мимоволі вільно чи довільно звертаються до постулатів минулого: що таке життя? Для чого існує людина? Чому вона прагне до чогось? Які у неї цінності? Філософи та психологи пояснювали по-різному. Островський говорив, що «Человек рождается для счастья, как птица для полетов». Платон говорив, що людина народжується для філософії і, разом з тим, для психології. Коли ми просуваємося далі то знаходимо думки Шардена і Бенедікта Спінози. Життя має різні постулати, коли християнські апостоли стверджували, що особистість народжена для страждань, для того щоб здійснитися і перейти в інший світ. Мені подобається, що Бенедікт Спіноза сказав, що особистість народжується не тільки для того, щоб плакати, не тільки страждати, а й розуміти. Ось ця розумність і довільність проскакує і далі у Фоко в 19 ст. і в Хайдегера і так далі. Сьогодні вона заземляється у новому ракурсі, який набуває могутньої сили. Із-за біди з коронавірусом, катаклізмів, які відбуваються в природі, паводки, землетруси, вулкани. До чого прагнуть люди на цій планеті?

Складається таке враження, що руйнівна сила людського розуму стримує сам по собі процес єднання з природою. Дезбалансованість особистості з природою має виступати ключовою ланкою. Ключ до розуміння є в тому, що природа олюднена, а людина оприроднена. Тому зараз ми знаходимось в такій ситуації, коли страждають цілі покоління, та розчарувалась маса людей, коли страждає соматична архітектоніка особистості, і тілесна організація починає диктувати свої права. І ось тут на арену виходить питання: А як же змінити цю парадигму, яка існувала в нас? Як підійти до проблеми, яка може знімати, може допомагати, може розкріпачувати особистість, а може задуматися над своїм сенсом буття в такій мірі, щоб синхронізувати себе з природним буттям. Інформаційні джерела стверджують, що повітря стало чистіше на 20 процентів, стали чистіші

води. Навіть звірі позбігалися на чисту воду й свіже повітря. Тому людина повинна зараз переосмислити сенс свого буття для того, щоб вижити. Як колись заходили в печери східні народи для того, щоб переосмислити власне своє буття, для того щоб намітити шлях, для того щоб заспокоїтися і виважено поставитися до цієї інформації. В даній пандемії є більше негативного впливу інформаційного гатунку. У виступах стверджується про моделювання і проектування. Слід зазначити, що воно завжди починається з подиву і там починається мислення. Тому сьогодні, висвітлюючи цю тему, хотілось би звернути увагу на те, що психологія – не парціальна наука. Вона цілісна, вона – становий хребет загальної психології. Ця ідея реалізована в підручнику «Загальна психологія», який йде з 1999 року. В ньому ідуть стани, позиції і т.ін. Тому розглядається і особистість, і діяльність, і процеси як такі, що потребують дослідження. Вони теж в цілісності. То хотілось би звернути увагу, що сама нова парадигма – перший етап, який був присвячений психологічній практиці. Психологічна практика вступає в силу тільки тоді, коли терапевт, відповідає за пацієнта як лікар відповідає за онкологічного хворого. Тобто несе відповідальність, що змінювала парадигму методології. Що такий підхід не рівнонаправлений. Психотерапевт може використати любую техніку, методіку або процедуру для полегшення страждань особистості. Суть проблеми у методі. Нами були започатковані експериментально-генетичний і генетико-моделюючий методи. Сьогодні можна прийти до висновку, що саме по собі проектування, моделювання теж стримує розвиток. Я не хочу сказати, що особистість окута путами. Вона не до кінця розкута. В чому суть?

Якщо особистість стверджує, що вона чогось не знає – це є прямий сигнал до того, що вона на креативному шляху власного розвитку. Якщо я помиляюсь, як дитина, яку карають оцінкою, судженням – це не правильно. Тоді ця парадигма не виправдала себе. Суть проблеми в тому, що помилятися це нормально. Але з тим, щоб розширити свій діапазон пізнання, прийняти невідомість і знайти альтернативні шляхи розв'язання. Тому сьогоднішній етап проектування, про який я кажу, і про етап методологічної зміни психологічної парадигми, який буде полягати в тому, що використовувати можна і експериментально-генетичний і генетико-моделюючий методи. Можна використовувати любую процедуру і прийоми з біхевіоризму, гештальт-психології. Наш центр використовує чудову народну музику: коломийки, дитячі колискові і т. ін., які дають ефект, споріднений із колісанням трагічної болісної системи переживань. Мої публікації стверджують, що зараз на арену виступають, щоб здійснити методологічну рефлексію проблем розвитку психології. Щоб здійснити певні реконструкції власного буття і звільнити простір і спрямувати на задоволення своєї інтуїтивної потребнісно-емоційної сфери, яка створила відчуття впевненості, спокій, відчуття зміни засобів виробництва і відносин, які є в суспільстві. Адже умови змін є переростання моїх поглядів та свідомості.

Коли ми говоримо про генетико-креативний метод, тут має бути представлена складова, що рефлексує настільки могутньо, що вона сприймає любую похибку як власне досягнення. Я розглядаю особистість як формування психіки, яка здатна до саморозвитку, свідомої предметної діяльності, що вона здатна до проектування, моделювання і саме головне, що вона має свій унікальний неповторний внутрішній світ. Ось цей внутрішній світ сьогодні має створити таку передумову, щоб синхронізувати із інтелектом почуття і думки. Коли я кажу про те, що «Я чогось не знаю», то емоційний афект і інтелект виступають в парі, доповнюючи один одного.

Далі я досягаю того, що проникаю в суть проблеми. На порядку денному стоїть проблема зміни архітекtonіки буття. Суть проблеми в тому, щоб ми змінилися самі і тоді нам буде вдаватися змінити оточуючий світ. На арену підходять такі люди, як Ной Харарі, які через історичну призму виводять зовсім іншу структуру. Тобто діяльність набуває зовсім іншого сенсу та реалій. Оскільки реалії такі, що ми маємо себе не затьмарювати та нагнітати страсті. Я наголошую на тому, що коронаврусна пандемія більш має інформаційний негативний вплив на психіку людини. Я хотів би ще висловлювати деякі судження з приводу того, що настав момент, коли метод перетворюється в дію, коли теорія перетворюється в метод. Ось це є механізм споріднення мого буття з природою. Хтось задає рух, то я пропоную щоб цей рух задавали ми. Рух самореалізації, самоздійснення, самозаспокоєння. Не заспокоюватися відносно пізнання, а заспокоюватися відносно стану своїх переживань. Тому що вони як у краплі роси висвічують свій могутній потік роз'єднання афекту й інтелекту. Інформаційні потоки досить легко захоплюють особистість, що відірватися тяжко. Наші дії висвітлюють чесну, розпростерту, благородну людську душу. Там, де ще є особистісна складова, навіть бог позаздрив би людині, яка може себе проявити таким чином. Хотілось би спонукати нас до побудови нової парадигми особистості, що буде готова до змін, якщо ми зуміємо підготувати наступні наші покоління. Зміна діяльнісного підходу має відбуватися компетентно до потреб особистості та реалій які будуть завтра. Такі реалії будуть переносити різні метаморфози, і ними можуть керувати підготовлені фахівці, які знають і людську душу і людський інтелект. Там, де є позив з'єднання афекту і інтелекту, це говорить про наше зростання, а коли кажуть про синхронізацію з природою, то це є зростання впливу на наше майбутнє.

УДК 159.923-049.5

Моляко В. О.

АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Проблема психологічної, або більш широко – інформаційно-психологічної безпеки поставлена порівняно недавно. Вона в свою чергу є досить складною і багатоплановою. До останнього часу не існує більш-менш загальноприйнятої концепції щодо структури та особливостей функціонування цієї системи, тому в кожному окремому випадку, мабуть, доцільно орієнтуватись на конкретні характеристики складових сфери, яка охоплює дане поняття. Розглянемо деякі загальні положення.

Як це не прикро стверджувати, але можна без будь-яких претензій на оригінальність висловити думку, що сучасній людині практично не гарантована ніяка безпека – ані фізична, ані економічна, ані екологічна, й, мабуть, не буде перебільшенням сказати, що в найменшій мірі їй може бути гарантована безпека психологічна. Тут все надзвичайно просто: якщо конкретна людина від якихось негативних явищ та незгод може десь сховатись, переїхати жити в інше місце,

змінити роботу, перейти до іншої школи та т. ін., то від психологічних проблем їй подітися нікуди, оскільки вони “проживають” у самій людині, “прописані” в її душі, в її спогадах, враженнях, думках, почуттях. Тобто, оскільки переживання, почуття, інтелектуальні екскурси, роздуми (згадаймо Шевченкові “Думи мої, думи мої, лихо мені з вами...”) – усе це розташовано в наших “інтер’єрах”, інтеріоризовано, то, по суті кажучи, єдиною ареною психічного життя кожного з нас і є ця суб’єктивна “сцена” нашої свідомості та “закуліси” нашої підсвідомості, де кожен з нас програє своє життя, яке вже воно не є – яскраве й оптимістичне чи бліде, сповнене розчарувань, а часом і більш сильних почуттів.

Ця, на перший погляд, дуже банальна теза насправді містить принципово важливе положення, що має безпосереднє відношення до побудови теорії психологічної безпеки, основу якої складає положення про те, що психологічна безпека повинна забезпечуватись перш за все “зсередини”, з боку душевного світу людини, хоча це, звичайно ж, не означає, що повинна, так би мовити, ігноруватись безпека зовнішня. Тут дійсно потрібно зробити на цьому наголос: людина від майже всіх небезпек може знайти засоби захисту в самій собі; при цьому немалозначущим є те, що не тільки від суто психологічних, але й від багатьох інших, – не від усіх, зрозуміло, але дійсно від багатьох, – від хвороб, конфліктів різного масштабу, невдач, переслідувань та ін. Це, зрештою, речі цілком відомі, адже ті ж практики релігійного характеру стверджують це положення з уже історичною, так би мовити, переконливістю, – монастирі, печери християнських ченців, йогівські та дзен-буддійські вправи – все це своєрідні знаряддя, – тут, мабуть, можна сказати, – психологічного захисту.

Друга наша теза більш пов’язана з сучасністю. Йдеться про насичення психічної атмосфери (щоправда, не лише психічної, але й фізіологічної і біологічної) інформацією, псевдоінформацією й різноманітними “шумами”, нераціональними сигналами, які глушать, викривляють або гіперболізують ту чи іншу інформацію. Маються на увазі не тільки засоби масової інформації (ЗМІ), але й загальна тенденція насичення нашого повсякденного життя величезною кількістю продуктів артесвіту: штучних побудов найрізноманітнішого призначення, починаючи від архітектурних і закінчуючи побутовою технікою, транспортними засобами, рекламою, товарами різноманітного призначення, а також багатовимірним збільшенням у повсякденному житті, перш за все у великих містах, контактів людей між собою; тут не йдеться про зміст і суб’єктивну корисність таких контактів, а в даному випадку перш за все саме про їх кількість. Внаслідок усіх цих інформаційних “опромінювань” людина, що наче дрібна частка в їх стрімкому плині, найчастіше, якщо вона не має відповідних захисних засобів, стає постійною жертвою інформаційного впливу, який має і стихійні, і конкретно спрямовані виміри. Деякі органи чуттів при цьому працюють з перенавантаженням, намагаючись пропустити, відібрати, профільтрувати, використати за призначенням вже відібрану інформацію. Але це стає все більш нереальним, оскільки є підстави говорити про те, що можливості людини переробляти певну кількість інформації неадекватні тим інформаційним лавам, які на людину насувають в певні періоди, або навіть хронічно в залежності від характеру виконуваної діяльності і конкретного місцеперебування людини; тут контрасти поки що існують фантастичні – порівняймо для прикладу діяльність лісника у віддаленому від населених пунктів лісі й роботу авіадиспетчера в столичному аеропорту в години

пік, або навіть будь-кого за кермом автомобіля серед машинних вирів великого міста.

Третє положення жорстко пов'язане з двома попередніми, а саме: якщо існує необхідність приведення у відповідність, у стан хоча б відносної психологічної безпеки внутрішнього світу людини з зовнішнім, неодмінно постає питання про вибір відповідних засобів захисту й профілактики. За нинішніх умов, як це зовсім не важко зрозуміти, це не є просто проблемою – у вирі боротьби ідеологій різного масштабу, наукових, а нерідко й псевдонаукових концепцій, теорій, релігійних протистоянь та різноманітних негараздів соціально-економічного, психологічного характеру. Адже йдеться про можливість емоційно-вольової саморегуляції, інтелектуальної саморегуляції, й, мабуть, чи не найбільше про творчість, без якої сучасній людині нереально протистояти не тільки глобальним проблемам, але й фактично вживати в прямому розумінні цього слова. Тут завжди буде доречним такий собі дуже простий і неоригінальний приклад стосовно раціональної поведінки “звичайного” пішохода у динамічному транспортному лабіринті великого, а часом і невеликого міста, адже навіть коли по вулиці мчить одна єдина машина, то цьому ж таки пішоходові треба приймати абсолютно виважене рішення про тактику переходу через вулицю. А коли таких машин десятки? Залишається лише додати, що тут недоречно буде якась гумористична інтерпретація, бо йдеться ні більш, ні менш, а про життя. Це дуже наочний приклад, та їх можна навести безліч, беручи з повсякденної практики різноманітні приклади. Фактично ми говоримо про можливість якісної і адекватної переробки суб'єктом інформації або ж в умовах її надміру, або її дефіциту, або в умовах дефіциту часу, а також в інших ускладнених умовах, про що в основному і йдеться в нашій роботі.

Повертаючись до загальної схеми нашої концепції психологічної безпеки (ПБ), визначимо основні структурні складові цієї системи. Як ми вважаємо, в певному ракурсі тут можна говорити про такі структурні складові, як: 1) сенсорно-перцептивна ПБ; 2) емоційно-почуттєва ПБ; 3) інтелектуально-вольова ПБ; 4) духовна ПБ; 5) загальноособистісна ПБ.

Це певною мірою дещо довільне структурування, й тут доречно зазначити, що цими структурами, або різновидами, ПБ не може бути вичерпана. Її реєстр може бути продовжений, скажімо, такими достатньо автономними сферами, як сімейна ПБ, групова ПБ, громадянська ПБ, державна ПБ та ін., аж до, скажімо так, глобальної світової ПБ. Не вдаючись до характеристик цих останніх різновидів, коротко зупинимось на основних ознаках, поданих перед цим, які, як було видно, стосуються в першу чергу саме психологічних характеристик людини в найбільш прийнятних структуруваннях.

Сенсорно-перцептивна ПБ пов'язана з обсягами та змістом інформації, яку суб'єкт сприймає в режимі змінних ситуацій, або в стаціонарному режимі. Тут традиційно можна говорити про те, що за певний проміжок часу можна сприйняти лише певну кількість інформації, що у сприйманні інформації, як і в інших вимірах людської психіки, існують індивідуальні особливості і у визначенні порогів сприймання, і у функціонуванні індивідуально зафарбованих установок, диспозицій. Разом з тим тут потрібно підкреслити, що ведучи розмову про психологічну безпеку, необхідно враховувати, яка саме інформація сприймається в цілому. Так, наприклад, в залежності від віку дитини їй не рекомендується, або навіть забороняється, читати певні книги, дивитись певні фільми. Стало вже загальноприйнятим говорити про шкідливість для дитячої (та й не тільки дитячої!)

психіки, взагалі для нормального самопочуття, перегляду фільмів, де подаються сцени насильства, садизму, порнографії. Хоча дискусії з цього приводу продовжуються, але переважна кількість фахівців однозначно стверджує суто негативний вплив такої та подібної інформації на дитячу психіку. Отже, актуальною є і буде проблема захисту дитини від шкідливих впливів реклами, книжково-журнальної продукції, радіо, телебачення, аудіо та відео засобів подібного виробництва, і вже сьогодні – все зростаючий вплив Інтернету, до павутини якого попадає все більше і більше дітей, молоді, дорослих. Емоційно-почуттєва ПБ базується на запобіганні впливу на суб'єкта інформації, яка викликає в нього сильні негативні почуття, стреси, часом при психічній невірноваженості – афекти й інші сильні почуттєві прояви. Тут так само дуже широкий діапазон ситуацій, індивідуальних реагувань. В принципі, вже з багатовікової медичної практики ми знаємо, що людині протипоказані сильні негативні хвилювання, а часом і позитивні. Візьмемо такі стандартні ситуації, які мають місце в спорті, наприклад, за умов участі в змаганнях. Добре відомо, що існує поняття передстартового хвилювання, коли перед початком виступу гімнастів, легкоатлетів чи будь-яких інших спортсменів, кожен учасник змагань цілком конкретно реагує на ситуацію: хтось здатен перебороти хвилювання і навіть певним чином “повернути” його собі на користь, як, так би мовити, додатковий допінг, а дехто через надмірне хвилювання не може вдало розпочати змагання або навіть вибуває з них. Так само в артистичній практиці: актори хвилюються майже всі за дуже невеликим винятком, але професійно вони здатні подолати хвилювання і здійснювати гру. В окремих же випадках в залежності від супутньої інформації, від стану, від аудиторії, від поведінки колег у них можуть бути зриви, які супроводжуються або надмірною загальмованістю у грі, або сягають меж істерики, афекту. Школярі хвилюються, коли їх викликають до дошки, коли вони складають іспити, коли у них виникають конфлікти з однолітками або вчителями. Проте всі ці, ситуації, хоча й мають свої безперечно й негативні впливи, але певною мірою вони можуть характеризуватися як своєрідна норма, принаймні ті, що в певних професіях не можуть подолати своє хвилювання, такі професії не обирають. У нашому ж випадку, коли йдеться про аспект емоційної психологічної безпеки, в першу чергу потрібно говорити про запобігання дії надмірних та хронічних стресогенних факторів, якими можуть бути й суто психологічні, й фізіологічні, й фізичні, що зрештою трансформуються також і в психічні (наприклад, надмірні шуми, звуки, раптові негативні події – аварії, конфлікти, стихійні лиха та ін.).

Оскільки про автономність тих чи інших структурних складових, як ми зазначили, можна говорити лише умовно, то зрозуміло, що коли ми перейдемо до *інтелектуально-вольової складової ПБ*, можна відразу ж зауважити, що вона, з одного боку, має дійсно певну автономію, а, з другого, безпосередньо пов'язана з іншими складовими. Коли йдеться про інтелектуальні канали інформації, то це в першу чергу треба мати на увазі усі ті задачі, проблеми, які людина повинна розв'язувати чи то в професійній, учбовій, чи то в повсякденній практиці, а діти – в різноманітних іграх, коли потрібно оцінювати інформацію, досягати її розуміння, приймати рішення про наступні дії. І повсякчас до цього “підключається” воля, яка визначається успішністю чи неуспішністю підтримання певного режиму роботи, подолання труднощів, цілеспрямованої саморегуляції. Тут також дуже важливими є характеристики, пов'язані з кількістю інформації, суб'єктивною значущістю її. Адже одна річ, коли суб'єкт розв'язує вже добре знайому задачу, а зовсім інша,

коли йому доводиться мати справу з новою, або значною мірою новою ситуацією. Зокрема, великі труднощі, які можуть призводити й до емоційно підвищеного реагування, можуть виникати в, здавалось би, нескладних випадках нерозуміння ситуації, умови задачі, поведінки іншої людини. Немає потреби особливо наголошувати на тому, наскільки важливою є ця складова ПБ. Це завжди виглядає дуже вражаюче, коли ми маємо справу з військовими поєдинками, битвами армій, різноманітних військових підрозділів: в історії війн різного масштабу описані ситуації, коли саме військова перевага, “військова хитрість” дозволяла перемагати більш сильного супротивника. І особливо тоді, коли командири-полководці відзначались не тільки високим рівнем інтелекту, але й значними вольовими якостями (Б. Хмельницький, М. Кутузов, О. Суворов, Г. Жуков та ін.). Тут, відсилаючи зацікавлених до відомої праці Б. М. Теплова “Розум полководця”, ми водночас підкреслюємо, що завдяки високим інтелектуально-вольовим якостям ПБ – і не тільки психологічна – може бути забезпечена великій кількості людей, часом і всьому населенню воюючої країни.

Духовна безпека пов’язана з можливостями кожної окремої особи зберігати можливість підтримувати на певному рівні функціонування своїх ціннісних орієнтацій, своєї свідомості, релігійно-конфесійного спрямування, громадянських виборів (останнє, щоправда, межує з політичною та соціально-економічною безпекою громадянина в кожному конкретному суспільстві). Особливо це можна побачити на проявах релігійних спрямувань, які згідно з конституціями деяких держав становлять право кожного громадянина вибирати саме ту релігію, яка йому видається найбільш відповідною власним інтересам, вірі та ін. Зовсім інша справа, коли окремі секти, особливо з агресивними нахилами, намагаються залучити до своїх лав окремих людей, користуючись нерідко тими чи іншими їхніми вадами, тією ж таки інтелектуальною неспроможністю правильно оцінити сутність якоїсь із цих сект, її справжній нахил. Немає сумніву в тому, що духовна безпека – це одна з найбільш складних складових ПБ, яка в цілому може водночас характеризувати кожен окрему особистість в її найвищих людських проявах, або ж, навпаки, падіннях, коли людина стає духовно нікчемною одиницею, знярядям в руках деструктивних організацій, сект, окремих людей.

Тому, переходячи до короткого визначення *загальноособистісної ПБ*, ми можемо сказати, що при цьому йдеться про захищеність особистості в першу чергу як духовно самостійної людської “одиниці”, а ще точніше – унікального індивіда з своїми поглядами, своєю філософією, своїми екзистенціальними виборами стратегій та тактик не лише в конкретних видах діяльності, але й у житті в цілому. Фактично йдеться про право особистості на збереження свого статусу, своєї автономії в колективі, в суспільстві. Саме тому можна говорити й про масштаби забезпечення духовно-психологічної безпеки для особистості у вимірах певного колективу, шару населення, суспільства, громадянства, які можуть створювати окремі працівники, колеги, члени сім’ї, колективу й сама держава як така. Водночас ми можемо стверджувати, що особистісна ПБ може бути підтримана при наявності названих до цього інших різновидів психологічної безпеки – сенсорно-перцептивної, емоційно-почуттєвої, інтелектуально-вольової, духовної.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Реформування освітньої галузі в Україні, яке здійснюється впродовж останніх років, відзначено як численними успіхами, так і проблемами, які закономірно виникають на його шляху. Більшість проблем пов'язана з недостатнім психологічним забезпеченням освітнього процесу. Практика освіти вимагає більшого залучення психологічної науки і практики до упровадження педагогічних інновацій. Основним провідником упровадження науково-психологічних знань в освітню практику є психологічна служба системи освіти [5].

Сьогодні психологічна практика гостро потребує науково-психологічного забезпечення своєї діяльності. Не випадкових та невалідизованих психодіагностичних і психокорекційних методик, а науково обґрунтованих і надійних в плані одержання достовірних результатів, які складають не випадковий набір, а систему, систему, яка ґрунтується на міцній науковій методології. Психологічна практика сьогодні у застосуванні інструментарію виходить далеко за межі наукової методології скидаючись на гадання, екстрасенсоріку, ворожіння та парапсихологію, розмиваючи тим самим самі основи психології як наукової дисципліни. Повернути практичну психологію в межі власне психології може сьогодні тільки психологічна наука. Отже, ефективне психологічне забезпечення освітніх реформ є можливим тільки і виключно на засадах наукової психології. Далі ми зробимо спробу окреслити основні напрями науково-психологічного супроводу реформування освітньої галузі.

Перше, про що необхідно сказати – це формування методологічних основ психологічної практики – розвиток прикладної психології [6]. Наука може собі дозволити молиметодологічні підходи, або навіть еkleктику у цьому питанні [4, 7]. Психологічна практика має базуватися на єдиній методології оскільки у протилежному випадку – психологи просто будуть не розуміти один одного. Найбільш адекватною тут може бути методологія синтезу (Л. С. Виготський). Не постмодернізм і не пост-постмодернізм, а синтез як єдина методологія, яка дозволяє цілісно і найбільш адекватно відобразити сутність психічних явищ з якими має справу психологічна практика [3].

Друга група проблем, що потребують нагального розв'язання – проблеми теорії психологічної практики. Теоретичне розмаїття у науковій психології – процес закономірний. Він відображає драматургію наукового пізнання. Разом з цим, ця теоретична поліфонія не може бути перенесена безпосередньо з науки у практику. У практиці це сьогодні виглядає як абракадабра (“жаба-зебра”). Психологічна практика для методичного забезпечення своєї діяльності і професійної підготовки спеціалістів-психологів вимагає побудови єдиної, цілісної, системної, внутрішньо несуперечливої метатеорії. Тобто такої системи поглядів на предмет професійної діяльності, яка не є внутрішньо суперечливою, яка здатна об'єднати несуперечливим чином найбільш відомі і найбільш опрацьовані часткові психологічні теорії.

Третім аспектом науково-психологічного забезпечення освітніх реформ є пріоритетний розвиток прикладної психології. Наукова психологія має забезпечити методологічний розвиток і, власне, формування методичних основ прикладної психології. Зокрема, мають бути здійснені: наукова експертиза існуючих методів, методик і технологій, які застосовуються у психологічній практиці (а перед цим – розробка процедур такої експертизи); розробка структури і методів (процедур) створення методик, методів і технологій професійної діяльності психологів-практиків; розробка методології оцінки ефективності окремих методів і напрямів психологічного практикування – психологічне консультування, прикладна психодіагностика, психологічна корекція, психотерапія і т.п.

Окремою, надзвичайно актуальною сьогодні, є проблема професійної підготовки і підвищення кваліфікації практикуючих психологів у закладах вищої освіти. Серед пріоритетів тут є не тільки формування системи знань і умінь, компетентностей майбутнього фахівця, а формування професійно важливих рис його особистості та чітких етичних професійних переконань. З огляду на сформульовані вимоги, система підготовки майбутніх психологів-практиків у закладах вищої освіти потребує докорінної перебудови починаючи зі стандартів і закінчуючи методиками проходження виробничої практики студентами.

Повертаючись до конкретних практичних проблем науково-психологічного забезпечення освітніх реформ, які тим не менше безпосередньо пов'язані з проблемами методології і теорії, необхідно вказати на декілька основних, нагальних. Тут необхідно назвати найбільш актуальні напрями науково-психологічних досліджень, які зможуть забезпечити підвищення ефективності психологічної практики у забезпеченні освітніх реформ.

Найважливішим, на наш погляд, у науково-психологічному забезпеченні освітніх реформ є визначення норм вікового розвитку особистості здобувача освіти від 5-6 років до 16-17. Тут мінімально необхідними мають бути норми розвитку основних психічних процесів – пам'яті, уваги, рівня інтелектуального розвитку, уявлень про оточуючий світ і себе самого, швидкості мисленневих функцій; рівня та специфіки особистісного розвитку – самооцінка, ціннісні і соціальні орієнтації, нахили і інтереси, уявлення про рольову поведінку, навички спілкування, рівень саморегуляції; рівень соціального розвитку – уявлення про соціальні зв'язки між людьми, про соціальні інституції взагалі і школу, зокрема. Зазначені норми мають бути узгоджені з індивідуально-психологічними, гендерними, етнічними та іншими особливостями а також умовами сімейного виховання і особливостями життєвого шляху, наслідками впливу інформаційно-комунікативних технологій. Особливу увагу необхідно приділити відхиленням від норми, які можуть виникнути внаслідок неадекватного виховання або відхилень у фізичному чи психічному здоров'ї.

Визначення норм вікового розвитку (психічного, особистісного і соціального) тісно пов'язано із визначенням інструментів його дослідження (діагностики). Першою і головною умовою тут має бути валідизація або ревалідизація цих інструментів – тестів, опитувальників, скринінгових методик і т.п. Наступним кроком – відбір і обґрунтування найбільш ефективних і простих у застосуванні психодіагностичних методик для застосування їх у повсякденній психологічній практиці. В результаті – практичний психолог має одержати набір інструментів для здійснення прикладної психодіагностики. Звершенням роботи по цьому напрямку,

на наш погляд, має стати розробка навчальних програм для професійної підготовки, підвищення кваліфікації та ліцензування практичних психологів.

Ще більш важливою і не менш об'ємною має стати робота з верифікації численних психологічних, розвиткових, корекційних чи терапевтичних практик (методик). Основою верифікації мають стати наступні ймовірні критерії: відсутність явної або прихованої шкоди для психічного чи фізичного здоров'я клієнта від застосування тієї чи іншої методики або методичного прийому; відповідність методики чи прийому віковим, гендерним, індивідуально-психологічним, особистісним та соціальним особливостям клієнта; безумовне дотримання норм професійної етики на усіх етапах надання психологічної допомоги із застосуванням конкретної методики. Результатом верифікації мають бути рекомендації до застосування відібраних (рекомендованих) методик і методичних прийомів з обов'язковим описом меж їх застосування та можливими негативними наслідками у випадку непрофесійного застосування або недотримання умов методики.

В результаті багатопланової і доволі тривалої, як на наш розсуд, роботи науковців ми маємо одержати стандартні протоколи професійної діяльності практичного психолога. Протокол, у даному випадку, це документ, який містить чітку і систематизовану послідовність дій і алгоритмів застосування стандартних методів і методик психодіагностичного, психопрофілактичного і психокорекційного плану, які спрямовані на вирішення типових проблем клієнта, який знаходиться у типовій життєвій ситуації. Наприклад: проблема адаптації першокласника до навчання в школі; або – профілактика девіантної поведінки особистості підліткового віку; або – психологічне забезпечення (супровід) професійного самовизначення старшокласника. Безперечно основою для розробки протоколів мають стати: одна з теорій вікового розвитку особистості (на нашу думку це – теорія Л. С. Виготського і його послідовників); циклограма діяльності практичного психолога, яка узгоджується з циклограмою роботи закладу освіти [1]; перелік затверджених і валідних методів і методик прикладної психодіагностики, психологічної профілактики, психологічної корекції, соціально-психологічної реабілітації, психологічного прогнозування і психологічної просвіти. Тут зазначимо, що перші кроки у цьому напрямі вже здійснюються [2].

Отже, конструюючи єдину методологію і єдину теорію, наукова психологія самореалізується у психологічній технології породжуючи таким чином прикладну психологію. І це, на нашу думку, є її найближчим актуальним завданням. Саме прикладна психологія, реалізуючись через систему психологічного практикування, зможе у найближчій перспективі забезпечити ефективний психологічний супровід освітніх реформ.

Використана література:

1. Горленко В. М., Луценко Ю. А., Острова В. Д., Сосновенко Н. В., Ткачук І. І. Методичні рекомендації щодо впровадження циклограм діяльності працівників психологічної служби / за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 132 с.
2. Горленко В. М., Острова В. Д., Сосновенко Н. В., Ткачук І. І. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби / за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.
3. Выготский Л. С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках. *Педология*. № 3, С. 52-58, и № 7-8, С. 12-22, та журн. "Психология" – "К вопросу о психологии и педологии" 1931, т. 4,

вип. 1, С. 78-100. Режим доступу на ресурсе : <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/Pedologia071931/VPS-012.HTM>

4. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні засади розвитку психологічної науки XXI сторіччя. Проблеми сучасної психології. Запоріжжя. 2019. № 1. С. 7-10. Режим доступу: http://psyjournal.in.ua/wp%2Dcontent/uploads/2017/02/vol_1_15_2019%2D1.pdf
5. Панок В. Г. Психологічна служба : навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. 488 с.
6. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2017. 188 с. <https://lib.iitta.gov.ua/707672/1/panok2017.pdf>
7. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ : Талком, 2017. 245 с.

УДК 159.955;159.964

Яценко Т. С., Галушко Л. Я.

ВИЯВИ АРХАЇЧНОГО МИСЛЕННЯ В ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ ПСИХІКИ

Дослідження психіки в її цілісності (свідоме / несвідоме) були започатковані нами в 1987 р. Метод “Активне соціально-психологічне пізнання” (синонім глибинне пізнання психіки) сформувався та вдосконалювався під впливом результатів групової практики та її наукових узагальнень [5; 8; 9; 10; 11].

Одним зі значущих наших відкриттів було структурування психіки (див. “Модель”): стрілки 2 і 5 – окреслюють асиметрію функціональних взаємозв’язків “свідомої” і “несвідомої” сфер психіки (рис. 1).

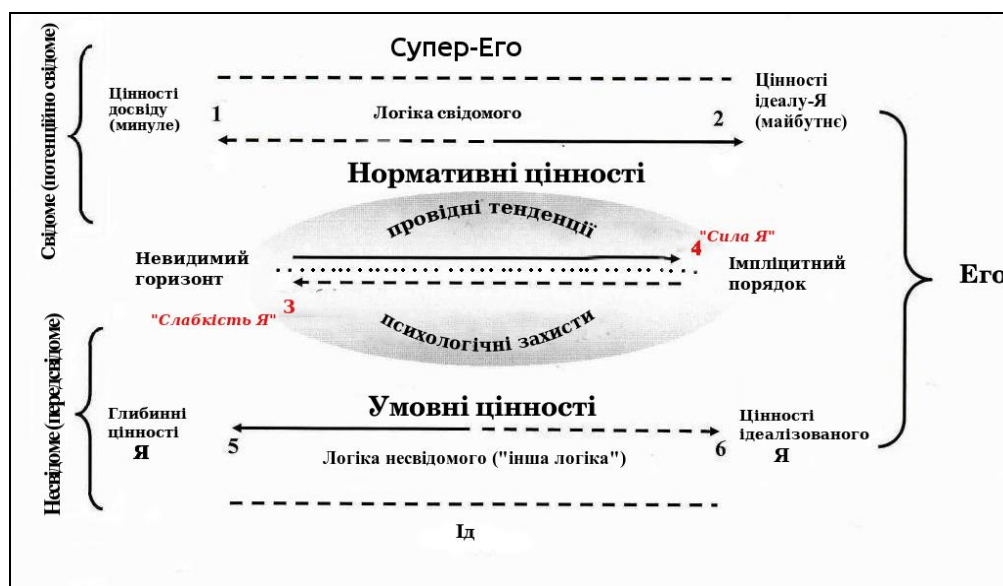


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки

Цілісність психічного (свідоме / несвідоме) потребувало задіяння обох сфер психіки, а відтак – як вербальних (мова свідомого), так і невербальних (мова

несвідомого) засобів пізнання. В невербальних засобах найбільш поширеними були тематичні психомалюнки, виконані самими учасниками “Активного соціально-психологічного пізнання” (далі АСПП) [6].

Згодом стало зрозумілим, що людині часто не вистачає художньої майстерності, щоб передати усі важливі аспекти (нюанси) власних станів та переживань. У цьому надали допомогу репродукції художніх полотен, на засадах вільного вибору респондентом, орієнтуючись на їхню емотивну небайдужість. На той час у науковий обіг нами була введена категорія “імпліцитний порядок” як центральний підструктурний елемент “Моделі”. Це зумовило відчутний поштовх для розвитку психодинамічної парадигми завдяки розумінню опосередкованості співзв’язків та взаємовпливів сфер свідомого і несвідомого. Вказані співзв’язки Леві-Брюль окреслив як провідний закон пралогічного (архаїчного) мислення, що виявилось в учасників глибинного пізнання в можливості ранжувати підібраний (для самопрезентації ілюстрації) за їхньою емотивною значущістю (“сліпа навичка”). Отже, у процесі АСПП, для зниження суб’єктивізму, породжуваного системою психологічних захистів, вводимо об’єктивні (матеріалізовані) засоби.

Невербальні чинники каталізації вияву психічного високо цінував фахівець у галузі “Мислення” О. Тіхоміров. Він указував: “...невербалізований смисл елементу завжди більший за обсягом, аніж його вербальний еквівалент” [4, с. 80]. Саме завдяки невербальним засобам (в якості репрезентантів), відкрилась перспектива дослідно констатувати актуалізацію пралогічних резервів психіки, які специфічно забезпечують подвійність образу: видиме і уявне. Це доводить, що інтуїтивна уява завжди передбачає “**подвійність**”.

Наведемо приклад: у межах роботи групи АСПП респонденту О. було запропоновано намалювати психомалюнок “Власне тату” (фото 1). О. зробила фото власного тату (на тілі).



Фото 1. Власне тату респондента О. – “Символ повітря”

Пояснення О.: “Я зобразила таке тату, тому що повітря “існує” і його, водночас, ніби і “**немає**” – воно непомітне і неловиме. В ньому відображається моя всеприсутність і, водночас – неіснування”.

З огляду на результати представленого фрагменту дослідження, стає зрозумілою проблема О.: п’ятирічну дівчинку (нині магістр психології) батьки віддали до бабусі. Розлука з батьками (особливо з матір’ю) для неї була драматичною. І ось результат – “тату”, в якому поєднується повітря (мало

відчутне, але життєво необхідне) і, водночас, воно ж і **невидиме**. Це відповідає пережитій драмі, що близька до проблеми: “життя – не життя”. Символічно: “О. ніби є і її – ніби і немає”.

Здійснення інтерпретації передбачає відстороненість психолога від поведінкового матеріалу, нейтралізацію, емотивну невключеність, як і власну відкорегованість. Узагальнюючи результати дослідження, ми змогли виявити їхню співзвучність із висновками Леві-Брюля про мислення первісних людей [1].

Подаємо деякі важливі ознаки пралогічного мислення, що окреслились в АСПП:

- активність проасоціацій (позадосвідних асоціацій);
- підкореність закону співпричетності образів художніх репрезентацій;
- байдужість, нейтральність, ігнорування суперечностей;
- домінування інтуїції над формалізованими знаннями;
- схильність віднесення надприродного до психічної реальності;
- видиме (відчутне) як і бажане (невидиме) – еднаються з пріоритетністю невидимого;
- зацікавленість тим, що діється, за збереження пріоритетності інтересу до бажаного, незалежно від його реалістичності;
- вплив колективних уявлень на сприйняття плінної реальності;
- причинний зв’язок співвідноситься із двосуміжністю площин (явне і уявне; земне і небесне);
- архаїчне мислення може ігнорувати причинні зв’язки між об’єктами, що призводить до нівелювання суперечностей;
- ігнорування логіки фактажу ситуації – підміна її емотивними самовідчуттями;
- наближеність до містики (до уявного) не заважає пралогічному мисленню зберігати “іншу логіку”, відповідну законам функціонування несвідомого;
- для архаїчного мислення відсутній суто фізичний факт, він незмінно анімізований (психологізований) співпричетністю до невидимого, духовного, що й зумовлює його емотивне наповнення, яке піддається глибинному пізнанню.

Отже, використання в АСПП опрідметнених засобів самопрезентації посприяло актуалізації архаїчного багажу психіки, що єднає людство. Все це зумовило проведення сеансів АСПП у великих аудиторіях (з екранізацією візуалізованих аспектів). Вагому роль відіграє діалогічна взаємодія, що забезпечує адекватний вихід на індивідуальну неповторність психіки кожної людини.

Думку про те, що закони мислення історично є незмінними, відстоював К. Леві-Стросс. Така позиція ґрунтувалась на результатах вивчення структури суспільної свідомості індійських племен. Його результати вказують на незмінність інтелектуальних операцій *архаїчного мислення*, що зумовлює їхню схожість із сучасним *логічним мисленням* [2].

Водночас дослідження О. Лурія, які проводились у тридцятих роках XIX ст. у віддалених районах Узбекистану (з неграмотним населенням), переконують, що словесно-логічне мислення є найбільш пізнім продуктом розвитку людського мислення. Вчений довів, що такі операції як абстрагування, узагальнення, класифікація не є інваріантними на усіх етапах соціально-культурного розвитку людства [3].

На відмінності **пралогічного** (архаїчного) і **логічного** мислення вказував також і Л. Леві-Брюль, який присвятив вивченню вказаної проблеми тридцять років

життя [1]. Водночас ми не зустріли досліджень, які б розкривали специфіку співіснування, співвіднесеності як і взаємозв'язків пралогічного та логічного мислення, що входить у подальші перспективи наших дослідницьких задач.

Ми не оминаємо увагою і витoki європейської культури та розвиток цивілізації Давньої Греції, які розкрили історичну послідовність поступу від примітивних до зрілих форм мислення. Історичний психолог З. Барбу вказує, що греки першими побудували такий тип цивілізації, який сприяв розвитку у людини **самоусвідомлення себе індивідом**. Останнє дійсно можна вважати поштовхом до певної автономізації логічного мислення від пралогічного, в якому превалюють (за результатами досліджень Леві-Брюля) колективні уявлення, які об'єднують людство.

Психоаналіз малюнків у діалогічній взаємодії в АСПП психолога з респондентом доводить доцільність поєднання слова (засобів логічного осягнення проблеми, шляхом діалогу) з використанням малюнків, які спонтанно обрані та упорядковані самим суб'єктом.

Наша сорокарічна практика переконує, що відбувається поєднання паралогічних особливостей мислення з логічними, що сприяє діагностиці неусвідомлюваних чинників особистісних проблем суб'єкта, згідно з динамікою:

- від академічних знань → до рефлексивних;
- від латентності незнання → до усвідомленого знання;
- від тривоги і відчуття безсилля (в дифузності проблеми) → до сили розуму (в диференційованому розумінні особистісної детермінації проблеми);
- від пралогічного сприйняття візуалізованого матеріалу → до його раціонального аналізу в діалогічній взаємодії тощо.

Індивідуалізованість психокорекційних результатів учасників АСПП зумовлена також **динамікою розвитку групового процесу**, а саме:

- від багатозначності символіки → до однозначності;
- від невидимості виявів особистісної проблеми → до видимого, впізнанного в реальному житті;
- від непередбачуваного → до прогностично очікуваного;
- від інтуїтивно-емоційного → до логічно осмисленого, зрозумілого.

Використана література:

1. Леві-Брюль Л. Первобытное мышление, 1930. 344 с.
2. Леві-Стросс К. Первобытное мышление. Москва : Республика, 1994. 384 с.
3. Лурия О. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. *Психологическая наука и образование*. 1997. № 4.
4. Тихомиров О. К. Психология мышления. Изд. Московского университета, 1984. 269 с.
5. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07. "Педагогическая и возрастная психология". Київ, 1989. 432 с.
6. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Мошенская Л. В. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект). Москва : СИП РИА, 2000. 193 с.
7. Яценко Т. С., Чобітько М., Доцевич Т. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика [на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків]. Черкаси, 2003. 216 с.
8. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.
9. Яценко Т. С., Глузман А. В., Мелоян А. Э., Туз Л. Г. Агрессия: психологическая теория и феноменология. Киев, 2010. 271 с.

10. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск, 2015. 396 с.
11. Яценко Т. С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта. Київ, 2015. 280 с.
12. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми. Дніпро : Інновація, 2019. 283 с.

УДК 373.3:37.015.31-049.5

Андрущенко Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ПРИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Актуальність теми психологічної безпеки при взаємодії вчителя з учнями в умовах Нової української школи зумовлена зростанням уваги фахівців педагогічної і психологічної галузі до психологічної безпеки та благополуччя освітнього простору як прямого продовження особистої безпеки, а також як захисту громадського порядку і спокою, духовних цінностей, прав і свобод навчальних закладів і їх нормальної діяльності.

Сучасна реформа освіти має своїм пріоритетним напрямком створення умов для розвитку дітей відповідно до їх віку, здібностей і реальних інтересів. Саме в контексті взаємодії вчителя з учнями відбувається розвиток особистості дитини [1].

Сучасна реформа освіти пред'являє високі вимоги до діяльності вчителя (високий рівень інтелекту та наявність знань в області дитячої психології). Визначальною рисою освітнього процесу є взаєморозуміння, взаємоповага та співробітництво вчителя та учнів. Саме через таке співробітництво здійснюється взаємодія вчителя та учнів, у процесі якої відбувається спільна робота. Зазначимо, що така взаємодія спрямована на формування ключових компетентностей учнів, що відповідає реформі освіти, яка полягає у перебудові школи з надання знань для життя у сучасному світі. На думку видатного педагога В. О. Сухомлинського, взаємодія між вчителем та учнями повинна відбуватися на засадах духовності, доброзичливості взаємоповаги і взаємної довіри. Орієнтація вчителя на учня як на рівного собі учасника взаємодії відображена у “педагогіці співробітництва” Ш. О. Амонашвілі [2].

Впровадження нового Державного стандарту загальної початкової освіти є важливим етапом реформування загальної середньої освіти – Нова українська школа. Метою початкової освіти згідно концепції НУШ є гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості [4].

Відомо, що в молодшому шкільному віці особливістю розвитку особистості дитини є зміна її соціального статусу. При вступі до школи дитина набуває статусу учня і починає процес навчання. Взаємодія, співпраця та спілкування між вчителем та учнями у молодшому шкільному віці істотно впливає на ставлення дитини до батьків і до однолітків [1]. Вчитель молодших класів є один з важливих дорослих

для учнів. Саме від нього, від його особистих і професійних якостей багато в чому залежить як швидко дитина адаптується до школи, її вимог і труднощів (у середньому цей процес триває від 3 місяців до 1,5 років), що впливатиме на її самопочуття, розвиток і успішність в оволодінні знаннями. Учителю важливо створити комфортне самопочуття молодшого школяра в навчальному закладі, приділяти особливу увагу адаптації дітей до навчання в 1-му класі, знати вікові особливості дитини початкової школи, володіти ефективними прийомами спілкування, вміти організовувати колективну діяльність так, щоб діти відчували комфорт і гармонію в соціальному оточенні [3].

Відомо, що діти, які з молодших класів навчаються погано, у 87% випадків залишаються невстигаючими до кінця шкільного навчання [5]. Вчитель є також центральною фігурою, що формує життєвий світ школяра. Це обумовлено тим, що в освітньому процесі проєктуються, моделюються, закладаються, власне кажучи, не просто психологічні, психосоціальні, а в перспективі – суспільні відносини.

Висновки. Психологічна безпека при взаємодії вчителя з учнями в умовах Нової української школи необхідна як для розвитку дитини так і для якісного засвоєння нею знань. Від цього залежить фізичний та емоційний стан дітей, що, в свою чергу сприяє успішному навчанню. Психологічна безпека освітнього процесу – це стан захищеності школяра від загроз його гідності, душевному благополуччю, позитивному світосприйняттю і ставленню до себе.

Використана література:

1. Дзюбо Л. В., Бучма В. В. Психологічна безпека взаємодії в системі “вчитель-учень” в умовах Нової української школи. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб’єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали II всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 21 березня 2019 р.).
2. Дзюбо Л. В., Шатирко Л. О. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти: психологічний дискурс. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (1-2 грудня 2017 р., м. Київ).
3. Концепція нової Української школи [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.slideshare.net/tsnua/ss-70132344>
4. Про Концепцію (основи державної політики) національної безпеки України: Постанова Верховної ради України [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.uazakon.com/document/spart85/inx85170.htm>
5. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. Москва : Новая школа, 1995. 144 с.

УДК 615+7]: 639.33: [597.2/.7:069.029]

Beata Barchi, Hanna Bodnar

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CREATIVE PERSONALITIES

Accelerated pace of scientific and technological progress, the speed of change in all spheres of human activity, high pace of life are the hallmarks of modern socio-cultural space. General trends in the development of society determine the stimulation of human

activity in various fields, the need for more successful implementation of human resources: especially the creative potential of the individual. Society's need for comprehensive creative human activity is growing and requires the formation of an active, spiritually rich person who is able to creatively solve many different pressing problems, to work constructively in dynamic living conditions.

Psychologists have studied the connections between creativity and personality for decades. While the facets of personality that relate the two have been theorized, dissected, compared, re-theorized, and, ultimately, entrenched over time (e.g., Barron & Harrington, 1981; Eysenck, 1993a,b; Feist, 1998), considering the creativity side of the relationship has been less common. This may be because theories of personality, though diverse, have largely coalesced over the past two decades in terms of assessment protocols (cf. Costa & McCrae, 2008). On the other hand, conceptions of the creativity construct and how best to measure it have remained clouded despite calls for consensus (e.g., Cropley, 2000; Plucker, Beghetto, & Dow, 2004; Zeng, Proctor, & Salvendy, 2011).

Notwithstanding all the different forms of art, the source of the creative process, its initial impulse, is an artistic image, and its creation is closely connected with the imagination. L. Vygotsky held the view that artistic creativity has great importance in overall development. In this regard, it is relevant to study the role of personal psychological characteristics that stimulate creativity, determine creative potential, and indicate personal predisposition to artistic activity.

The problem of creative development has a historical character, depending on the way of life, the image of the world it forms, as well as the requirements of society to the creative personality (Batey & Furnham, 2006). In modern civilization, in connection with the crisis of spirituality, the development of technocratic thinking is very important to focus on the problems of creative personality. Socio-cultural conditions come to the fore, which inhibit or determine the development of those qualities of the individual that will help him realize his creative potential [1].

At all stages of formation, the creative personality is characterized by the general creative potential of the subject, his abilities, willingness to perform creative activities and other parameters that directly or indirectly affect the course of creative activity. The most important characteristics of the factors influencing the formation of creative potential include the presence of stimulation of creative manifestations of personality (Furnham & Bachtiar, 2008). Creative personality includes a number of components and characteristics inherent in this concept. The main characteristics of a creative personality include ability to self-actualization, creativity, willingness to take risks, uneven success in learning different subjects, the presence of creative potential, high level of motivation, willingness to take risks, identity, empathy, and semantic flexibility [2].

Characterizing the creative personality as a whole, we can state the following features: 1) intellectual potential – flexibility, speed, divergence, ability to imitate; 2) curiosity – internal cognitive motivation, a sense of the new; 3) initiative – constant activity and employment, diligence, love of difficulties; 4) independence, autonomy, the desire for self-expression; 5) persistence, dedication; 6) originality, creativity, desire for creative tasks and occupations, ingenuity; 7) erudition, self-realization.

The main features of a creative personality, scientists include five main features (Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013). The first feature of a creative personality is originality, non-triviality, unusual expressions of opinion. A creative person usually and everywhere seeks to find and discover their own, different from other solutions. The

second feature, semantic flexibility, is the ability to see the old object from a new angle: what is not previously noticed, hidden from outsiders, but intrinsic, to discover new ways to use the object, functional application in practice. Adaptive flexibility, which is the third feature of a creative personality, is the ability to change the perception of the object in such a way as to see its new, hidden from the observer side. The fourth feature, semantic spontaneous flexibility, means the ability to produce a variety of ideas in an uncertain situation, in particular in one that does not contain guidelines for these ideas, does not give direct “hints” [3].

In the process of his/her life, a person goes through several stages of his/her development, the main of which is the period of adolescence. The development of a creative personality is a constant change, transition, transformation of generic, socio-typological properties into individual, personal-semantic qualities that arise during ontogenesis.

Not all personal activities are creative. Creative activity is a way of human existence in the world; it is derived from history and culture and most fully expresses the social essence of man. Creativity does not involve any form of human activity, but only purposeful activity, the latter is opposed not to individual manifestations of the unconscious, but to the spontaneous, involuntary course of events that takes place in nature and history. An integral attribute of creativity is freedom, which arises in the activity itself and is expressed not only in the control of human work over natural and social processes, but also in self-control; freedom in creativity is the ability to subdue their thoughts and actions to the goal and find the most effective way to move towards it. In creative activity, there are components of three types: productive, reproductive and routine, expressing different approaches to culture, to the social preconditions of work. Productive components of the creative process provide its result with such features as significant novelty, social significance and perfection of performance, which constitute the ontological, axiological and aesthetic aspects of the creative product. Along with the main types of relations of productive and reproductive components, there are three other modifications of non-creative activity, which lack one or another group of productive actions: pseudo-creativity that mimics creative search, anti-creativity, devoid of axiological aspect, and “creativity in itself”.

Personal growth correlates with the development of self-realization and self-actualization of man. The psychological portrait of a modern student includes the following components: high level of development of indicators of self-actualization (orientation in time, values, creativity, autosympathy, contact); high level of motivation to succeed; high level of development of components of creative characteristics (curiosity, imagination, complexity, risk); high level of development of divergent thinking; average level of development of empathic abilities.

References:

1. Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429.
2. Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45, 613-617.
3. Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221.

ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Концепцією Нової української школи, одним із державних пріоритетів в освіті, визначено особистісно орієнтоване навчання і виховання, що вимагає психологізації освітнього процесу шляхом підвищення психологічної компетентності всіх його учасників: учнів, вчителів, батьків.

Головною рушійною силою в ефективних змінах освітнього процесу, навчального закладу Нової української школи, є особистість учителя і його готовність діяти по-новому. Розуміння педагогом свого внутрішнього потенціалу, вміння будувати гармонійні відносини, є одним з показників підвищення педагогічної майстерності вчителя в умовах інновацій.

На сучасному етапі, у світовій практиці, помічені тенденції щодо необхідності формування психологічної культури педагогів, яка виражається у самоорганізації, саморегуляції життєдіяльності особистості, у ставленні до себе та оточуючих [1]. Це засвідчує зростання потреби застосування у педагогічній практиці таких психологічних методів, які б сприяли успішній побудові освітнього процесу, можливості самореалізації при максимальному збереженні психологічного здоров'я. Цим вимогам, на нашу думку, відповідає метод позитивної психотерапії, який започаткований німецьким вченим Н. Пезешкіаном. Назва методу походить від лат. *positum*, що означає “даний”, “фактичний”, “дійсний”, “той, що є насправді”. Мета позитивної психотерапії – реструктуризація особистості, яка спрямована на відновлення гармонії. Основними складовими методу є:

– *Positum*-підхід, що базується на принципі надії по відношенню до конструктивної природи людини, її здібностей та можливостей вирішувати власні проблеми;

– Психодинамічний диференційний аналіз змісту проблемних ситуацій, що базується на принципі гармонізації актуальних та базових здібностей “Знати” та “Любити”;

– 5-крокова стратегія психотерапевтичної самопомоги.

Розуміння природи і динаміки розвитку проблемних ситуацій в позитивній психотерапії базується на теорії особистості, для опису якої використовують три моделі: *балансу*, *актуальних здібностей*, *ідентифікації*.

Моделлю “Балансу” описується *актуальний конфлікт*, суттю якого є конфліктні відносини із світом. Він виникає при зіткненні людини з реальністю, що змінюється. Всі події поєднуються в особистості однієї людини в їх фізичному, соціальному і духовному вимірах. У поєднанні зовнішніх перевантажень і особистісно детермінованих можливостей, для подолання цієї напруги виникає актуальний конфлікт. Модель “*Балансу*” включає такі 4 категорії: сфера “тіло”, сфера “діяльність”, сфера “контакти/традиції”, сфера “фантазії/ інтуїція”. Виходячи вже лише з мовних визначень кожної сфери, стає зрозумілим, що такий розподіл є спробою охопити всю різноманітність людського життя. У позитивній психотерапії зазначається, що попри все розмаїття культурних і соціальних розбіжностей та

індивідуальних особливостей, усі люди мають одні й ті самі типові реакції на проблемні ситуації. Якщо у людини є проблеми (вона роздратована, агресивна або відчуває себе подавленою, живе у постійній напрузі чи не бачить сенсу життя), то вона виражає їх у чотирьох сферах [3]. Можливі такі форми реагування на конфлікт або складну ситуацію: втеча у хворобу або ігнорування тілесних потреб; втеча в роботу або дезорганізація; втеча у спілкування або ізоляція; втеча у мрії або заперечення майбутнього. Вибір форми переживання конфлікту суттєво залежить від досвіду, набутого у дитинстві. Можливо саме в цьому криється розгадка того, чому у відповідь на проблему переважно реагує одна з чотирьох сфер. Усвідомлення життя через призму цієї моделі, дає змогу звернутися до тих ресурсів, які не заблоковані проблемними ситуаціями.

Модель “Актуальних здібностей” дозволяє описати і оцінити ставлення людини до інших. Розрізняють дві базові здібності: до любові (емоційність) і пізнання (когнітивність), з яких, відповідно, розвиваються первинні (терпіння, час, контакт, віра, довіра, надія, сумнів, впевненість тощо) та вторинні (пунктуальність, акуратність, ввічливість, чесність, точність, старанність, бережливість, справедливість, успішність, надійність тощо). Унікальність людського характеру обумовлюється поєднанням по-різному виражених актуальних здібностей, які утворюють своєрідний профіль. Актуальними ці здібності називають через те, що вони постійно фігурують у повсякденному житті в різних ситуаціях. Конфлікт людських взаємин виникає через відмінність у розвиненості тих або інших актуальних здібностей і називається *ключовим* [4].

Модель “Ідентифікації” охоплює ставлення до “Я”, “Ти”, “Ми” і “Пра-Ми”, які формуються під впливом прикладів із сім’ї. Дана схема включає ставлення батьків до дитини (Я), до іншої людини (Ти), до оточення (Ми) і до людства в цілому (Пра-Ми). Моделлю “Ідентифікації” описується *базовий* конфлікт, в основі якого лежить страх “бути не таким як треба”, не відповідати ідеалу. Центральними елементами *базового* конфлікту є концепції, які засвоюються на ранніх стадіях розвитку індивіда (тому їх називають базовими). В житті вони виступають як тема, яка повторюється в різних варіаціях [4].

Для вирішення актуального, базового або ключового конфліктів у позитивній психотерапії використовується 5 – крокова модель психотерапії, яка ґрунтується на принципах надії, гармонії і динаміки. П’ять кроків (стадій) – є стратегією, у рамках якої співвідносяться основні положення терапії та самопомоги. Це означає, що кожному можна навчитися самостійно долати труднощі, негаразди та організувати гармонійний простір (згідно з принципом балансу). “Людина щаслива й здорова не тоді, коли у неї немає проблем, а тоді, коли вона знає, як їх правильно вирішити” [2, с. 4].

Педагог, який здатний підтримувати відносини зі світом у балансі та гармонії – є прикладом для наслідування. Це допомагає дитині навчитися піклуватися про себе, відчувати себе творцем власного “Я”, дає сили на конкретні кроки вперед до своїх цілей і отримати від життя радість.

Висновки. Отже, головне призначення позитивної психотерапії – це турбота про фізичний, психічний, соціальний і духовний потенціал особистості; розвиток усвідомлених і неусвідомлених людиною здібностей, гармонізація її повсякденного життя. Зазначений метод дає можливість відновити доступ до ресурсів і здібностей людини. Від того, наскільки педагог розуміє сильні та слабкі сторони своєї індивідуальності, свій внутрішній потенціал, залежить його психологічне здоров’я

та побудова творчої продуктивної співпраці з усіма учасниками освітнього процесу. Адже педагогіка партнерства є одним із ключових компонентів концепції Нової української школи.

Використана література:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
2. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носрат Пезешкиан ; пер. с нем. 2-е изд. Москва : Институт позитивной психотерапии, 2006. 464 с.
3. Пезешкиан Х. Основы позитивной психотерапии. Архангельск, 1993. 116 с.
4. Слабинский В. Ю. Основы психотерапии : практическое руководство. Санкт-Петербург : Наука и Техника, 2008. 464 с.

УДК 37.015.311-053.4

Бондар І. О.

РОВЕСНИЦЬКІ СТОСУНКІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Спілкування з однолітками відіграє важливе значення у розвитку дітей дошкільного віку, адже завдяки спілкуванню та спільній взаємодії відбувається початковий етап формування особистості, психічний розвиток дошкільника. Через міжособистісну взаємодію дитина пізнає світ, освоює моральні цінності та норми, досліджує соціум, навчається діяти в колективі. Без спілкування з однолітками не можливий розвиток дитини.

Аналізу питань міжособистісної взаємодії, спілкування, а в їхньому контексті проблеми формуванню ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку свої праці присвячували вітчизняні та зарубіжні дослідники. Зокрема, ґрунтовний внесок у дослідження даної проблеми зробили: Л. Виготський, Я. Коломінський, Г. Костюк, М. Лісіна, С. Максименко, В. Мухіна, Р. Павелків, Т. Піроженко, А. Рояк та багато інших. Дитячі взаємини вивчали Л. Артемова, В. Луценко, О. Смірнова, В. Утробіна, Л. Якименко; у контексті морального виховання О. Кисельова, С. Ладивір, Л. Лохвицька, Т. Поніманська та ін.

Наявність великої кількості праць з даного напрямку підтверджують важливість подальшого дослідження проблеми формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку, виникає проблема у розробці інноваційних методів та засобів впливу на особистість дошкільника у процесі налагодження стосунків дошкільників на основі дружби, товаришування та ін.

Дошкільний вік характеризується швидким розвитком взаємин з однолітками. Система контактів між ровесниками стає досить складною, часто забарвлена емоційними переживаннями та поведінковими реакціями дітей: діти пізнають поняття “дружби” або сваряться, ображаються; навчаються ділитися іграшками, домовлятися щодо цікавої спільної гри, допомагають один одному або завдають

шкоди іншим. Взаємини з ровесниками стають фундаментом для подальшого розвитку особистості дитини.

Аналіз нормативної бази забезпечення дошкільної освіти показує, що головною вимогою, результатом навчання та виховання має стати всебічно розвинена особистість, що може діяти у суспільстві відповідно до морально-етичних норм, вміти спілкуватися та володіти культурою поведінки. Діти повинні проявляти чуйність, справедливість, товариську, чесність, проявляючи ці якості у спілкуванні з дорослими та однолітками, під час ігор та у спільній діяльності. Діти мають навчитися розуміти емоції інших, поважати їх, контролювати власну поведінку [1, с. 20].

У програмі з морального виховання дітей дошкільного віку “Скарбниця моралі” вказано, що діти мають ще в дошкільному дитинстві засвоїти правила взаємин з однолітками, свідомо виконувати і розуміти значення їх дотримання. Саме під час ігор, через спільну діяльність дитина поступово розпочинає розуміти та усвідомлювати важливість спільної взаємодії з ровесниками. Формування ровесницьких стосунків відбувається під прямим впливом вольових дій дошкільника, наприклад, у молодшому віці дитина ще не здатна контролювати власні діє, тому часто порушує правила поведінки (забирає іграшки, кричить, перебиває інших тощо), у старшому віці, коли розвивається супідрядність мотивів, дошкільник може стримувати поведінкові реакції, обдумувати власні дії та вчинки, робити висновки [2, с. 35].

Дослідниці Л. Якименко, В. Луценко вказують на те, що міжособистісні взаємини інтенсивно формуються у дитячому віці. Досвід таких перших стосунків, як з дорослими, так і з однолітками закладає підвалини для подальшого розвитку особистості дитини. Цей перший досвід багато в чому визначає особливості самосвідомості й ставлення дитини до оточуючого світу, її поведінку та самопочуття в людському оточенні [4, с. 390].

Спілкування дитини з ровесниками значно відрізняється від спілкування з дорослими. Під час такого спілкування дошкільники проявляють підвищену емоційність, стають більш розкутими, імпульсивними, вони сміються, голосно розмовляють, поведуть себе вільно, не підпорядковуючись моральним та етичним правилам, проявляють бурхливу радість, але можуть швидко перейти до гніву, проявляють своє “Я”, але при цьому не завжди для них важливою є думка чи почуття однолітка тощо. Таким чином, діти намагаються виявити ініціативу, продемонструвати свою унікальність, самоствердитись у колективі однолітків. На характер комунікації впливає провідна діяльність дошкільника та види спілкування з однолітками на основі чого й будуються ровесницькі стосунки.

Причинами порушень у ровесницьких стосунках можуть бути: відсутність прикладу спілкування, недостатність досвіду організації процесу міжособистісної взаємодії, швидкий розвиток інформаційних технологій (дитина концентрує увагу на гаджетах, обираючи їх замість спілкування з однолітками), порушення в системі знань про моральні норми та правила, важкість осмислення для дітей дошкільного віку таких категорій як дружба, товаришування тощо. Крім цього, до порушень у побудові ровесницьких стосунків дошкільників може призвести відсутність чітко визначеної системи виховання дитини.

О. Остряньська виділила основні труднощі, що виникають у дошкільному дитинстві у процесі формування міжособистісної злагоди: вступ старшого дошкільника в контакт із однолітками, емпатія до інших, дитячий егоцентризм,

відсутність позитивної установки на іншу дитину, неадекватна самооцінка дитини, підвищена емоційно-особистісна залежність від партнерів по спілкуванню, недостатність комунікативних знань дошкільника, проблеми в програмуванні, прогнозуванні та самоконтролі тощо. Всі труднощі дослідниця розділила на чотири рівні: базовий, змістовний, операціональний, рефлексивний [3, с. 42]. При не своєчасному навчанні дітей прийомом подолання цих труднощів, можуть виникати негативні поведінкові реакції, що матимуть наслідки у процесі розвитку особистості дошкільника.

Виявлення особливостей спілкування дітей дошкільного віку, характеру їх міжособистісної взаємодії вказує на необхідність зосередитись у дослідженнях на пошуку дієвих методів і шляхів формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку.

Отже, процес розвитку і формування зростаючої особистості більшою мірою залежить від вдалої побудови ровесницьких стосунків дошкільників, змістовного спілкування та спільної діяльності. Перспективами подальших розвідок в даному контексті можуть бути питання, пов'язані з поглибленим вивченням відомих й пошуком нових методів і технологій формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку на різних вікових етапах.

Використана література:

1. Желан А. В. Формування культури поведінки дітей дошкільного віку. *Наук. вісник Микол. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського*. Серія "Педагогічні науки". 2014. Вип. 1.45. С. 20-24.
2. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку "Скарбниця моралі". Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
3. Остряньська О. А. Подолання комунікативних труднощів старшими дошкільниками у процесі формування міжособистісної злагоди. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. С. 40-43. URL.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_12
4. Якименко Л. Ю., Луценко В. О. Особливості міжособистісних відносин в дитячому колективі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 16. Кн. 1. Київ, 2012. С. 389-396.

УДК 159.944. 004]:4:616-036.21

Бойко С. Т.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ СТРЕС В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

В Україні до складної соціальної-політичної та економічної ситуації, війни на Сході країни додалася загроза пандемії коронавірусної інфекції COVID-19. За цих умов надзвичайно важливим є психічне та психологічне здоров'я населення. У будь-який період історії людства неординарні події завжди ставали матеріалом для різноманітних чуток і домислів. Ознаками чуток вважають 1) невизначеність інформації (може коливатися від правдоподібної до абсолютно недостовірної); 2) направленість змісту чуток на задоволення певної психічної потреби людей, що не отримує задоволення іншими способами; 3) колективне авторство, анонімність;

3) яскравість, ефектність чутки, коли інформація викликає емоційну реакцію – подив, страх тощо; 4) актуальність; 5) усне передавання. Щоправда, натепер розвиток інформаційних технологій дає можливість передавати інформацію для великої кількості людей не тільки ЗМІ, але й будь-якій людині, зокрема за допомогою соціальних мереж. Вважалося, що ЗМІ породжують інформаційні приводи, а люди в процесі їх інтерпретації породжують різноманітні чутки, трансформуючи інформацію. Проте зараз ми можемо спостерігати зворотне явище: у соціальних мережах поширюють інформацію не тільки цілком реальні люди (відомі широкому загалу або ні), а й анонімні акаунти, після чого (через сенсаційність, несподіваність, контroversійність тощо) її підхоплюють офіційні ЗМІ, доносячи до ще більшої кількості людей. В умовах пандемії поширення неперевіреної, часто суперечливої інформації може зумовити виникнення *інформаційного стресу*.

Інформаційний стрес – психологічний стрес, джерелом розвитку якого служать зовнішні повідомлення, інформація про поточний чи передбачуваний вплив несприятливих подій, їх загрозу, або “внутрішня” інформація у формі минулих уявлень і спогадів про травмивні для психіки події, ситуації та їх наслідки, що супроводжуються негативними реакціями, властивими стресу [1, с. 33]. Зокрема, в нинішніх умовах є поширеними побічні психологічні та поведінкові реакції, що включають безсоння, зниження відчуття безпеки, збільшення вживання алкоголю, тютюну та фармацевтичних препаратів, соматичні симптоми (нестача енергії, болі, проблеми із шлунком тощо), відчуття суму, тривоги й безпорадності, зневіра та шок.

Ситуація ускладнюється ще й через те, що журналісти опинилися в такій же ситуації невизначеності, що і суспільство, бо змушені транслювати часто суперечливу інформацію, оскільки вона походить із авторитетних джерел. Приміром, вчені зі США та Великої Британії, які вивчали збудник коронавірусної інфекції, прийшли до висновку, що вірус SARS-Cov-2 не є продуктом генної інженерії, і таким чином спростували теорію про його штучне походження. У той же час інші вчені, зокрема французький вірусолог, нобелівський лауреат Люк Монтаньє, притримуються протилежної думки, а президент США Д. Трамп взагалі заявив, що у нього є докази про те, що коронавірус був створений у лабораторії китайського міста Ухань [2; 3; 5].

У таких умовах журналісти самі мають ознаки інформаційного стресу. Так, за даними дослідження Інституту масової інформації, тільки 2,5% українських журналістів не відчувають стурбованості через пандемію та карантин; 97,5% відчувають складні емоції: втому або злість (18%), дратівливість (14%), проблеми з концентрацією уваги (13%), проблеми зі сном (13%) [4].

Своєчасна й точна інформація відіграє вирішальну роль у контролі поширення хвороби та боротьбі зі страхом та невпевненістю. Уявлення про те, що потрібно робити, допомагає людям почувати себе у більшій безпеці та посилює переконання, що вони можуть зробити дещо значуще для захисту себе та своїх близьких. Тому потрібно 1) бути в курсі подій, отримувати поточну інформацію з надійних джерел та перевіряти її; 2) ділитися базовою інформацією про гігієну, що допомагає зменшенню поширення хвороби; 3) медичним працівникам – виправляти неточну інформацію та неправильні уявлення, поділившись достовірними ресурсами охорони здоров'я, використовуючи різні засоби комунікації, зокрема, соціальні мережі; 4) обмежити споживання інформації,

використовуючи її виключно для прийняття обґрунтованих рішень; 5) розуміти, що це нормально – відчувати стрес у відповідь на спалах інфекційного захворювання, а також бути в курсі ознак стресу у себе чи членів сім'ї.

Отже, для психологів, психотерапевтів та психіатрів у цих умовах важливо надавати вчасну й необхідну підтримку для тих, хто зазнає стресу. Особливі зусилля мають бути спрямовані на вразливі групи населення, до яких належать: інфіковані та хворі пацієнти, їхні родини та колеги; люди, що мали психічні чи психологічні розлади та проблеми і до цього; медичні працівники, зокрема ті, що працюють безпосередньо з інфікованими чи хворими на COVID-19 тощо. Потрібно визнати безпрецедентний рівень стресу, що його зазнає все суспільство у цій надзвичайній ситуації, та приймати міри задля підтримки психічного та психологічного здоров'я населення.

Використана література:

1. Бодров В. А. Информационный стресс : учеб. пособие для вузов. Москва : ПЕРСЭ. 2000. 352 с.
2. Горянський О. Теорія про штучне походження коронавірусу не підтвердилася. URL: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/teoriya-pro-shtuchne-pohodzhennya-koronavirusu-ne/>
3. Нобелівський лауреат заявив, що коронавірус розробили у лабораторії. URL: <https://wz.lviv.ua/article/410842-nobelivskiy-laureat-zaiavyv-shcho-koronavirus-rozrobyly-u-laboratorii>
4. Тільки 2,5% українських журналістів не турбує ситуація з коронавірусом – дослідження ІМІ. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/tilky-2-5-ukrayinskyh-zhurnalistiv-ne-turbuye-sytuatsiya-z-koronavirusom-doslidzhennya-imi-i32507>
5. Трамп заявив, що має докази про штучне походження коронавірусу. URL: <https://mind.ua/news/20210523-tramp-zayaviv-shcho-mae-dokazi-pro-shtuchne-pohodzhennya-koronavirusu>

УДК 37.091.212:159.943.7]:004.032.6

Васютіна Т. М.

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З РІЗНИМИ ВИДАМИ МЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ СОЦІАЛЬНОГО ТА ПРИРОДНИЧОГО ЗМІСТУ

Загальновідомо, що роль закладу вищої педагогічної освіти у підготовці конкурентоздатного фахівця спеціальності “Початкова освіта” зумовлена завданнями, які ставить перед вчителем НУШ та Державний стандарт початкової освіти. Зокрема, в процесі підготовки вчителя початкової школи передбачено формування особистості, здатної актуалізувати свій потенціал, виявляти фахову компетентність у відповідній галузі, пов'язувати свої дії з очікуваним результатом, бачити проблеми і позитиви як у здобувача освіти, так і в організації освітнього процесу, демонструвати педагогічну майстерність у власній професійній діяльності тощо. Одним із завдань цієї освітньої програми є сформуванню здатність студентів

співпрацювати в процесі виконання навчальних та виробничих завдань під час педагогічної практики.

Особливості організації освітнього середовища для ефективного формування навичок співпраці у здобувачів освіти розкриті у працях Ю. Олексіна, Т. Смагіної, О. Пометун, О. Ярошенко та ін. Змістово-технологічне забезпечення процесу формування досліджуваної навички через призму сучасної громадянської освіти та методики її реалізації у діяльності закладів освіти з урахуванням європейського досвіду, висвітлено у доробку представників Швейцарсько-українського проекту “Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU” (Н. Протасова, Л. Паращенко та ін.) [3]. Методика організації виховної роботи у закладах освіти для забезпечення ефективної співпраці, побудова партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу висвітлені у працях В. Андрущенка, В. Кириченка, О. Матвієнко, Т. Нестеренко, О. Охредька, В. Хрипун та інших учених. Цінними для нас є дослідження, пов’язані з формуванням навичок співпраці як складової громадянської компетентності в здобувачів освіти різними методами і засобами (О. Бурау, В. Доміна, Ю. Молчанова, Л. Жабєєва, О. Протасова, В. Сімеонова, Н. Степанова та ін.). Особливо цікавими і дієвими, на нашу думку, є науковий доробок щодо використання ІКТ, зокрема, web-орієнтованих і мультимедійних технологій, соціальних мереж, медіаресурсів у формуванні соціальної компетентності здобувачів освіти різних рівнів (Н. Гавриш, К. Годлевська, Г. Клокова, В. Коваленко, А. Яцишин та ін.), складовою якої є навички конструктивної взаємодії.

З метою формування у студентів спеціальності “Початкова освіта” навичок ефективної співпраці нами розроблено і апробовано впродовж двох років цикл занять з “Методики навчання освітньої галузі “Громадянська та історична”, які передбачають роботу з різними видами медіа. За методичну основу ми взяли доробок вчених з Швейцарсько-українського проекту “Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU” “Живемо в демократії” [2]. Медійні ресурси, які ми використали з цією метою і водночас готували студентів до використання цих засобів для навчання молодших школярів (адже це фахова методика), стали: фотоілюстрації, анімаційні фільми, рекламні ролики, сюжети новин, пісні тощо.

Для організації роботи з різними медіа, які ми обрали для формування в студентів навичок співпраці та реалізації завдань дисципліни “Методика навчання освітньої галузі “Громадянська та історична”, стали корисними вправи з усіх груп інтерактивних методів навчання (за класифікацією О. Пометун). Водночас, вони становлять основу тренінгових методик з розвитку громадянської освіти, де навичка співпрацювати є базовою для розвитку демократії: кооперативне навчання в ротаційних парах/трійках, робота в малих групах; колективно-групове – обговорення проблеми в загальному колі, незакінчені речення, мозковий штурм; ситуативне моделювання – розігрування ситуацій за ролями; опрацювання дискусійних питань – “займи позицію”, неперервна шкала думок, дискусія [1].

Як показує наш досвід, темами занять, які мають найбільшу ефективність у формуванні навичок співпраці у студентів, є: “Я – Людина”, “Я та інші”, “Чи можна використати анабіоз для міжпланетних подорожей?”, “Роль медіа у формуванні основ громадянської та соціальної компетентностей в учнів початкової школи”, “Методика формування в учнів понять з теми “Я та інші” за інструментарієм DOCCU” тощо. Цінними в роботі є способи об’єднання студентів в пари і групи (за допомогою парних карток, пазлових ілюстрацій, пар з

геометричних фігур тощо), вправи “Світове кафе”, “Павутина”, “Китайські палички”, “Прес”, “Чотири кути” та інші [2].

Так, при роботі з анімаційними фільмами “Уроки тітоньки Сови”, “Корисні підказки”, “Стрічки”, “Скарлетт”, “Тамара” (про дітей з особливими потребами), студенти, об’єднуючись у групи, виконували такі завдання: 1. У яких темах курсу “Я досліджую світ” можна використати даний матеріал? 2. Які форми та методи роботи з учнями можна запропонувати за цим сюжетом? 3. Які складові основ громадянської та соціальної компетентностей можна формувати в учнів за допомогою цього медіаресурсу? Обладнання, яким студенти користувалися, було: навчальна програма з предмету “Я досліджую світ”, Державний стандарт початкової освіти (галузь “Громадянська та історична”), схеми “Структура громадянської та соціальної компетентності”, “Освіта для демократичного громадянства та Освіта з прав людини”, критерії демократичного громадянства.

Вправи “Прес” та “Чотири кути” добре себе зарекомендували для формування навичок ефективної співпраці при перегляді відеосюжетів природничого спрямування “Чи можна використати анабіоз для міжпланетних подорожей?”, про 15-річну школярку Грету Тюнберг, яка бореться за збереження клімату на планеті.

Як показав наш досвід, особливо дієвою, для формування навичок ефективної співпраці за допомогою медіаресурсів у майбутніх учителів є вправа “Світове кафе”. З числа студентів ми обирали п’ять осіб, які були власниками кафе. Кожному з них видавались аркуші та картки надписами-назвами кафе (груп). У нашому випадку назвами кафе були різні види медіа (реклама, пісня, сюжет з новин, анімаційні фільми): 1. Реклама гімну паралімпіади в Ріо; 2. Пісня (“Україна – це ми”, “Всі ми важливі” на вибір); 3. Сюжет з новин (“Як журналісти Нового каналу поліцейського перевіряли”); 4. Анімаційний фільм (“Стрічки” або інший на вибір); 5. Серія анімаційних фільмів “Корисні підказки” (сюжет “Який друг справжній?”). Завдання для усіх груп були спільні: 1. Розробіть запитання різних когнітивних рівнів до медіаресурсу за таксономією Б. Блума; 2. Поясніть, чи потрібно робити паузи під час перегляду сюжету, чому? Чим їх заповнити? 3. Вкажіть, які форми і методи роботи можна запропонувати зі змістом сюжету?

У результаті спостережень за роботою студентів з різними видами медіа, можемо констатувати, що таким чином вони працювали в реальному режимі багатозадачності. Зокрема, вони декілька раз опрацювали програму навчальної дисципліни, адже слід було знайти тему, де можна використати той чи інший медіаресурс; навчилися швидко реагувати на зміну теми/завдання і пропонувати ідеї; опанували методи і прийоми організації роботи з медіа зі школярами через використання цих методик з ними самими на занятті.

Таким чином, використання в роботі викладача ЗВО різних видів медіаресурсів, дає можливість формувати в майбутніх учителів уміння висловлювати свою точку зору з різних позицій; навички розрізнення та оцінювання короткострокових і довгострокових переваг, цілей; удосконалювати лінгвістичні та комунікаційні навички; навички ефективної співпраці у команді (здатність співпрацювати у мобільних групах, делегувати повноваження, виступати з ініціативними пропозиціями, аналізувати ситуацію з різних точок зору).

Використана література:

1. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: методичний посібник для вчителів початкової школи / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. А. Біда та ін. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 304 с.

2. Живемо в демократії. URL: <https://www.living-democracy.com.ua/> (дата звернення: 05.05.2020).
3. Про проект. URL: <https://doccu.in.ua/pro-proekt/>

УДК 378

Виходцева О. А.

ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Раніше, за часів панування традиційної системи освіти, основний зміст навчання був зорієнтований на засвоєння знань, напрацювання умінь і навичок. В наш час освіта має бути зорієнтована на формування компетентностей. Зараз відбувається суттєва зміна цілей освіти, вони трансформуються в інтегративні: на перший план виходять особистісний та професійний розвиток, підвищення рівня життєстійкості, конкурентноздатності на ринку праці, соціальна та особистісна відповідальність та ін. [2]. Відбувається зміна установок: від “освіти на все життя” йде переорієнтація на “освіту протягом усього життя”; від “освіти як трансляції знань” перехід на “освіту як діалог з культурою”; установка “освіта як трансляція досягнень науки” змінюється на установку “освіта як рушійна сила суспільного розвитку”.

Професійна підготовка психологів передбачає формування у майбутніх спеціалістів психологічної готовності до здійснення консультативної діяльності; тому університети мають забезпечити формування особистісних якостей та професійних ЗУН, які є необхідними для надання консультативних послуг та для ефективної професійної діяльності в цілому, а також для побудови успішної професійної кар’єри. Цій проблематиці приділено багато уваги в роботах Л. Барановської, М. Барановського, Ю. Вінтюк, В. Ісаєва, О. Митника, В. Семиченко.

Консультативна робота психолога являє собою процес взаємодії між компетентним консультантом та його клієнтом; консультант має бути орієнтованим підтримку потенціалів клієнта, його особистісне зростання, самопізнання, саморозвиток, гармонійне “буття у світі”. Ефективність консультативного альянсу залежить від особистісних якостей психолога, гарної методологічної підготовки, володіння техніками психологічного консультування, а також від вмотивованості клієнта бути активно залученим до процесу консультування.

З метою підготовки спеціалістів, які будуть максимально адаптовані до реалізації професійних задач, до навчального процесу під час вивчення студентами курсу “Індивідуальне та групове психоконсультування” ми вводимо інтерактивні методи навчання, зокрема, імітаційні методи навчання. Студентам до вподоби розв’язання ситуаційних задач. Ситуаційні задачі надають змогу інтегрувати теоретичні знання та практичні уміння і навички в цілісну систему. Ми вважаємо за

необхідне використання ситуаційних задач, тому що під час роботи студентської групи є можливість активізації мислительних процесів кожного студента, наявна стимуляція творчого підходу до розв'язання проблем, у студентів підвищується мотивація до навчання, активізується зворотній зв'язок між членами студентської групи та між студентами і викладачем. Використовуючи ситуаційні задачі, викладач має стимулювати студентську молодь до дискусій, до розв'язання складних завдань на основі аналізу вихідних даних, до висловлення альтернативних думок; не варто забувати, що, така активна взаємодія стимулює групову динаміку студентської групи [1].

На практичних та семінарських заняттях ми опрацьовуємо, зокрема, проблематику надання консультативних послуг немотивованим клієнтам та клієнтам із хімічними та нехімічними залежностями. Студентам пропонується до розгляду ситуаційна задача, де дівчина просить допомоги у вирішенні проблеми взаємостосунків із алкозалежним батьком. Перед студентами постає необхідність відповісти на наведені нижче запитання клієнтки з позиції психолога консультанта: “Як можна вплинути на батька, аби він покинув пити? Як їй подолати ненависть до батька в моменти, коли він п'яний свариться з нею? Якщо вона приведе батька на консультацію, чи погодиться психолог допомогти батькові покинути вживати алкогольні напої”.

Студенти аналізують особливості консультативної взаємодії з мотивованим та немотивованим клієнтом; обговорюють переживання клієнтки, яка звернулася за порадою до психолога; визначають, які психологічні механізми захисту задіяні у клієнтки та її батька, які потреби є фрустрованими, чому з'явилася алкозалежність як неефективний спосіб адаптації до реальної дійсності. Також обговорюється проблематика співзалежних відносин та аналізується проблема зривів і рецидивів алкозалежних клієнтів та необхідність зміни звичного для них соціального середовища [1]. Під час проведення практичних занять особливу увагу ми звертаємо на розвиток саногенного мислення студентів та обговорюємо шляхи запобігання професійного вигорання внаслідок роботи зі складними клієнтськими випадками. Ми вважаємо, що активна взаємодія викладача та студентів під час розв'язання ситуаційних задач сприяє підвищенню пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни та формує професійну мотивацію майбутніх фахівців.

Використана література:

1. Виходцева О. А. Використання імітаційних методів навчання при викладанні дисциплін психологічного. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути* [зб. наук. пр.]: матеріали III міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції (Київ, 15 квітня 2020 р.). Київ, 2020. С. 85-88.
2. Вінтюк Ю. В. Професійна компетентність майбутніх психологів: сутність і можливості формування. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 4. С. 36-47.

ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РОЗВИТКУ В ОНТОГЕНЕЗИ

На сучасному етапі розвитку вітчизняної науки й освіти актуальним постає питання розвитку емоційного інтелекту дітей і підлітків. Поняття емоційного інтелекту дуже часто ототожнюють з поняттям загального інтелекту, але сама ідея була розвинута з соціального інтелекту.

Дослідження поняття “емоційний інтелект” розпочинається з вивчення поняття “соціальний інтелект”, яке досліджував Х. Гарднер. Вчений визначив це поняття як здатність розуміти людей і управляти ними. Вченим було встановлено, що соціальний інтелект може бути відділений від загальних академічних здібностей людини.

Багато вчених присвятили свої праці вивченню емоційного інтелекту (EQ), зокрема, А. Є. Островська визначає це поняття як підструктуру соціального інтелекту, який включає в себе здатність спостерігати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діями [9, с. 71]. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язок з поведінкою особистості і взаємодією з реальністю.

Г. Ю. Айзенк визначає поняття “емоційний інтелект” як психологічне утворення, що формується в ході життя людини під впливом ряду факторів, які зумовлюють його рівень і специфічні індивідуальні особливості [1, с. 111].

Кінцевим продуктом емоційного інтелекту, вказує Г. М. Бреслав, є прийняття рішень на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний сенс. Тобто, емоційний інтелект лежить в основі емоційної саморегуляції [3, с. 12].

Вивчення емоційного інтелекту бере офіційний початок у 1937 р., коли вийшла праця Роберта Торндайка про соціальний інтелект. У 1940 р. видатний психолог Девід Векслер продовжив вивчення емоційного інтелекту й наступний етап був присвячений інтелектуальним й не інтелектуальним його компонентам. Він вказував, що “не інтелектуальні компоненти навіть важливіші для соціальної адаптації, ніж інтелектуальні” [8, с. 5]. Саме з цих науковців починалося серйозне вивчення цього поняття.

Важливим етапом вивчення емоційного інтелекту був 1983 р., коли Говард Гарднер [12] написав працю про множинний інтелект та 1990 р., коли американські психологи Джон Мейер і Пітер Селовей ввели саме поняття “емоційний інтелект” й почали дослідницьку програму по його вимірюванню. Вчені визначили емоційний інтелект як компонент соціального інтелекту, який включає в себе здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, розпізнавати їх й використовувати цю інформацію для управління своїми думками й вчинками [13].

У 1995 р. вийшла книга Деніела Гоулмена “Емоційний інтелект”: незважаючи на те що сам термін – це не його ідея, саме він популяризував поняття емоційного інтелекту [6, с. 5]. Д. Гоулмен обґрунтував свою модель на базі ранніх уявлень

Дж. Мейера і П. Селовея. Він додав до виділених ними компонентів когнітивних здібностей особистісні характеристики, такі як: “емоційна самосвідомість, точна самооцінка, приборкання емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм, ділова обізнаність, люб’язність, наснага, вплив, ентузіазм і наполегливість” [6, с. 5]. Вчені Дж. Мейер та П. Селовея продовжували вивчати емоційний інтелект, розвиваючи теорії Д. Гоулмена й інших дослідників, доповнили свою модель та в 2002 році створили стандартизований тест для вимірювання емоційного інтелекту MSCEIT, V 2.0, який на сьогодні є досить поширеним [13, с. 396].

Дослідженням емоційного інтелекту займався також Рувен Бар-Он, який ввів поняття “емоційно-соціальний інтелект” й припустив, що він складається з внутрішніх й зовнішніх здібностей, навичок та вмінь, які об’єднуються, визначають поведінку людей. І. М. Андреева вказує, що Бар-Он вперше ввів позначення EQ – емоційний коефіцієнт, за аналогією з IQ – коефіцієнт інтелекту. В своїй моделі Бар-Он відмовився відносити до EQ когнітивні здібності. Він визначає EQ як всі не когнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями [7, с. 83].

Бар-Он виділив п’ять компонентів, складових емоційного інтелекту:

1. Пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, впевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність.
2. Навички міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність.
3. Здатність до адаптації: рішення проблем, зв’язок з реальністю, гнучкість.
4. Управління стресовими ситуаціями: стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю.
5. Переважаючий настрій: щастя, оптимізм.

Вчена М. А. Манойлова визначає поняття “емоційний інтелект” як здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів та почуттів інших людей і себе самого. Дослідниця вважає, що емоційний інтелект є інтегративне поняття, що складається з емоції, інтелекту і волі [10, с. 60]. Емоція, зазначає вчена, це – психічні процеси і стани, пов’язані з інстинктами, потребами, мотивами, які відображають у формі безпосереднього переживання значущість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності. Інтелект – загальна здатність до розуміння, пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність діяльності. Воля – здатність діяти в напрямку свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди, тобто свої бажання і прагнення. Можна зробити висновок, що воля в емоційному інтелекті – це засіб підпорядкування емоційного інтелектуальному. Воля об’єднує емоції і інтелект в концепції емоційного інтелекту [10, с. 60].

Психологічна наука багата дослідженнями, які намагаються розкрити закономірності емоційного становлення людини як важливого аспекту формування її свідомості, активності, її когнітивного розвитку та особистості в цілому. П. Лафренє вважає, що емоційне становлення особистості ґрунтується на взаємодії біологічного початку і соціального досвіду людини [7, с. 7]. Дж. Боулбі вказує на те, що важливу роль в емоційному становленні відіграє початкова особистісна прихильність, симпатія [4, с. 6]. Х. Вайсбах робить акцент на важливості міжособистісного взаємодії в сім’ї, з однолітками, тобто з соціумом [5, с. 20]. Не дивлячись на різнобічність критеріїв, що лежать в основі емоційного розвитку в даних концепціях і теоріях, їх об’єднує положення про тісний взаємовплив і взаємодію емоційного і когнітивного в становленні особистості.

Л. М. Новикова, досліджуючи емоційний інтелект, робить висновок, що з розширенням пізнавальної діяльності й розвитком когнітивних функцій психіки змінюється зміст емоційної сфери індивіда. Емоційне становлення є процесом ускладнення емоційних проявів: від задоволення або незадоволення до глибоких почуттів співчуття, емпатії. Емоційний розвиток розглядається вченою як закономірний процес утворення певних, на кожному етапі онтогенезу, емоційних новоутворень [11, с. 85].

Висновки. Отже, нами проаналізовано поняття “емоційний інтелект” й особливості його розвитку в онтогенезі.

Використана література:

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 111-131.
2. Андреева И. М. Про історію розвитку поняття “Емоційний інтелект”. *Питання психології*. 2008. № 5. С. 83-85.
3. Бреслав Г. М. Эмоциональные процессы : учебное пособие. Рига : ЛГУ им. П. Стучки, 1984. 370 с.
4. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва : Академический проект, 2004. 232 с.
5. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект. Москва : Лик Пресс, 1998. 247 с.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. 560 с.
7. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. Санкт-Петербург : Прайм – Еврознак, 2004. 256 с.
8. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами. Санкт-Петербург : Вектор, 2013. 62 с.
9. Островская А. Е. Эмоциональный интеллект. Бюджетный учет. 2010. № 12 (72). С. 71-75.
10. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков : ПГПИ, 2004. 60 с.
11. Новикова Л. М. Эмоциональный интеллект и его развитие у детей. Открытый урок. 2015. URL: <http://festival.1september.ru/articles/211278/>.
12. Gardner H. Multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993.
13. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of Emotional Intelligence. Handbook of Intelligence. Ed. by R. Stenberg. Cambridge University Press, 2000. P. 396-420.

УДК 373.2.016:75]:159.955

Войтюк І. В.

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНОЇ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сьогоднішній день є вельми актуальним науково обґрунтована корекція мислення дитини з інтелектуальними порушеннями, психолого-педагогічний супровід її розвитку забезпечує підґрунтя створення передумов і навчальної діяльності, і успішної соціалізації дошкільників та виводить на перший план

потребу кардинально нового ставлення та підтримки такої дитини на етапі дошкільного дитинства у системі дошкільного виховання – спеціального, інклюзивного та інтегрованого.

При розробці програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності було використано такі наукові засади: закономірності формування особистості у дошкільному дитинстві Л. Артемова, А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Кононко, Г. Костюк, Т. Поніманська; положення досліджень аномального розвитку дитини з подальшим розробленням технологій навчання та виховання за різних патологій розвитку Д. Азбукін, П. Бельський, П. Блонський, Е. Бейн, Р. Боскіс, А. Володимирський, Л. Виготський, В. Гандер, О. Граборов, К. Грачова, Г. Дульнева, А. Елізарова-Ульянова, Л. Занкова, В. Кашенко та ін.

При розробці програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності ми керувалися авторським визначенням, що корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство з залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту.

Основний акцент у запропонованому програмно-методичному комплексі зроблено на системності та комплексності. Корекція мислення дітей з порушенням розумового розвитку, психологічна допомога таким дітям повинна охоплювати і дорослих (вихователів, батьків), і дітей – всіх учасників освітнього процесу. В цьому процесі корекційної роботи потрібно точно та правильно підібрати методи корекції відповідно до індивідуальних та психологічних особливостей кожної окремої дитини при умові врахування усієї клінічної картини патології, особливостей розвитку дітей та прогнозування діяльності.

У процесі розробки завдань керувалися поєднанням дидактичних, комп'ютерних ігор та інноваційних корекційних технологій, включаючи авторські розробки та адаптований основний матеріал.

В основу розробки програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності покладено такі **принципи**: цілеспрямованості, принцип діяльнісного підходу, зони найближчого розвитку; індивідуального та диференційованого підходу; єдності діагностики та корекції, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, випереджального характеру корекції.

Принцип *цілеспрямованості* у роботі дав змогу за допомогою визначеного рівня розвитку мислення дитини створити основу для формування програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, визначення етапів його реалізації та способів досягнення передбачуваного результату. Принцип *діяльнісного підходу* відповідно якого головним засобом корекції є організація активної діяльності малюка у співробітництві з дорослим. Принцип *зони найближчого розвитку* передбачає, що корекційна робота проводиться тільки в цій зоні, оскільки робота з дошкільником за її межами не буде мати корекційного

ефекту. Принцип *індивідуального та диференційованого підходу* враховує різновиди інтелектуальних порушень дітей та вікових особливостей їх, що є підґрунтям для розробки індивідуальних завдань та інструкцій. єдності Принцип *діагностики та корекції* за яким неможливо створити та проводити ефективну корекційну роботу, не знаючи вихідних даних про кожну дитину та рівень розвитку досліджуваної проблеми. Принцип *врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини* передбачає проведення корекційної роботи в руслі провідної діяльності та основних психологічних новоутворень старшого дошкільного віку. Ефективність корекції залежить від врахування інтересів дитини, її характеру, темпераменту. Принцип *випереджального характеру корекції*, за яким враховується найближча перспектива розвитку мислення дитини.

Отже, головна мета впровадження та апробації програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності – залучення батьків та вихователів до системної взаємодії з професіоналами, на принципах цілеспрямованості, діяльнісного підходу, зони найближчого розвитку; індивідуального та диференційованого підходу; єдності діагностики та корекції, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, випереджального характеру корекції.

Використана література:

1. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації. *Вісн. Глухів. держ. нац. пед. ун-ту ім. О. Довженка*. 2010. Вип. 16. С. 10-14.
2. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Кам'янець-Подільський : “Друкарня “Рута”, 2018. 392 с.
3. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. Москва : Учпедгиз, 1961. 354 с.

УДК 378.011.3-051:373.2]:37.091.33-027.22

Волощенко Н. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ДОШКІЛЬНА ОСВІТА”

Зміни в українському суспільстві, перебудова системи початкової освіти вимагають пошуку нових підходів до здійснення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Сучасний дошкільник – дитина енергійна, креативна, зі жвавим розумом, здатна до нетрадиційного розв’язання поставлених завдань, а отже, поруч із нею має бути педагог, здатний сприяти розвитку особистісних якостей та розумових здібностей такої дитини. Виходячи з цього, актуальним залишається питання пошуку нових підходів до фахової підготовки студентів спеціальності “Дошкільна освіта”. Використання ігрових технологій у підготовці майбутніх вихователів є одним із методів, який передбачає активне засвоєння студентами навчального матеріалу у взаємодії з викладачем і досягнення вищих результатів у професійній підготовці.

Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку. У грі дитина пізнає світ, розвивається, навчається. Результати досліджень І. Павлова, І. Сеченова, П. Лесгафта, Т. Осокіної та ін. свідчать про те, що гра є не лише фактором настрою та емоцій дитини, вона є й фактором розумового розвитку, розвитку серцево-судинної та нервової системи. На важливу роль гри у навчанні дошкільників вказує і Л. Артемова. Вона підкреслює, що мотиви гри мають велику спонукальну силу і дітям є зрозумілим співвідношення мотиву і мети гри. Використання гри, як методу навчання, найбільшою мірою відповідає природі сучасної дитини. Такі специфічні ознаки гри, як свобода, самостійність, усвідомленість, активна участь, наявність творчої основи та емоційність дають дітям можливість самореалізації, саморозвитку, формують активну, відповідальну, творчу особистість. В сучасному закладі дошкільної освіти широкої популярності набули ігрові технології навчання (технологія М. Монтесорі, технологія В. Воскобовича, LEGO-технологія та ін). Ефективність використання цих технологій залежить від уміння й майстерності вихователя. Отже, важливо навчити майбутніх вихователів правильно підбирати та використовувати ігрові технології в роботі з дошкільниками. Фахівець-дошкільник, який вмє і не боїться гратись, може глибше розуміти гру дитини, а отже, й доцільніше підбирати ігрові методи навчання задля досягнення поставленої освітньої мети.

Ігрові технології відносяться до активних форм навчання і є складовою педагогічних технологій. Їх використання у фаховій підготовці майбутніх вихователів сприяє свідомому і активному навчанню. Завдяки використанню цих технологій, студенти краще усвідомлюють навчальні цілі і мають можливість бути при цьому активним учасником їх реалізації. Ігрові технології включають в себе ділові ігри, навчальні ігри, ігрові ситуації, ігрові прийоми і процедури, дискусії та тренінги в активному режимі [4].

В процесі вивчення курсу “Теорія і методика формування математичних уявлень у дошкільників” ми широко використовуємо в роботі зі студентами ділові, навчальні ігри та ігрові ситуації. Використання ігрових технологій дозволяє поєднати декілька проблемних завдань, показати взаємозв’язки математичних понять та багатоаспектність вирішення поставлених завдань. Так, наприклад, розглядаючи питання навчання дошкільників лічильної діяльності, особливостей навчання вимірювальної діяльності та орієнтування у просторі, ми показуємо студентам можливість використання LEGO-технології у розвитку логіко-математичної компетентності дошкільників. Організуючи навчальні ігри, ми знайомимо майбутніх вихователів з дидактичними можливостями конструктора LEGO, показуємо варіанти його використання в освітній роботі з дітьми, пропонуємо самим розробити та презентувати дидактичні ігри з використанням цеглинок LEGO. В процесі такої роботи студенти глибше розуміють взаємозв’язок математичних понять і знаходять нові підходи до того, як краще показати ці взаємозв’язки дошкільникам. Розглядаючи питання особливостей сприймання геометричних фігур та форми предметів, ми пропонуємо студентам ознайомитися з розвивальними можливостями таких дидактичних матеріалів, як логічні блоки З. Дьенеша, палички Дж. Кюїзенера, квадрати В. Воскобовича. Студенти пересвідчуються, що кожна з цих технологій дозволяє комплексно розв’язувати питання логіко-математичного розвитку дошкільників і сприяти свідомому використанню набутих математичних знань у повсякденному житті.

Використання ділових ігор у роботі зі студентами сприяє кращому засвоєнню практичних навичок застосування ігрових технологій в роботі з дошкільниками, готують студентів до спілкування, взаємодії з ними, підвищують активність студентів, допомагають залучити більшу кількість учасників до взаємодії у процесі навчання та формують ціннісні орієнтації майбутньої професійної діяльності. Саме під час таких ігор майбутні вихователі вправляються розв'язувати різноманітні педагогічні ситуації, знаходити нові варіанти проведення дидактичних ігор, відповідати на різноманітні запитання “дошкільників”, в ролі яких виступають студенти-одногорупники, розвивають свої педагогічні здібності та навчаються педагогічному такту.

Ще одним важливим етапом підготовки фахівців дошкільного профілю до розвитку логіко-математичних здібностей дітей є участь у тренінгах на базі закладів дошкільної освіти. Занурюючись в ігрову атмосферу під час тренінгів, студенти, з одного боку, стають учасниками ігор, а з іншого – спостерігають за організацією цих ігор керівниками проектів, тренерами-вихователями та методистами ЗДО.

Практика в ЗДО – ще один важливий етап підготовки фахівців дошкільного профілю. Під час її проходження, студенти вдосконалюють набутий досвід роботи з дітьми. Впровадження сучасних методів навчання, зокрема, ігрових технологій, в роботу з дошкільниками, спонукає студентів до творчості, вдосконалення у собі рис кваліфікованого фахівця, здатного взаємодіяти в умовах сучасного суспільства. За час практики студенти мають змогу використовувати різні ігрові технології в освітній діяльності дітей. Це дає їм можливість пересвідчитись в правильності підбору та ефективності використання кожної конкретної технології в досягненні поставленої мети.

Висновки. Отже, ігрові технології засновані на колективному розв'язанні системи навчальних проблем. Їх використання у фаховій підготовці студентів спеціальності “Дошкільна освіта” сприяє активному включенню студента у навчальний процес разом з викладачем, а також сприяє організації особистісно-орієнтованого розвивального навчання. Ігрові технології сприяють глибшому засвоєнню професійних знань, умінь та навичок, активізації розумових дій, розвитку творчості, посиленню емоційності студентів, а також допомагають набутти професійних умінь за достатньо короткий термін. Гра допомагає моделювати ситуації навчально-виховного процесу в ЗДО, шукати шляхи їх розв'язання, тим самим підвищуючи інтерес студентів до фахових дисциплін.

Використана література:

1. Артемова Л. В. театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі. Київ, 2002. 292 с.
2. Головка Н. Ігрові технології як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. Вип. 1(1). С. 17-20. Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjItbaA5rDpAhUImYsKHcKYCiMQFjACegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbuv%2Fcgiiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2Fvknutshp_2015_1_6.pdf&usg=AOvVaw2sBKwWuZJNrvQMWrco4e- (дата звернення 13.05.2020).
3. “Конструємо: граємо і вчимося Lego-Dacta”. Матеріали розвиваючого навчання дошкільнят. Москва : Відділ ЛЕГО-педагогіки, ІНТ, 2007. 37 с.

4. Кречетников К. Г., Ковылина Е. В. Модель применения ролевой игры в обучении иностранным языкам при культурологическом подходе [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.econf.rae.ru/pdf/2010/04/996a7fa078.pdf> (дата звернения 12.05.2020).

УДК 316.346

Gabor Erdei

SOCIO-DEMOGRAPHIC CRISIS IN THE EDUCATIONAL SPACE: EXIT STRATEGIES

The challenges of social integration and cohesion of European society are relevant for all spheres, including education, given the problems of growing social polarization, high youth unemployment, ethnic and cultural diversity of society. Users of educational services are students and their parents make their demands on the education system. Unlike in the past, they want to get the knowledge they need in modern life. The education system expects that students will be active not only in the educational process, but also in everyday life, in economic development. Since the early 2000s, the working age population has shown a slight increase (about 0.32% per year), but soon (from 2015 onwards) is projected to be negative – 0.6% per year. This will have a negative impact on productivity growth. Demographic processes will have a great impact not only on the development of the European economy, but also on reforms in the field of education.

Not all of the above problems of the European Union and Hungary have been avoided. The demographic crisis in Hungary is quite significant. This affected education, the number of participants in the educational process decreased from one million to 700 thousand, which forced educational institutions to seek a way out of the situation and create alternative institutions. As a result of structural changes, the Hungarian education system was characterized by a special transition: in the 90s of the twentieth century. the previous structure of the education system has been destroyed, but the new structure of the system has not yet been finalized, but its main outlines have already been identified. The reasons for the structural changes that took place in the Hungarian education system in the 1990s were political, economic, demographic, administrative and social transformations. The most important, in our opinion, was the demographic reason, which is common to many structural changes. Thus, it should be noted that in all Eastern European countries there was a demographic decline, which led to a decrease in the number of students and, as a consequence, the closure of schools and a reduction in the number of teachers. Thus, in the period 1989–1996, the number of Hungarian school graduates decreased from 171,000. up to 120,000 people, and schools had to take measures to preserve the contingent. Today, the state provides free school education by creating and maintaining educational institutions, as well as cooperating with religious and private institutions by concluding agreements on the provision of public education. The state, represented by public administration bodies, takes an active part in the development and implementation of the national curriculum. The current structure of the Hungarian education system is defined in Article III of the Law on Public Education

2011. According to this law, the Hungarian school system has the following structure: primary education of students, organized as a single 8-grade school structure (usually for students aged 6 up to 14 years of study, from 1 to 8 grades). Students receive their primary education in the primary school (Általános iskola), which has the second level. The first level (grades 1-4) is fundamental; the second one is the lower level of secondary education covers 5-8 grades [1; 2]. Gymnasium education competed with professional institutions and this provoked changes in Hungary. Improving the level of educational services for adults and improving vocational education has opened new avenues for the conscious participant who has a profession but wants to get a new specialty and the opportunity to work in another field.

After conducting a survey, experts named several reasons why a person seeks a different education: he works in a certain field, but does not have the appropriate education; fulfilled a dream; wanted to master, but did not have the opportunity; hobby. Adult learning takes place in free time from the main work and in the evening. Teachers who work with this category of participants in the educational process often have a professional “burnout”, there is a so-called “childhood”. But the positive thing is that getting another education is free. Teachers of the country are encouraged to study and improve not only advertising in the media, changes in policy, but also the lack of working professions and financial incentives.

References:

1. Available at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-hungary_en.pdf
2. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary_en

УДК 378.011.3-051:373.3]:008-029:2

Гальченко В. М.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні засвідчує, що більшість психолого-педагогічних досліджень спрямовуються на вивчення особливостей гармонійно розвиненої особистості, аналізуються основні фактори становлення нової людини, творчої особистості.

Однак у значній частині з цих робіт не простежується спроб пов'язати процес формування творчої особистості із загальнокультурними процесами, не дається визначення або навіть загального опису того, що позначається терміном культура особистості.

Аналіз особливостей розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості студентів представлений в роботах багатьох авторів: Г. М. Андреевої, Л. І. Анциферової, Б. С. Братуся, В. Є. Гаврилова, Д. Б. Ельконіна, О. В. Зіневич, Б. Ф. Ломова, С. С. Мачеевич, В. С. Мухіної, А. А. Реана та ін.

Метою нашого дослідження є надання характеристики духовної культури культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та розкриття деяких культурологічних аспектів її формування.

Культура особистості завжди індивідуальна, неповторна. Саме індивідуальність, оригінальність, вільне творче творення самого себе і навколишнього світу становлять найважливіші риси культури людини як особистості.

Культура особистості може бути:

а) в залежності від її характеру (загальною, професійною);

б) в залежності від рівня (культура мислення, культура поведінки, культура спілкування, культура діяльності);

в) в залежності від видів діяльності (економічна культура, політична культура, правова культура, релігійна культура, естетична культура) [4].

Сучасні дослідження у галузі формування духовної культури студентів педагогічних спеціальностей засвідчили, що ця категорія молоді більше орієнтована на саморозвиток та самовдосконалення своєї духовної сфери. Зокрема, О. К. Нестеров стверджує, що духовна культура студента, як професійно значуща якість особистості, інтегрує духовні знання, спрямованість і досвід, які виступають внутрішнім орієнтиром та регулятором дій і вчинків в педагогічному саморозвитку майбутнього вчителя. Духовна культура проявляється в ситуаціях особистісного самовизначення, морального вибору та міжособистісного взаємодії.

На думку вченого, у структурі духовної культури студента виділяються когнітивний, орієнтовний і поведінковий компоненти, які відображають уявлення про духовні цінності культури і способах їх трансляції, спрямованість на ціннісне взаємодію, досвід духовно-практичної діяльності; формування духовної культури студента як процесу інтеграції знань про цінності духовної культури, духовних потреб і досвіду духовного дорослішання відображає внутрішню динаміку розширення досвіду самопізнання і духовного саморозвитку індивіда (духовне зростання) через діалог з Іншим та духовно-практичну діяльність, і здійснюється на основі підтримки спрямованості особистості до самовдосконалення в руслі вищих цінностей людського буття – істини, добра, краси [3].

Погоджуємося з дослідженнями багатьох учених, які вважають, що культура є органічною системою, характерними ознаками якої є внутрішній запал і творчий імпульс. Культура виникла і набула подальшого розвитку в соціумі, тому вона завжди представляє духовну сферу соціального організму. Втрата духовного означає перехід культури в цивілізацію, тобто в культуру матеріальну.

На нашу думку, фундаментальним у структурі професійної культури особистості майбутнього педагога є саме її духовний компонент.

Духовний досвід накопичується особистістю у процесі її духовної життєдіяльності у межах певної культури. Підтвердженням цьому є дослідження В. Красних, яка, розглядаючи процес соціалізації індивіда, зазначає, що мислення і знання людини кожного покоління не успадковуються біологічно, а формуються прижиттєво в процесі засвоєння культури, яка створена попередніми поколіннями. Таким чином, породжується досвід людини [1].

Відтак, покликанням людини, яка обрала професію вихователя закладу дошкільної освіти, має стати наполеглива праця над духовним світом, як власним, так і вихованців. Підготовка таких спеціалістів має базуватися на формуванні не лише професійної компетентності, а на побудові гуманістичного базису – спрямованості на загально людські цінності, високий рівень культури.

Використана література:

1. Красных В. В. Основы психолінгвистики и теории коммуникации: Курс лекций. Москва : “Гнозис”, 2001. 270 с.
2. Мачеевич С. С. Культура личности : методологический подход : автореф. дисс. ... канд. филос. наук. специальности 17.00.08 – “Теория и история культуры”. Москва, 1991. 15 с.
3. Нестеров А. К. Формирование духовной культуры студентов педагогических университетов в процессе освоения ценностного содержания культурологических дисциплин : автореф. дисс. ... канд. пед. наук ; 13.00.01 – “Общая педагогика, история педагогики и образования”. Оренбург, 2001. 184 с.
4. Суперека С. В. Культурология. Учебный минимум. Москва : Юриспруденция, 2005. 28 с.

УДК 159.9

Гордієвський Д. Є., Драч Н. В.

ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСУ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК ЗАПОБІЖНИЙ ЗАХІД ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ

Важливою умовою гармонійного, цілісного розитку особистості є якісно побудована, ефективна та результативна система використання ресурсу. Відомий американський психолог К. Роджерса зазначив: “Ніщо не може змусити прорости зерно, але можна створити доволі сприятливі умови, в яких воно проросте”. Саме зараз важливо розуміти які є ефективні інструменти використання ресурсу саме практичного психолога, оскільки характер роботи потребує високого рівня самовіддачі, а також володінням певними техніками саморегуляції, особливо в умовах пандемії COVID-19.

З огляду на актуальність і важливість означеного питання метою статті є презентація моделі поведінки, спрямованої на профілактику емоційного вигорання. Зокрема, О. А. Козирева зазначає, що “система професійної діяльності педагога-психолога, спрямована на створення умов для позитивного розвитку відносин дітей і дорослих в освітній ситуації, психологічний і психічний розвиток дитини з орієнтацією на зону її найближчого розвитку” [1]. За О. М. Байер, “робота психолога актуалізує необхідність створення цілісної системи психологічного забезпечення розвивальної освіти, що охоплює розроблення науково обґрунтованих концепцій і програм навчання; міждисциплінарне проектування нових дитиноцентристських моделей змісту освіти; створення принципово нових моделей підготовки самих психологів; обґрунтування ефективних форм психологічної підготовки” [2].

Тому саме зростання професійної компетентності практичних психологів на основі опанування нових знань і навичок є дієвим інструментом для профілактики емоційного вигорання.

У контексті визначення мети і завдань психологічна служба вивчала питання, пов’язані з поняттям успіху, підходами до його вимірювання, складовими, підґрунтям і шляхами здобуття. Отже, розглянемо передусім дослідження складових успіху у вітчизняній та зарубіжній літературі. Зважаючи на ідеї

О. Г. Романовського, В. Є. Михайличенка, людина має вроджене бажання досягти успіху. Одна з найбільших її потреб – досягти мети життя, для чого необхідне знання механізму успіху [2]. Як зазначає К. Тернер, “успіх – це постійне здійснення тих цілей, що ми поставили перед собою і які винятково важливі для нас” [4].

Успіх – це не лише результат, а й процес руху шляхом його досягнення. Це розвиток можливостей людини, розкриття її потенціалу. Успіх найчастіше розуміють як уміння в душі гармонії і рівноваги пристосуватися до різноманітних і постійно мінливих умов життя. Це такий розвиток сили і здібностей, за допомогою яких людина досягає бажаних етапів у своєму житті, організовує у відповідний спосіб свою енергію й зусилля, а також знання та здібності. Сучасні дослідники активно вивчають умови досягнення життєвого успіху та фактори, що на нього впливають.

Б. Трейсі виділяє сім основних складових успіху:

Мир у душі. Лише будучи в гармонії з власними вищими цінностями і внутрішніми переконаннями, ви можете досягти миру в душі.

Здоров'я та енергія – нормальний фізичний стан людини. Тіло має природну схильність до здоров'я, і воно ним опікується навіть за відсутності фізичного й ментального втручання.

Ставлення з любов'ю до тих, хто поруч із вами, до людей, які вас люблять і піклуються про вас.

Фінансова свобода. Більшість неприємностей пов'язана із занепокоєнням щодо грошей.

Високі цілі й ідеали, що складають зміст вашого життя.

Самопізнання та самосвідомість, що існують “рука об руку” із внутрішнім щастям і зовнішніми досягненнями.

Відчуття самореалізації або того, що ви стаєте тим, ким хочете стати [5].

Американський психолог Дж. Макклелланд виявив зв'язок між потребою успіху й економічним зростанням суспільства. Ця потреба спонукає людину шукати нові способи застосування своєї енергії, здібностей та сил, якщо оточуючі заохочують успішність такого пошуку. Дослідник сформулював гіпотезу: за зростанням потреби в успіху можна передбачити тенденцію економічного зльоту. З огляду на гіпотезу, успіх окремої людини залежить від рівня успішності самого суспільства.

Успіх – факт досягнення поставленої мети за мінімальних витрат матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів.

Серед причин СЕВ серед практичних психологів виділяють дві групи пов'язаних між собою факторів, що впливають на рівень емоційного вигорання. До першої групи відносять чинники, пов'язані з особливостями характеру, темпераменту, цінностей тощо. Їх можна умовно назвати “індивідуальні чинники”, тобто пов'язані з психічними процесами всередині людини. До другої належать умови та взаємодія людей, час роботи, організаційна культура, умовні складнощі комунікації тощо – тобто фактори, що впливають на людину ззовні. Такі фактори можна умовно об'єднати у групу “соціальних чинників”, але при цьому передбачається, що вони взаємодіють із психічним простором людини.

Головною причиною СЕВ вважається психологічна, душевна перевтома. Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), в людини порушується стан емоційної рівноваги, що неминуче призводить до розвитку СЕВ. Стрес на робочому місці, тобто невідповідність між особистістю і вимогами, що висуваються до неї, є ключовим

компонентом СЕВ. Що є чинником СЕВ? Можна відзначити відсутність або брак соціальної підтримки з боку колег і керівництва; недостатню винагороду за роботу; високий ступінь невизначеності в оцінці виконуваної роботи; високе робоче навантаження; неможливість впливати на прийняття рішень; одноманітну, монотонну й безперспективну діяльність; необхідність зовні виявляти емоції, які не відповідають реаліям; відсутність інтересів поза роботою.

У проявах СЕВ має наступну структуру:

1. Напруження – нервова (тривожна) напруга – є пусковим механізмом у формуванні емоційного вигорання. Його створюють хронічна психоемоційна атмосфера, підвищена відповідальність, труднощі з контингентом.

2. Резистенція, тобто опір, – несвідоме прагнення до психологічного комфорту з допомогою наявних емоційних захистів. Людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень.

3. Виснаження – характеризується виразним падінням загального енергетонусу, ослабленням нервової системи, зубожінням психічних ресурсів, зниженням емоційного тону, яке настає внаслідок того, що виявлений опір виявився неефективним.

Для визначення рівня емоційного вигорання використовуємо наступний психодіагностичний інструментарій:

- емоційне вигорання (методика емоційного вигорання В. Бойка);
- стресостійкість, працездатність (шкала SACS “Стратегія подолання стресових ситуацій”);
- самоорганізація, тайм-менеджмент (методика “Самоменеджмент: як ефективно Ви здійснюєте свою роботу?”);
- рівень комунікабельності, самоконтроль у спілкуванні (тест на оцінювання рівня самоконтролю під час спілкування М. Снайдер) [3].

Як протидіяти емоційному вигоранню?

Спосіб № 1. Спіть правильно.

Сон – одна з двох речей, якими ми найчастіше нехтуємо. Особливо коли сильно зайняті.

Спосіб № 2. Харчуйтеся правильно. Розлади харчування є супутниками емоційного вигорання. Деякі люди “заїдають” стрес, у інших, навпаки, апетит пропадає. І в першому, і в другому випадку, рівень стресу збільшується, а значить, погіршується і вигорання. Тому потрібно вчитися відносити до їжі усвідомлено. А гарне самопочуття – це вже пів перемоги над вигоранням.

Спосіб № 3. Більше рухайтесь.

А якщо додати до цього ще й вигорання – бажання рухатися точно не буде в списку ваших пріоритетів.

Регулярні прогулянки на свіжому повітрі, легка зарядка, – це те, що може кожен. Люди інтелектуальної праці дуже втомлюються психологічно. При цьому фізично вони зберігають багато енергії. Особливо корисною буде прогулянка перед сном.

Спосіб № 4. Будьте чесні з собою.

Багато людей вигорають, тому що не хочуть, бояться або не можуть бути чесними самі з собою. Визначте, що є цінним і важливим саме для вас, а не для суспільства, вашої мами або чоловіка. І будуйте майбутні плани, вже орієнтуючись на себе, а не на соціальні стереотипи або чужу думку. Визначте свої кордони і позначте їх для оточуючих.

Використана література:

1. Осовська Г. В., Осовський О. А. Основи менеджменту : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 664 с.
2. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є. Філософія досягнення успіху : підручник. Харків : НТУ “ХПІ”, 2003. 696 с.
3. Руденко Є. В. Методики професійної психодіагностики. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
4. Тернер К. Мы рождены для успеха. [Електрон. ресурс]. Режим доступа : <http://biznesterra.ru/business-read/325-terner-colin-born-to-cuccess.html>
5. Трейси Б. Достижение максимума. [Електрон. ресурс]. Режим доступа : http://royallib.com/book/treysi_brayan/dostigenie_maksimuma.html

УДК 159.922.73-053.9:17.022.1

Дідора М. І.

ОСОБИСТІТЬ ПОХИЛОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Проблема вивчення особистості була і залишається однією з найбільш важливих і складних для психологів. Майже усі психологічні знання роблять свій внесок у розуміння особистості: – що її формує, чому існують індивідуальні відмінності і, як саме відбувається її розвиток та зміни у різні вікові періоди. Зауважимо, що на сьогоднішній день розроблено багато теорій особистості, проте серед науковців відсутній єдиний підхід щодо визначення самого поняття “особистість”.

У наш час важливою соціально-психологічною проблемою є старіння людської популяції. Стрімко зростає кількість осіб похилого віку у загальній структурі населення України. Це, зрозуміло, значною мірою залежить від рівня суспільно-економічного розвитку держави.

У віковій та геронтопсихології особливе місце займає проблема розвитку ціннісної сфери літніх людей. Автор унікальної теорії особистості В. Франкл справедливо зазначив, що саме ціннісні орієнтації – це стрижень особистості, а ціннісно – смислова сфера – її базова підструктура.

Проблема особистісного розвитку у періоді похилого віку і старості стала предметом дослідження плеяди зарубіжних та вітчизняних психологів (Б. Ананьєв, Е. Еріксон, О. Кронік, К. Юнг та ін.). Зокрема, Н. В. Андреев та С. Є. Піняєва досліджують питання особистісного та професійного розвитку у даному віковому періоді. Н. А. Логінова та Г. Томе – закономірності та чинники змін у старості тощо.

Особливий внесок у дослідженні даної проблематики належить українським науковцям – О. І. Кульчицькій, Т. М. Титаренко, В. В. Безрукову, Г. М. Бутенку, В. Ф. Моргуну та іншим.

Мета дослідження: виявити особливості ціннісно-орієнтаційного портрету у людей похилого віку.

Психолог Л. Ф. Обухова зазначає, що вік 55-65 років – це особливий період життя нормативних та індивідуальних особливостей самореалізації літніх людей, особистісних та інтелектуальних змін, їх уявлень про себе та взаємин з довкіллям. Це складний період вікової кризи, коли відбуваються значні зміни у життєвій ситуації. Найбільш болючим кризовим фактором є зміна соціального статусу, що, безумовно, супроводжується переоцінкою цінностей [3]. Е. Еріксон вважає, що становлення особистості триває протягом усього життя. Слід зазначити, що майже у всіх культурах похилий вік знаменує початок старості. І дуже важливо у даному віці – досягнення цілісності особистості (его – інтеграції). Дослідник Е. Авербух змальовує психологічний портрет старої людини [4, с. 215]. Вчені виділяють різні типи людей похилого віку і старості, як позитивні, так і негативні.

У цілому, теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє нам зробити висновок, що у похилому віці одночасно зі спадом психічних можливостей відбувається і їх збагачення. Крім того, ефективність та результативність особистісного і соціально-психологічного розвитку людини залежить від того, наскільки вона є суб'єктом, реальним творцем умов свого життя [1].

Основним завданням практичної частини дослідження було вивчення особливостей ціннісних орієнтацій у осіб похилого віку. Як відомо, ціннісні орієнтації виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, визначають широку мотивацію поведінки і мають суттєвий вплив на всі аспекти її діяльності.

Вибірка дослідження складала 50 осіб віком від 55 до 65 років. Нами була використана методика вивчення термінальних та інструментальних цінностей М. Рокича. Якісний аналіз результатів дослідження показав, що серед термінальних цінностей переважають ті, що спрямовані на “здоров'я”, “активне життя”, “щасливе сімейне життя” та інші. Серед інструментальних цінностей переважають “інтелігентність”, “вихованість”, “ефективність у справах”, “чуйність” та інші.

Проведене нами дослідження показало, що найбільш численною є група обстежуваних (30,6%), які не знаходять сенсу у своєму теперішньому житті, не вважають його емоційно насиченим та цікавим. Це свідчить про їх незадоволеність життям у період виходу на пенсію, коли припиняється трудова діяльність, погіршується матеріальне становище. Нами також встановлено, що задоволеність прожитим життям, упевненість у його ефективності притаманна лише 11,9% пенсіонерів, а цілеспрямованість, віра у майбутнє характерна лише для 10,6% обстежуваних.

У ході індивідуальних бесід було виявлено, що половина пенсіонерів зневірені у собі, у можливості позитивних змін у житті, а тому живуть минулим. І лише третя частина обстежуваних прагнуть до активності, упевнені у своїх силах, оптимістично налаштовані на майбутнє.

Використана література:

1. Анциферова Л. И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней зрелости. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22, № 3. С. 86-89.
2. Ермолаева М. Практическая психология старости. Москва : Изд-во ЕКСМО – Пресс, 2002. 320 с.
3. Обухова Л. Ф., Обухова О. Б., Шаповаленко Л. В. Проблема старения с биологической и психологической точек зрения. *Психологическая наука и образование*. 2003. № 3. С. 25-34.
4. Шапарь В. Б. Рабочая книга практического психолога. Москва : АСТ, 2005. 672 с.

МОЖЛИВОСТІ САМОПІЗНАННЯ ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ САМОІЗОЛЯЦІЇ

Актуальність теми підтверджується суспільними трансформаціями, які сьогодні переживає людство. Різко, інтенсивно, глибоко змінився звичний спосіб життя більшості населення планети. Особливих перетворень зазнав спосіб взаємодії людини зі світом, її професійна діяльність та міжособистісне спілкування. Суспільні зміни неминуче позначаються на свідомості людини, її сприйнятті зовнішніх обставин життя. Соціальна ізоляція дала змогу кожній особистості краще пізнати власні психологічні особливості. Самопізнання в умовах соціальної ізоляції – це той, позитивний аспект особистісного розвитку людини, який варто виділити у цих складних обставинах нашого життя. А його вивчення збагатить сучасну психологічну науку.

Самопізнання – “динамічний, якісний, інтегративний процес формування Я-концепції особистості, спрямований на пізнання себе в якості суб’єкта діяльності та спілкування, який характеризує мотиваційно-ціннісне ставлення до оволодіння системою знань про себе та її творче використання для саморозвитку й самовдосконалення” [3, с. 174]. Процес самопізнання включає у себе самоспостереження, рефлексію, самоаналіз та самооцінку [4]. Результатом самопізнання виступає динаміка змін у контексті формування образу “Я”, тобто осмислення людиною особистих змін, усвідомлення свого місця у сучасному світі та своєї життєвої програми [2].

У генезі самопізнання виділяють два основні рівні. Самопізнання на першому рівні здійснюється через різноманітні форми порівняння себе з іншими людьми, спираючись переважно на зовнішні моменти. Для другого рівня самопізнання специфічним є те, що співвіднесення знань про себе здійснюється не у рамках “Я та інша людина”, а у межах “Я та Я” і передбачає оперування деякою мірою сформованими знаннями про себе. Власне “Я” починає усвідомлюватись як цілісне утворення, як єдність зовнішнього та внутрішнього буття [1]. Саме цей аспект самопізнання нам було цікаво вивчити емпірично, особливо з огляду на те, що опинившись наодинці сама із собою, в умовах самоізоляції, кожна людина більшою чи меншою мірою, має змогу переосмислити своє “Я” та знайти для себе шляхи особистісного розвитку, які допоможуть їй пережити складні часи та знайти себе у майбутньому.

В емпіричному дослідженні було застосовано метод аналізу продуктів діяльності. Студентам ЗВО було надано завдання написати есе на тему “Хто я без інших?” та зазначити нові можливості особистісного зростання, які вони отримали внаслідок карантинних обмежень, зокрема соціальної самоізоляції. Аналізуючи результати емпіричного дослідження, варто відзначити, що переважна більшість студентів, відзначають необхідність самоізоляції як негативний аспект сучасної життєдіяльності. Однак, при подальшому самоаналізі, зазначають ряд позитивних особистісних перетворень, спричинених карантинними обмеженнями. Час

проведений відокремлено від соціальних контактів, студенти присвятили тим аспектам свого життя, на які не завжди вистачало часу у звичайному його ритмі:

1) здоров'я: догляд за тілом, налагодження раціону правильного харчування, відпочинок, корекція постави, неспішні прогулянки із собакою;

2) розширення інтересів та навичок: перегляд фільмів, слухання музики, малювання, читання літератури, приготування нових страв, вивчення можливостей інтернет-ресурсів для освіти та роботи;

3) фінанси: студенти наголосили, що відчують фінансову невизначеність. Вони стали більше планувати бюджет і менше “розвіювати” гроші;

4) родина і оселя: прибирання у помешканні, допомога батькам у побуті, налагодження стосунків із рідними, проведення часу з мамою;

5) стосунки поза межами родини: спілкування набуло якісної зміни, через звільнення від вимушеної соціальної взаємодії, з'явилась можливість більше спілкуватися із однодумцями. Крім того, студенти засвідчили, що отримали змогу перевірити романтичні стосунки часом, відстанню і переосмислили їх зміст;

б) самоосвіта: більш ретельна підготовка до державних іспитів і дипломної роботи до захисту, читання професійної літератури, домашні завдання з дистанційного навчання не дозволили погрузитися у безперервне споглядання відео та серіалів;

7) самопізнання: роздуми про життя, його зміст, про своє місце у цьому світі, свої можливості, перспективи, пріоритети, цінності.

Роздуми про власний внутрішній світ, про важливість у житті соціальних стосунків, про їх вплив на психологічний стан набули якісно нового значення. Студенти зазначили, що усамітнення стало певного роду звільненням від необхідності бути “зручним” для оточуючих людей. Цікавими і, водночас, непоодинокими є роздуми студентів про те, що соціальна активність допомагає абстрагуватися від внутрішніх проблем, вони зазначили, що “надмірне бажання спілкуватися, у багатьох випадках, було прагненням втекти від себе, власних думок”. Переосмислення набули і стосунки з протилежною статтю, що підтверджують думки про те, що “значна кількість побачень, постійне бажання бачити знаки уваги та подобатись – компенсація власної низької самооцінки”. Було наголошено на тому, що особистість сама для себе є цілим світом і “якщо людині комфортно із самою собою, то можна сказати, що вона гармонійна”.

Отже, період самоізоляції став часом переосмислення та відкриття нових меж для особистісного розвитку. Водночас, студентами було підкреслено, що соціальна взаємодія є невід'ємною частиною життя людини. Впевненість у собі та підтримку надають близькі люди. Включення у суспільне життя дає людині розуміння про добро і зло, дозволяє реалізувати прагнення бути корисним оточуючим, виступає поштовхом до вдосконалення та життєвого наповнення. Варто відзначити, що умови сьогодення, не можна назвати абсолютною соціальною ізоляцією. А ступінь включення у суспільне середовище є вибором кожної особистості.

Висновки. Соціальна самоізоляція дала можливість кожній людині зустрітися із собою. Самопізнання та переосмислення життєво важливих цінностей – це цікавий психологічний експеримент до якого може долучитися кожен житель нашої планети, а його результати, ми побачимо у майбутньому.

Використана література:

1. Вітебська П. В. Самопізнання як основа глибокого психологічного розвитку особистості і формування педагогічного оптимізму вихователя. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 40-43.

2. Пінська О. Л. Самопізнання як детермінанта професійного самовдосконалення майбутнього вчителя. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. 2017. № 1 (13). С. 236-240.
3. Сивохоп Е. М., Маріонда І. І. Самопізнання як динамічний, якісний, інтегративний процес Я-Концепції особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Випуск 27. С. 173-175.
4. Терлецька Л. Г. Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 14. С. 152-158.

УДК 37.015.31-053.4:502

Довбня С. О., Отченко Г. В.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність теми зумовлена наявністю важкої екологічної кризи, викликані масштабними систематичними негативними змінами навколишнього природного середовища, пов'язаними з практичною діяльністю людей у природі, з її споживацькими потребами.

Перед людством всієї планети Земля постав дуже складний виклик, сьогодення, який криється у поширенні загадкової пандемії Коронавірус COVID-19. На думку Папи Римського Франциска, коронавірус є однією з відповідей природи на те, що люди нехтували екологічною проблемою. Франциск зазначив, що нинішня криза, як і будь-яка інша, “містить як небезпеку, так і можливість уникнути небезпеки” [7]. Цитата промови Папи Римського для католицького видання *The Tablet*: “Сьогодні, я вважаю, нам треба сповільнити темпи виробництва й споживання і навчитися розуміти й осягати природний світ. Нам потрібно поновити зв'язок з нашим справжнім природним оточенням” [7].

Так це дійсно необхідно починати з дошкільного віку, тому що саме у цьому найбільш сензитивному періоді закладаються основи екологічної свідомості, культури та формування еколого доцільної поведінки тощо.

Мета статті полягає у аналізі психолого-педагогічних досліджень щодо формування еколого доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичні засади дослідження формування еколого доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку у вітчизняній науці представлено працями багатьох учених: вплив природи на формування особистості (Я. Коменський, Д. Локка, Й. Песталоцці, С. Русова, Ж-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Є. Фльорина та ін.) [4]; сучасні дослідники цієї проблеми (С. Дерябо, Г. Пустовіт, В. Ясвін) [4]; процес формування природничо-екологічної компетентності дитини-дошкільника крізь призму середовищного підходу (Н. Горопаха, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, З. Плохій, Н. Рижова, Г. Тарасенко та ін.) [5]; формування екоцентричного типу екологічної свідомості як регулятора діяльності людей у природі (Н. Горопаха, Н. Глухова, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова, Н. Яришева та ін.) [3].

Системний і комплексний аналіз наукових доробків психологів: Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Леонтьєва, О. Кононко, М. Поддякова, С. Рубінштейна та педагогів: Г. Беленької, Н. Горопахи, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Пустовіт, О. Сорочинської, Т. Філіпової, Н. Яришевої, дозволив визначити сутність поняття еколого доцільної поведінки – як складової екологічного виховання, активного процесу формування системи знань та уявлень про взаємини всіх природних факторів та їх взаємозалежність у відповідній єдності із природоохоронними моральними установками.

У свою чергу, ми розглядаємо еколого доцільну поведінку як “формулу” екологічного розуміння у дітей старшого дошкільного віку про важливість правильного поводження себе у довкіллі задля підтримання хороших взаємовідносин з природою.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив визначити такі структурні компоненти еколого доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку:

- емоційно-ціннісне ставлення до природи як до цінності та усвідомлення єдності з природним світом;

- екологічно узгоджена діяльність в природі на основі еколого-природознавчих знань, основними серед яких є уявлення про зв'язки й залежності в природі;

- вольова діяльність у природному оточенні (самообмеження власних бажань та змотивована поведінка до природи) [2].

Розглядаючи умови як зовнішні обставини [6], що супроводжують процес формування еколого доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку, впливаючи на його характеристики та результат, було виділено педагогічні умови, а саме:

- удосконалення еколого розвивального середовища закладу дошкільної освіти, тому що саме воно поєднує природне, предметне, соціальне, середовище внутрішнього “Я” та формує досвід неперервного, педагогічно зумовленого контакту дитини з природою, з вихователем, з іншими дітьми під час їх спільної діяльності, в якій дорослі своєю поведінкою, увагою, почуттями, словами навчають малюків взаємодії з природою;

- педагогічне супроводження щодо формування еколого доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку як механізм тривалої трьохсторонньої суб’єкт-суб’єктної взаємодії “педагог-діти-батьки”, для якої характерно переважне використання методів, прийомів та форм, реалізація яких зумовить якісні зміни в емоційно-мотиваційній, діяльнісно-поведінковій та пізнавальній сферах тощо.

Удосконалення еколого розвивального простору полягає в забезпеченні психологічно-комфортної атмосфери для прогресивного розвитку свідомості та поведінки дошкільника, тому, на нашу думку, доцільним буде створення в закладі дошкільної освіти такого ландшафтної дизайну:

- будівля закладу дошкільної освіти – це еко-будівля, в якій є природнича візуально-звукова кімната; куточок природи, насичений стандартними та нестандартними матеріалами; зелена покрівля даху, на якій можна розмістити фотоелектричні модулі;

- територія закладу дошкільної освіти – облаштований сад, квітник, город, місце відпочинку, метеомайданчик.

Формування еколого доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного доцільно супроводжувати педагогічними методами, як-то: екологічний проект, метод “заняття-подорожі”, екологічна акція, метод схеми-моделі, метод “картинна галерея” та прийоми – “навушники”, ланцюг логічних запитань, прийом екологічної емпатії та прийомами: “бінокль” прийом екологічної рефлексії, прийом схеми-моделі, що дозволить урізноманітнити, розширити, інтегрувати життєдіяльність дітей; навчить їх відповідати на запитання: Що? Як? Хто? Де? Чому?.

Отже, враховуючи вікові особливості старших дошкільників, педагоги та батьки повинні бути зосереджені на спілкуванні з природою, умінні захоплюватися красою природи, здатності помічати забрудненість природного довкілля, сприяння його чистоті, виконання правил природокористування; усвідомлення необхідності збереження природи.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богущ. Київ : Освіта, 2012. 26 с.
2. Беленька Г. В., Науменко Т. С., Половіна О. А. Дошкільнятам про світ природи (старший дошкільний вік) : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2013. 106 с.
3. Волкова В. А., Барсук С. О. Педагогічні умови екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. Херсон, 2017. № 75. С. 11-15.
4. Науменко Т. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2008. 27 с.
5. Присяжнюк Л. Сучасні підходи до ознайомлення дошкільників з природою: теоретичний аналіз. Секція “Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх стратегій”. 2017. 46 с. [Електронний ресурс] URL: <http://93.183.203.244/xmlui/bitstream/handle/123456789/2404/001> Анотації до статті Присяжнюк.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
6. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття “Педагогічні умови”. *Збірник науковий праць*. Педагогічні науки. 2011. № 59. С. 66-70.
7. Pope Francis says pandemic can be a “place of conversion”. *The Tablet: The International Catholic News Weekly*. 2020. URL: <https://www.thetablet.co.uk/features/2/17845/pope-francis-says-pandemic-can-be-a-place-of-conversion->.

УДК 378.091.33:005.591.6]:37.015.3-049.5

Дорофей С. В.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Реформи в освіті тісно пов’язані з суспільними запитами, з розвитком самої системи освіти зі швидким розвитком технологій. Все це викликає потребу швидкого реагування освітніх закладів на зміни. Важливу роль в освітніх перетвореннях відіграють інноваційні процеси в освіті.

Тому, виникає потреба пошуку психологічних чинників успішного здійснення інновацій у вищій освіті, що сприятимуть становленню суб'єктів освітнього процесу, здатних конструктивно змінювати навколишній світ, учитися впродовж життя тощо. Одним із таких чинників є психологічна безпека освітнього середовища закладів вищої освіти. При цьому важливо встановити рівень психологічної безпеки не лише для студентів, але й для викладачів та його вплив на здатність викладачів до інноваційної діяльності.

Питання інновацій в освіті досліджуються та розробляються українськими психологами, педагогами, серед яких Л. Ващенко, А. Галчевський, Л. Даниленко, В. Льїн, Л. Карамушка, Н. Клокар, В. Лазарев, С. Максименко, В. Поташник, В. Семиноженко, Н. Киворучко.

Викладач є головною рушійною силою інноваційної діяльності, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час впровадження та поширення нововведень. Саме викладач виступає творцем, модифікатором конкретних нововведень, оскільки він володіє широкими можливостями і має необмежене поле науково педагогічної діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності створених технологій та методик навчання, проводить дослідницьку роботу, залучаючи до наукового пошуку студентів. Інноваційна позиція викладача характеризується творчою активністю, особистісною готовністю до перебудови системи власної діяльності із урахуванням: 1) змін його статусу від спеціаліста-виконавця – до професіонала дослідника; 2) розвинутої рефлексії в діяльності; 3) спрямованістю на шуканий результат, саморозвивальної організації [2].

Інноваційний потенціал викладача характеризують: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність.

Реалізація інноваційного розвитку на сьогодні можлива лише спільними зусиллям та у співпраці усіх суб'єктів освітнього процесу в умовах психологічної безпеки освітнього середовища вищого закладу освіти.

Освітнє середовище вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В. Ясвін та інші), так і вітчизняні (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков, С. Сисоєва та інші) дослідники. Цікавим є підхід зарубіжного науковця В. Ясвіна, який вважає, що освітнє середовище – це характеристика життя всередині освітнього закладу, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні.

Дослідники, які вивчають коло проблем, пов'язаних з питанням психологічної безпеки освітнього середовища, вважають, що психотравмуючі ситуації прямо чи опосередковано впливають на фізичне і психічне здоров'я особистості. Зокрема, до психотравмуючих ситуацій у освітньому процесі можна віднести: конфлікти у стосунках між суб'єктами освітнього процесу; проблема адаптації в освітньому середовищі; атмосфера конкуренції між студентами; надмірна вимогливість викладачів тощо.

Щодо освітнього середовища як підсистеми соціокультурного середовища як сукупності факторів, обставин, ситуацій, що склались історично і зумовлюють цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу (К. Роджерс, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) йдеться про наступні ознаки його психологічної безпеки: 1) людиноцентризм, гуманістична спрямованість; 2) взаємодія, вільна від проявів психологічного насилля; 3) референтна значущість і причетність кожного до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо. Результатом такого стану є особистісне зростання й суб'єктивне благополуччя кожного суб'єкта освітнього процесу [3].

На сучасному етапі, науковці виділяють такі чинники безпечного освітнього середовища:

1. Якість міжособистісних відносин – позитивні фактори (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність); негативні фактори (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність).

2. Захищеність в освітньому середовищі – оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору.

3. Комфортність в освітньому середовищі – оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії в освітньому середовищі закладу.

4. Задоволеність освітнім середовищем – задоволення базових потреб в допомозі та підтримці; – збереженні та підвищенні її самооцінки; – пізнанні та діяльності; – розвитку здібностей і можливостей [4].

Для безпеки освітнього середовища притаманні такі складові компоненти:

- Соціально-психологічні та педагогічні складові (взаємовідносини та морально-психологічний клімат як результат взаємовідносин між суб'єктами НВП): 1. Відновлення цілісності особистості та її розвитку. 2. Збільшення автономії особистості за рахунок виконання особистісних проектів. 3. Підтримка та стимулювання особистості. 4. Освіта з позитивним емоційним балансом. Розвиток емоційного інтелекту. 5. Забезпечення психологічної безпеки. Психолого-педагогічний супровід в емоційному, розумовому та духовному розвитку особистості. 6. Викладач не вчитель, а наставник і мотиватор. 7. Управління як процес. Перехід від методів прямого управління до методів не прямого управління – навчитися керувати процесом.

- Когнітивна (змістова) складова: 1. Відображає смислове наповнення, яке відзеркалено в організаційно-нормативному та дидактично-ціннісному компонентах. 2. Поряд з кількістю інформації треба враховувати її цінність, яка визначається актуальністю, мірою корисності для розвитку особистості. 3. Зміст, цінність і корисність інформації оцінюється відповідно до семантичної концепції інформації – спроба виміру змісту повідомлень у формі суджень. Засвоєння змісту в умовах діалогу.

Беручи до уваги ці чинники, пропонуємо такі компоненти структури освітнього середовища у закладі вищої освіти:

- просторово-предметний включає матеріальні, просторові, часові умови функціонування ЗВО;

- організаційно-нормативний містить професійний статус учасників освітнього середовища, стандарт вищої освіти, набір законодавчих документів, статuti і норми внутрішнього розпорядку та функціонування ЗВО;

– соціально-психологічний стосується системи виховного процесу у навчальному закладі та усього різноманіття міжособистісної взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу;

– дидактично-ціннісний (компетентнісний) включає: комплекс освітніх програм підготовки фахівців; освітніх концепцій та технологій (зміст, принципи, методи, засоби навчання та виховання); теоретичні і практичні знання, навички, вміння, спроектовані на майбутню професійну діяльність; систему ціннісних орієнтирів усіх суб'єктів освітнього середовища ЗВО.

Отже, безпечне освітнє середовище є важливою умовою успішних інновацій в освіті і актуальною є психологічна підготовка освітян до створення безпечного освітнього середовища та конструктивної взаємодії в ньому з усіма учасниками освітнього процесу.

Використана література:

1. Галчевський А. С. Інноваційна стратегія українських реформ. Київ : Знання України, 2004. 338 с.
2. Кириленко Н. М. Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: третя міжнар. наук. Ч. 1. 2012. С. 149-151.
3. Кремень В. Г. Феномен інновацій: освіта, суспільство і культура : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 472 с.
4. Чудакова В. П. Моделі й технологія формування психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності як чинника конкурентоздатності особистості в швидкозмінних умовах. *Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія*. Том II. 2013. Вип. 38. С. 314-326.

УДК 159.923:575.16(092)

Дригус М. Т.

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У ТЕОРІЇ ОНТОГЕНЕЗУ ЛЮДСЬКОЇ ПСИХІКИ Г. С. КОСТЮКА

Трансформаційні процеси вітчизняного суспільного і освітнього простору ставлять в ранг пріоритетної проблему розвитку особистісної ефективності як детермінанти екологічності розвитку особистості у сучасних динамічних змінах соціуму [4]. Саме особистісна ефективність є одним зі стрижневих чинників, що зумовлює продуктивність та конгруентність включення особистості у системи “Я – Я”, “Я – інші”, “Я – діяльність” та “Я – світ”. Тому проблема становлення і розвитку особистісної ефективності набуває особливого статусу у теоретико-експериментальному вимірі сучасних наукових розвідок.

Мета статті – здійснити аналіз проблеми особистісної ефективності у теорії онтогенезу людської психіки Г. С. Костюка

Серед унікальних теоретико-методологічних розробок фундатора сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюка чільне місце посідає теорія онтогенезу

людської психіки [3]. Здійснений ученим концептуальний аналіз онтогенезу людської психіки має чітку структуру і репрезентований такими площинами:

- у першій площині Г. С. Костюк розкриває “характерні риси розвитку психіки” – кількісні та якісні зміни людської істоти, утворення психічних властивостей особистості;

- у другій площині аналізує “умови психічного розвитку”: єдність природного й суспільного в онтогенезі людини, роль спадковості в індивідуальному розвитку людини, природні задатки і психічні властивості, суспільні умови психічного розвитку, суспільні умови і діяльність людини;

- у третій площині висвітлює проблему “навчання, виховання і розвитку”: навчання й дозрівання організму, провідна роль навчання в психічному розвитку дитини, виховання й розвиток особистості;

- у четвертій площині Г. С. Костюк розкриває “рушійні сили розвитку психіки”: діалектичний взаємозв’язок зовнішніх і внутрішніх умов психічного розвитку, внутрішні суперечності – рушійні сили розвитку, навчання, виховання і рушійні сили розвитку;

- у п’ятій площині учений характеризує проблему “періодизації психічного розвитку”: розкриває поняття про періоди розвитку, критерії визначення періодів психічного розвитку.

Зазначимо, що архітектоніка теорії онтогенезу людської психіки генералізовано пронизана ідеєю ефективності становлення і розвитку “зростаючої особистості” [2].

Інноваційною є синергійна методологія розкриття Г. С. Костюком проблеми становлення особистісної ефективності у системах “Я – Я”, “Я – інші”, “Я – діяльність” та “Я – середовище”, що вимагає спеціального розгляду.

Принципово значущим є розгляд особистості як “структури структур” у горизонтальній та вертикальній проекціях: “особистість, по суті, – наголошує Г. С. Костюк, – є *структура структур*, зв’язаних між собою не тільки “горизонтально”, а й “вертикально”, або “ієрархічно” (тобто структури різної складності співпорядковані – складніші структури включають простіші)” [3, с. 65].

Однією зі стрижневих площин концептуальної характеристики Г. С. Костюком онтогенезу людської психіки є розкриття питання утворення психічних властивостей, до яких належить і особистісна ефективність. Учений чітко окреслює не лише спектр цих психічних властивостей – “такими є розумові, емоційні, вольові, моральні й трудові якості індивіда, характерні риси його свідомості й самосвідомості”, але й підкреслює непересічну їх значущість: “з утворенням системи цих психічних властивостей підрастаючий людський індивід стає *особистістю...*” [3, с. 73].

Ключову ознаку психічних властивостей особистості Г. С. Костюк означає у парадигмі суб’єктності. “Це – узагальнені й стійкі властивості людини як суб’єкта діяльності, наявність яких дає їй можливість протистояти безпосереднім впливам середовища, переборювати їх і здійснювати свої свідомі цілі й наміри. Вони характеризують мотиваційну сферу особистості, тобто сферу спонукань до діяльності” [3, с. 64].

Важливим для розуміння особистісної ефективності як психічної властивості особистості є думка Г. С. Костюка про те, що “кожна психічна властивість особистості є складним утворенням. Вона теж являє собою структуру, що включає цілий ряд компонентів у їх взаємозв’язку” [3, с. 65]. Отримані дослідні дані

віднайшли підтвердження цього навіть на такому етапі онтогенезу, як молодший шкільний вік [1].

Акцентуємо на значущості розкриття Г. С. Костюком ролі “активності людського індивіда” у становленні й перебігу особистісної ефективності/неефективності. У цьому контексті ключовою теоретико-методологічною засадою є проголошена Г. С. Костюком ідея саморуху, а також “розуміння психічного розвитку як “саморуху” живої системи, в якому природні її потенції реалізуються в ході діяльності” [3, с. 96].

Висновки. Продуктивність сучасних наукових розвідок з необхідністю вимагає актуалізації фундаментальних вітчизняних надбань, яким є непересічна психологічна система фундатора сучасної вітчизняної психології Г. С. Костюка. Однією з перлин цієї системи є теорія онтогенезу людської психіки, включення якої до актуального дослідницького простору є нагальною потребою сьогодення.

Використана література:

1. Балл Г. О., Дригус М. Т., Мусіяка Н. І., Яворська-Ветрова І. В. Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі: монографія / ред. М. Т. Дригус. Київ: Педагогічна думка, 2015. 161 с.
2. Дригус М. Т. Концептуальний аналіз проблеми особистісної ефективності у психологічній системі Г. С. Костюка. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 26.* Київ: Видавництво “Фенікс”, 2019. С. 110-117.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Сердюк Л. З., Данилюк І. В., Турбан В. В., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.

УДК 159.923-057.87

Дубініна К. В.

ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ

Явище прокрастинації вже давно відоме людству, але й нині проблема є актуальною. Реалії сьогодення підтверджують факти зростання кількості осіб, які прокрастинують. Саме зараз, коли більшість студентів навчаються дистанційно, вони перебувають в умовах постійної психологічної напруги, надмірної кількості навчальних завдань, які необхідно зробити на комп'ютері (чи ноутбучі, планшеті, смартфоні, інших пристроях) та обмеження часу на їх виконання. Деякі студенти схильні відкладати свої справи на потім, що врешті-решт призводить до виконання їх в останній момент (день, ніч) при жорсткому дефіциті часу. Це позначається не тільки на якості, успішності навчання, а й на психофізіологічному стані студента, на його особистості загалом. Соціальна значущість проблеми, зростання студентів-

прокрастинаторів та шкідливого впливу даного явища на розвиток особистості, свідчить про незаперечну актуальність і важливість її вивчення й запобігання.

Із психолого-педагогічних джерел відомо, що прокрастинація це своєрідна емоційна реакція особистості на планові або необхідні справи, схильність людини до відкладання своїх справ “на потім”, “на завтра”, “на майбутнє”. Вона виражається у її прагненні не починати будь-які справи, не приймати рішення. Існує щоденна (побутова), у прийнятті рішень, невротична, компульсивна, академічна прокрастинація (відкладання виконання будь-яких навчальних завдань (підготовка до іспитів, написання диплому, доповідей, есе тощо). Серед фундаментальних типів прокрастинації, дослідники виділяють розслаблену (тимчасову) і напружену (хронічну). Здійснений нами теоретичний аналіз причин прокрастинації дозволив об’єднати їх у чотири групи: психологічні, соціально-психологічні, педагогічні та психо-фізіологічні [4].

Можливість психопрофілактики та корекції прокрастинації підтверджується дослідниками даної проблеми (С. Соболева, С. Мохова, А. Неврюєв та ін.).

Серед шляхів, що можуть допомогти знизити рівень академічної прокрастинації, С. Соболева, визначає такі: уважне ставлення викладачів до студентів, врахування їхніх індивідуальних особливостей у процесі навчання, введення системи заохочень, сприяння розвитку академічних зв’язків та взаємодопомоги між студентами, впровадження різноманітних методів та технологій навчання, застосування ефективних систем планування та форм виконання завдань студентами [8].

Т. Вайда серед основних рекомендацій щодо подолання прокрастинації пропонує наступні: 1) визначення особистісних пріоритетів та конкретизація черговості їх реалізації: а) мобілізація зусиль та наявних матеріальних ресурсів для оперативного виконання суспільно- чи індивідуально важливих і термінових справ; б) підготовка до виконання (підбір матеріальних ресурсів) чи часткове вчинення окремих дій щодо вирішення важливих, але не термінових завдань; в) посилення роботи (визначення власних потенційних сил, можливостей та необхідних матеріальних засобів) над виконанням маловажливих і відтермінованих завдань (досягнення середніх цілей); г) перспективне планування щодо виконання неважливих і нетермінових справ (досягнення віддалених цілей); 2) розділення великого і складного завдання на дрібні операції; 3) налаштування себе на роботу; 4) чітке планування власної діяльності на певний період; 5) організація належного відпочинку (дозвілля) з метою відновлення сил; 6) абстрагування від негативних факторів стресу; 7) виховання сили волі тощо [3, с. 210].

Студентам для розвитку власної сили волі, вольових якостей, вольової поведінки в цілому необхідно створити для себе певну власну програму їх самовиховання [6; 7]. Складові програми самовиховання та техніки розвитку волі розкрито у попередніх наших дослідженнях [5].

Боротися з явищем прокрастинації допомагають техніки управління часом (тайм-менеджмент) та навички планування часу (С. Бабатіна [1], С. Соболева [8]). Тайм-менеджмент включає такі етапи: визначення конкретних, реальних цілей, розробка детального плану їх досягнення, самоконтроль за результатами виконання кожного пункту плану, реалізація всього запланованого. Важливо плани складати на різні проміжки часу: на робочий день, тиждень, місяць, рік тощо, аж до найбільш глобальних життєвих планів на десятиліття.

Аналіз літературних джерел дозволив також сформулювати ряд рекомендацій стосовно того, як позбавитися прокрастинації: 1) якщо робота в даний момент не йде, переключіть свою увагу на виконання іншої справи, завдання – прогуляйтеся на свіжому повітрі, займіться спортом або відпочиньте; 2) беручись за велике і складне завдання, яке вам не хочеться виконувати, розбийте його на декілька дрібних підзадач, виконуйте кожну з них упродовж певного часу, після чого робіть перерви; 3) навчіться планувати свій день і систематизувати виконання завдань, придбайте щоденник і плануйте свій день з точністю до години і хвилини, обмежте доступ до відволікаючих чинників (соціальні мережі, форуми, ТБ, телефон), виконуйте спочатку складні справи, залишаючи на потім найлегші, а найголовніше – визначитесь з мотивацією, визначте матеріальне або емоційне заохочення за виконану роботу; 4) розподіляйте всі справи за двома критеріями: важливість і терміновість [2].

Не менш важливим є вироблення у студента прагнення до досягнення успіху, що знижуватиме почуття тривоги та страху перед невдачею. Надання студенту якомога більшої самостійності у всіх видах навчальної діяльності, простору для творчості та ініціативності, зменшення регламентованості й контролю сприятиме формуванню здатності брати на себе відповідальність за результати своїх справ та вчинки, а не шукати причини помилок і виправдання у зовнішніх факторах. Серед студентської молоді важливо проводити пропедевтичні бесіди, проблемні заняття, тренінги з формування часової компетентності, поінформованості щодо прийомів та методів ефективної самоорганізації, планування діяльності та управління часом життя. Адже хронічна прокрастинація, яка найчастіше спостерігається саме у студентському віці, є деструктивною формою поведінки особистості відносно організації власного часопростору. Студент повинен розуміти, що перш за все його мотивація до навчання, набуття професійних знань сприятимуть боротьбі із явищем прокрастинації [1, с. 25].

Висновки. Підсумовуючи можна стверджувати, що своєчасна психопрофілактика і психокорекція (за необхідності) прокрастинації студентів дозволить запобігти зниженню рівня їх навчальної успішності, розвитку особистісних і професійних якостей.

Використана література:

1. Бабатіна С. І. Синдром академічної прокрастинації і соціальна відповідальність у студентському віці. *Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2013. № 2. С. 24-25. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2013_2_6 (дата звернення: 06.05.2020).
2. Бабатіна С. І. Дослідження феномену прокрастинації в організації часу життя студента. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. пр. Херсонського національного технічного університету [голов. ред. В. Г. Бутенко]. Вип. 2(7). Херсон : вид-во “Олді-плюс”, 2013. С. 507-512.
3. Вайда Т. С. Прокрастинація як компонент поведінки працівників ОВС та її профілактика під час професійної підготовки курсантів у ВНЗ МВС України. *Юридичний бюлетень*. 2016. Вип. 2. С. 197-211. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ub_2016_2_22 (дата звернення: 06.05.2020).
4. Дубініна К. В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Науковий часопис Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2018. № 7 (52). С. 172-180.
5. Дубініна К. В. Розвиток вольової саморегуляції особистості студента як чинник подолання його академічної прокрастинації. *Гуманітарний корпус* : [збірник наукових статей з

- актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії]. Випуск 29. Вінниця : ТОВ “ТВОРИ”, 2019. С. 25-28.
6. Ильин Е. П. Психология воли. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 288 с.
 7. Селиванов В. И. Воля и ее воспитание. Москва : “Знание”, 1976. 63 с.
 8. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 34. С. 190-197. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvvpdpu_2014_34_26 (дата звернення: 06.05.2020).

УДК 159.922:316.46.058.5]:004

Євченко І. М.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО МАНІПУЛЮВАННЯ ЗМІ СВІДОМІСТЮ ОСОБИСТОСТІ

Під час самоізоляції переважна більшість людей, перебуваючи вдома, багато часу приділяє перегляду різноманітного телевізійного продукту. Наша психіка обмежена можливістю зосереджувати свою увагу не більше, ніж на п'яти-семи темах, що є *maximum maximum* [1]. Найчастіше ми можемо сконцентрувати свою увагу на чотирьох і менше темах. Увага особистості є дефіцитним ресурсом, за який змагаються засоби масової інформації, рекламодавці, політики, близькі люди. Виникає питання – навіщо? Відповідь проста – щоб маніпулювати свідомістю.

Головна відмінність маніпуляції ЗМІ від звичайної маніпуляції – масштаб: аудиторія провідних каналів – десятки мільйонів громадян. Це дає можливість влади над суспільством або й цілими країнами. Завданням телебачення є створення уявної реальності, яка буде здаватися людям справжньою. Ключове завдання: люди мають сприйняти замовну реальність як свої власні погляди на життя, власне бачення ситуації; нав'язні реакції – як свої власні рішення. Тобто стоїть мета: примусити людину зробити потрібне маніпулятору, але так, щоб людині здавалося, що вона сама зі своєї доброї волі вирішила це зробити.

“Мати важливу інформацію – означає, мати владу; вміти відрізнити важливу інформацію від неважливої означає володіти ще більшою владою; можливість поширювати важливу інформацію у власній режисурі або замовчувати її означає подвійну владу” [2, с. 194].

Загальновідомо, що під час кризових етапів розвитку суспільства підвищується сугестивність людей, і, відповідно, зростає схильність до інформаційно-психологічних впливів. Встановлено, що запам'ятовуваність і переконливість взаємопов'язані. Щоб інформація не була відкинута пасивною пам'яттю, повідомлення повинно чимось “зачепити” свідомість, відразу не здатися повною нісенітницею. Але щоб потрапити в свідомість, інформація повинна бути представлена в такій формі, яка закарбовується в пам'яті. Людині завжди здається переконливим те, що вона запам'ятала, навіть якщо запам'ятовування відбулося в ході чисто механічного повторення.

ЗМІ використовує певні методи маніпуляції: “метод дятла” – в результаті частого повторення, інформація міцно запам’ятовується, діє на свідомість незалежно від того, чи викликає це твердження заперечення або схвалення. Той, хто “втупився” в екран телевізора і десять разів на день чує одне й те саме повідомлення, піддається маніпуляції, навіть якщо кожен раз він задихається від обурення; *часовий поріг сприйняття* – цілісне повідомлення повинно вміщуватися в проміжок від 4 до 10 секунд, а окремі частинки повідомлення – в проміжки від 0,1 до 0,5 секунди. Щоб сприйняти міркування, яке не вкладається в 10 секунд, людина вже має здійснювати особливе зусилля, і мало хто його захоче зробити. Значить, повідомлення просто буде відкинуте пам’яттю. Тому нерідко кваліфіковані редактори ЗМІ доводять текст до примітиву, викидаючи з нього всяку логіку й зв’язний сенс і замінюючи його асоціаціями образів, грою слів, навіть дурними метафорами; *емоційна пам’ять* – запам’ятовується і діє перш за все те, що викликало яскраве враження. Останні дослідження показали, що в зберіганні емоційних спогадів беруть участь гормони адреналіну і норадреналіну, тоді як в зберіганні звичайних спогадів вони не участі не беруть. Таким чином, емоційно забарвлені спогади зберігаються механізмом, відмінним від механізму зберігання нейтральних спогадів; “знаю – значить вірю” – ефект впізнавання в маніпуляції свідомістю відіграє ключову роль, тому що породжує хибне відчуття знайомства. Це стає передумовою згоди адресатів впливу з маніпулятором, який сприймається як свій. Для “захоплення” одержувачів повідомлення впізнавання значно важливіше свідомої згоди з його твердженнями.

Діючи через засоби масової інформації, маніпулятори головний акцент роблять на мимовільному запам’ятовуванні. Тому для них набагато важливіше створити потік сумбурних повідомлень, ніж викласти одну зв’язну ідею, яку людина обміркує й прийме усвідомлене рішення. Адже рішення це може бути не на користь відправника інформації. Сумбурні ж повідомлення відкладаються в “дрімаючій” пам’яті і діють більше на підсвідомість. При цьому спрацьовують такі закони: *закон краю* (запам’ятовується початок і кінець розмови), *закон незавершеної дії* (незавершена дія запам’ятовується міцніше, пам’ятається довше завершеної), *закон емоцій* (чим більше емоцій викликає інформація, тим краще вона запам’ятовується), *закон інтересу* (інформація, що викликає інтерес або допитливість, запам’ятовується легко), *закон посилення першого враження* (чим сильніше перше враження від матеріалу, що запам’ятовується, тим яскравіше образ; чим більше каналів, по яких йде інформація, тим запам’ятовування міцніше. Звідси у редакторів та журналістів завдання – всіма засобами підсилити перше враження від матеріалу, що запам’ятовується), *закон одночасних вражень* (уявлення, що виникають одночасно, мають властивість викликати асоціації) [3].

Для боротьби з маніпулятивними впливами потрібно мати розвинуте критичне мислення й, аналізуючи інформацію, особистість повинна собі задавати питання: 1) *кого* критикують, вихваляють, звеличують (національність, політичні погляди, посада цієї особистості); 2) *за що* (дії, бездіяльність, політичну позицію, результати роботи) критикують чи хвалять; 3) які *епітети* використовують відносно цієї особистості та її опонентів; 4) які *фактичні результати* діяльності особистості, яку критикують чи вихваляють; 5) *співставлення* отриманої інформації з інформацією, відомою вам раніше про цю особистість, яку надавав цей та інші інформаційні ресурси; 6) *хто є власником* даного ресурсу, тобто

замовником інформації; 7) чому саме таке висвітлення інформації може бути вигідне власнику ресурсу?

Отже, важливо розуміти той факт, що в сучасному світі маніпулюванням свідомістю займаються всі ЗМІ. Завданням освітніх установ є виховання особистості з розвинутим критичним мисленням, що дасть можливість зменшити ризик потрапляння в тенета маніпуляцій й неусвідомленої поведінки.

Використана література:

1. Соловей В. Д. Абсолютное оружие. Основы психологической войны и медиаманипулирования. Москва : Издательство “Э”, 2017, 320 с.
2. Politikwissenschaft: eine Grundlegung. Bd. 2. Stuttgart; Berlin; Koln; Mainz; hrsg von Klaus Beume. 1987, 234 p.
3. Шейнов В. П. Манипулирование сознанием. Минск : Харвест, 2010, 768 с.

УДК 316.612-053.6

Зазимко О. В.

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ У КОНТЕКСТІ САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Супровід становлення особистості у сучасному поліфонічному світі соціокультурних історій не можливий без врахування її дискурсивної суб'єктності. Нехтування цим основним положенням не призведе українську школу до бажаного оновлення.

Процес психологічної підтримки з огляду на невичерпність способів отримання нових знань, можливостей збагачення власного життєвого досвіду неможливо організувати без врахування індивідуального досвіду особистості, адже будь-яке знання, зокрема і знання про себе, є знанням з певного погляду. Розуміння, розвиток, самопроєктування ґрунтуються на індивідуальному досвіді та його соціальному, культурному, історичному тощо контекстах, в яких породжується знання. Оволодіння цими знаннями у першу чергу забезпечується рівнем дискурсивного розвитку особистості, який зокрема визначається діалогічністю суб'єкта.

Особистість, на шляху до самопроєктування, як вказують Н. Чепелева та С. Рудницька, проходить три рівні дискурсивного розвитку: “плагіатор”, “читач”, “автор” [2]. Досягнення того чи іншого рівня розвитку забезпечується не лише віковими можливостями, а й особистісними надбаннями. В юнацькому віці особистість від “плагіатора” має можливість освоїти рівень “читача” і, здобувши певні властивості, відкрити перспективу переходу до рівня “автора”. Досягнення певного рівня розвитку вимагає оволодіння певними дискурсивними практиками, які ґрунтуються на встановленні діалогу з різними контекстами досвіду особистості.

Основною практикою самопроектування та саморозвитку особистості в юнацькому віці є організація власної наративної розповіді. Не будь-яка розповідь сприяє породженню нових смислів та оволодінню новими знаннями та уміннями, але кожна з них сприяє організації особистого досвіду. Наратив сам по собі є потужним засобом становлення особистості; спеціальна організація спрямованості наративної розповіді може сприяти збагаченню досвіду особистості.

Наративізація, забезпечена репрезентативною, трансформуючою та раціоналізуючою функціями, дозволяє особистості побудувати “Я-текст” з відтворенням лише фабули соціокультурного наративу [1]. Такі тексти характеризуються відсутністю суб’єктивно-індивідуалізованих смислів щодо власних просторово-часових характеристик себе бажаного. Фабульні “Я-тексти” можуть продукувати старшокласники, які ще не визначилися в подальшому навчально-професійному та особистісному розвитку.

Використання особами юнацького віку не всіх можливостей процесу наративізації не забезпечує оволодіння інформаційним діалогом та не актуалізує процес самопроектування особистості. Тексти з відтворенням фабули дискурсивних культурних утворень характеризують особистість рівнем “плагіатора” у власному проектуванні.

Реалізація наступних функцій наративізації разом з указаними вище сприяє виходу особистості юнацького віку у власному самотворенні на вимір “читача”. Розповіді про себе, які включають прорефлексовані події власного життєвого досвіду, здебільшого відтворюють сюжети метанаративів. Цьому сприяють такі функції наративізації як: трансгресія соціокультурного і власного досвідів, обробка життєвого досвіду з позиції рефлектуючого відособлення та збагачення його на засадах автономії і відповідальності. Можна вважати, що для особистості, яка оволоділа усіма зазначеними функціями наративізації, відкривається можливість переходу до етапу самопроектування “читача”, тобто відкриваються нові можливості особистісного саморозвитку.

За належного супроводу особистісного розвитку обидва рівні освоєння соціокультурних дискурсів характерні для більш ранніх вікових періодів. Фабула дискурсивних практик, які закарбовані у культурних дискурсивних утвореннях, починає “привласнюватись” ще у дошкільному віці. Відтворення сюжету метанаративів стає можливим за активного розвитку рефлексивних процесів, що властиво підлітковому віку. Утім на більш ранніх вікових етапах, коли ще не сформовано відчуття плинності часу, дискурсивна особистість має можливість оволодіти лише технологією Я-висловлювань. В юнацькому віці Я-текст є більш цілісним, індивідуалізованим та спрямованим на більш реалістичне майбутнє, що вказує на процес оволодіння технологією наративізації.

Вікове завдання – особистісного та професійного самовизначення – сприяє наративізації з відтворенням сюжетів соціокультурних дискурсів. Відтворення та привласнення сюжетів у юнаків можливе на більш високому рівні, ніж у підлітків. Сюжети майбутнього в юнаків набувають більшої реалістичності та, відповідно, рис імплементації.

У процесі дискурсивного самопроектування провідними є не стільки вікові утворення, скільки особистісно-когнітивні надбання, зокрема процесу рефлексії. Недостатній рівень рефлексивності не дозволяє особистості здійснити крок до виміру “читача” у власному самопроектуванні. У такому разі, наративований сюжет може привласнюватись особистістю без співвіднесення його з власними

наявними та можливими контекстами життєздійснення. Часово-просторова канва сюжету саморозвитку відбиває поточний час і реалістичність простору, але не навантажується смислами індивідуального минулого, теперішнього чи майбутнього. Такі сюжети забезпечують орієнтацію у навколишньому світі переважно на базі несистемної рефлексії, що позначається на обмеженні у вибірковості соціокультурних смислів та компонуванні футуристичних висловлювань переважно за емоційними мотивами. У такому випадку особистість у власному самопроектванні залишається на рівні “плагіатора”, який втілює “надійні” соціальні проекти: отримання професійної освіти, влаштування на ринку праці, створення сім’ї, тощо.

Достатній рівень системної рефлексії дозволяє використовувати такі інтерпретативні процеси, що сприяють продукуванню власних сюжетів з врахуванням реалістичності наявного та лінійності можливого контекстів на базі тих інтерпретативних рамок, які задані соціокультурним оточенням. Наративізація проінтерпретованих у контексті особистих просторово-часових відношень соціокультурних сюжетів сприяє переходу особистості до виміру розвитку особистості як дискурсивного суб’єкта – “читача”. У футуристичних Я-висловлюваннях та Я-текстах вже чітко виражається авторська позиція, суб’єктна активність, висвітлюється реальна модальність подій, активно інтерпретується та реінтерпретується власний життєвий досвід. Рівнем “читача” у значної кількості осіб юнацького віку завершується розвиток особистості як дискурсивного суб’єкта самопроектвання.

Тексти деякої частини юнаків можуть бути і більш високого рівня. Рефлексуючи над привласненим сюжетом, “розглядаючи” його в різнопланових контекстах, юнаки збагачують контекстуальність власного смислового простору. На цьому шляху відбувається усвідомлення власних переживань послідовності перебігу подій з орієнтованістю на майбутнє, оволодіння вмінням регулювати і суб’єктивувати власний психологічний часово-просторовий досвід, що є необхідним у процесі породження власних смислів особистого саморозвитку.

Висновки. Особистість юнацького віку за сприятливих обставин долає шлях від наративізації дискурсивних соціокультурних утворень (як “поглинання” та привласнення їх смислів) до, за умови збагачення контекстуальності власного смислового простору, оволодіння технологією смислового діалогу та побудови автонаративу в іманентному соціокультурному смислового просторі. Щодо створення в автонаративах власних смислових систем на основі впорядкування ментальної моделі світу “від свого до чужого”, то на кінець юнацького віку їх можна спостерігати лише у деяких автонаративах юнаків, що висвітлюють найменш соціально заангажовані сфери їхнього життєздійснення, наприклад, сфери захоплення, хобі, самоздійснення, індивідуалізованого навчання та творчості у професійній діяльності.

Супровід розвитку здатності до самопроектвання особистості юнаків не може бути одноплановим. Зміст його визначається наявним рівнем розвитку особистості як дискурсивного суб’єкта. Програма такого супроводу повинна включати вправи на закріплення тих дискурсивних практик, які властиві визначеному рівню, та вправи, спрямовані на оволодіння практиками, які властиві наступному рівню розвитку особистості.

Використана література:

1. Зазимко О. В. Особливості використання дискурсивних технологій самопроекування юнаками. *Дискурсивні технології самопроекування особистості*: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ: Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 92-103. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/> (дата звернення: 14.04.2020).
2. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 71-77.

УДК 159.942-053.4

Іванова В. В., Біляк Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

В зарубіжних дослідженнях в галузі розвитку емпатії у дітей найбільш важливими, на думку В. В. Абраменкової, є підходи до вивчення емпатії в роботах А. Валлона, В. Штерна, Л. Мерфі.

Цікавими видаються роботи В. Штерна, в яких автор представляє динаміку егоїстичних і альтруїстичних тенденцій у поведінці дитини, відзначаючи при цьому роль симпатії. Автор вважає, що саме на основі симпатії (як первинної емоції) розвиваються соціальні почуття. При цьому В. Штерн, у своїх дослідженнях поділяє “почуття до інших” (любов і ніжність), які є передумовою для розвитку “почуття з іншими” (співрадість, співчуття).

Аналізу емпатії у дітей присвятила свою монографію Л. Мерфі, яка визначила її як здатність до емоційної чуйності на неблагополуччя іншого, прагнення полегшити або розділити його стан.

У вітчизняних психологічних дослідженнях, розвиток емпатії в дошкільному віці розглядається переважно з точки зору соціалізації емоцій.

Основоположними для нас будуть роботи О. В. Запорожця, Н. Ф. Голованової, Л. П. Стрілецької, Я. З. Неверович, В. В. Абраменкової, О. О. Смирнової, Д. Б. Ельконіна, Є. В. Суботського, Є. І. Кульчицької, Т. Д. Марцинковської.

Упродовж розвитку дитини з’являються нові форми соціальних переживань, центральне місце серед яких займає емпатія.

У нашому дослідженні ми спираємося на концепцію емоційного розвитку дитини в дошкільному дитинстві О. В. Запорожця і його учнів, і розглядаємо виділену ним динаміку емпатійного процесу: від співпереживання до співчуття, до реального сприяння.

Дані форми емпатійних переживань у вітчизняній психології трактуються в наступних значеннях:

Співпереживання – переживання суб’єктом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина, через ототожнення з нею.

Співчуття – переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншої людини.

Сприяння – комплекс альтруїстичних актів, заснованих на співчутті, співпереживанні.

Розглядаючи комплекс значень емпатійних переживань, емпатія визначається як продукт соціалізації особистості.

З цієї точки зору, емпатія визначається як “розуміння емоційного стану, проникнення і співвідчуття в переживання іншої людини” [2].

Подальша логіка дослідження орієнтує нас на вивчення основних етапів розвитку емпатії в дошкільному дитинстві.

На ранніх стадіях психічного розвитку дитини закладається перший компонент емпатійного процесу – співпереживання, що виявляється на основі таких механізмів, як емоційне зараження (ранній вік) та ідентифікація, яка є основним механізмом емпатії до дошкільного віку [1].

По мірі становлення другого компонента емпатійного процесу – співчуття – домінуючу роль починають відігравати когнітивні компоненти – моральні знання і соціальні орієнтації дитини. У молодшому і середньому дошкільному віці починає діяти механізм емоційно-когнітивної децентрації, що стимулює розвиток у дитини більш складних форм емпатії (співпереживання, співчуття, сприяння). Справжня емпатія передбачає не тільки емоційну чутливість, а й високий рівень розуміння. На стадії співчуття дошкільнята повинні визначити можливі шляхи виходу з ситуації, бути адекватно орієнтованими. Таким чином, на основі перших двох компонентів емпатійного процесу у дошкільнят виникає імпульс до сприяння іншим, який спонукає дитину до конкретних вчинків.

У старшому дошкільному віці відбувається перетворення емоційної сфери дитини від безпосереднього емоційного реагування до особливих форм емпатійних переживань [3].

Таким чином, аналіз наукових досліджень переконливо доводить, що старший дошкільний вік є сензитивним періодом для морального розвитку дітей, багато в чому зумовлює моральний вигляд людини і є найбільш сприятливим для взаємодії з однолітками і дорослими.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз поняття емпатії у філософсько-психологічних дослідженнях, а так само аналіз підходів до розуміння емпатії дітей дошкільного віку дозволяє нам:

1. Розглядати емпатію як “соціально-психологічну властивість особистості, що складається з ряду здібностей:

– здатності емоційно реагувати і відгукуватися на переживання іншої людини (співпереживання);

– здатності розпізнавати емоційні стани іншого і подумки переносити себе в його думки, почуття і дії (співчуття);

– здатності давати адекватну емпатичну відповідь як вербального, так і невербального типу на переживання іншого (сприяння)”.

2. Стосовно до дітей старшого дошкільного віку емпатія буде розумітися нами як “розуміння емоційного стану, проникнення і відчуття в переживання іншої людини, що включає здатність дитини:

– емоційно відгукуватися на стан іншого;

– вміння правильно розпізнавати емоційний стан іншої людини;

– виражати співпереживання, співчуття, прагнення до сприяння, надавати реальне сприяння”.

3. Під “розвитком емпатії” ми будемо розглядати результат, який характеризується якісними змінами в емпатійній поведінці дитини, набуттям нових навичок, умінь і здібностей, проявом дієвої емпатії як заключної фази емпатичного акту.

4. Емпатія розглядається нами як властивість особистості, яка виявляється у ситуаціях спілкування і взаємодії, розвиток емпатії обумовлено емпатійним досвідом дитини, який розвивається в процесі активної взаємодії з оточуючими.

Таким чином, можна говорити про те, що емпатійна поведінка, що виявляється в таких якостях особистості, як співчуття, співпереживання, потреба допомогти, помітити засмучення іншого, певною мірою визначає моральну свідомість і моральну поведінку особистості і, в кінцевому підсумку, – життєву практику, роблячи вплив на стосунки, що складаються.

Використана література:

1. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. *Вопросы психологии*. 1974. № 5. С. 107-114.
2. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников. *Эмоциональное развитие дошкольников*. Москва, 1985.
3. Смирнова Е. О. Истоки отзывчивости. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 2. С. 50-58.

УДК 17.023.33-053.6:159.955

Іванова О. В.

ЗНАЧЕННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Розвиток смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці становить нині не лише наукову проблему, а й актуальне завдання як особистісного, так і громадянського рівня. Особливого значення воно набуває в умовах нестабільності суспільного життя в Україні у зв'язку з пандемією COVID-19. Проблема пандемії COVID-19 у 2020 році стала “питанням номер один” для світової спільноти. Кризові політична й соціально-економічна ситуації в Україні та в світі посилюють притаманну нашому суспільству смисложиттєву невизначеність та духовно-ціннісну дезорієнтацію. У зв'язку із зазначеними тенденціями розвиток смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці набуває стратегічно важливого значення загальнодержавного масштабу для виховання молодого покоління українців, які здатні як свідомо проєктувати власне життя, так і змінювати життя суспільства, особливо в час гострої кризи, панічних настроїв й глобальної нестабільності.

На наш погляд, ситуація з пандемією коронавірусу підтверджує думку В. Франкла про те, що людина є людиною, є самою собою тією мірою, якою здатна забути про себе та зосередитися на іншому [4]. І зараз, як ніколи, зростає кількість людей по всьому світу, які усвідомлюють небезпеку егоїстично-концентрованого

лише на собі способу існування. Окрім цього, варто зазначити, що ситуація коронавірусної пандемії небезпечна не тільки для фізичного здоров'я і життя людей, а й для психічного й психологічного здоров'я. Психо-емоційна дестабілізація особистості призводить до втрати базового відчуття безпеки. Це відбувається в результаті цілеспрямованого одночасного багатоканального інформаційного впливу з метою висвітлення швидкості розповсюдження вірусу, наслідків зараження, кількості померлих, економічних втрат, а також – правил поведінки, обмежень, прогнозів і т.д. Внаслідок цього відбувається психічне перевантаження, яке виявляється в фоновому стані підвищеної тривожності з хвилеподібними “стрибками” відчуття страху й паніки, а також – у витіснених страхах, підсвідомих намаганнях контролювати ситуацію більше, ніж здається на свідомому рівні.

Тому життєво важливою є необхідність скерування свідомості й діяльності людей в суспільно-корисному напрямі. Для цього потрібно вчасно викрити деструктивну суть хибних цінностей і смислів, які можуть лежати в основі мислення людини, змінювати її психоемоційний стан і негативно впливати на стан імунної системи.

Це завдання наразі є актуальним для всіх поколінь, однак, особливої актуальності, на нашу думку, воно набуває в період активного формування людської особистості, а саме – в юнацькому віці. Адже цей відповідальний етап розвитку особистості, який передуює дорослості, це – час, коли людина приймає ряд важливих рішень, наслідки яких впливають на майбутнє.

Особливості становлення світогляду в юнацькому віці представлено в наукових дослідженнях учених – М. І. Алексєєвої, Г. О. Балла, Р. Бернса, Л. І. Божович, І. С. Булах, Л. С. Виготського, Е. Еріксона, І. С. Кона, Д. Марсія, В. А. Петровського, Ж. Піаже, Л. Г. Подоляк, А. О. Реана, Т. М. Титаренко, Д. І. Фельдштейна, Ю. М. Швалба, Е. Шострома та ін. Смесложиттєві орієнтації особистості в юнацькому віці узагальнено тлумачаться ними як прогресивний поступальний рух, безпосередньо пов'язаний з духовним становленням особистості, яке неможливе без усвідомлення відповідальності за власне життя й розуміння своєї ролі у відношеннях із зовнішнім світом.

Розвиток смесложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці, як індивідуальної динамічної ієрархічної структури усвідомлених й актуальних цінностей-цілей, що становлять особистісний смисл й визначають життєві сфери та вектори діяльності людини в період юнацтва віці, тісно пов'язаний з формуванням духовного потенціалу особистості. Тому духовний розвиток особистості є одним з головних критеріїв розвитку смесложиттєвих орієнтацій, показником міри моральності, етичності, естетичності, гуманності й навіть альтруїзму та героїзму, що виявляється через інтелектуальну, ціннісно-смислову й емоційно-вольову сфери людини й втілюється в її світосприйнятті й вчинках.

Розвиток смесложиттєвих орієнтацій юнаків і дівчат може або ускладнитися через пандемію COVID-19, або потребувати коректив існуючих програм психологічного, психолого-педагогічного супроводу з духовно-ціннісного й смесложиттєвого розвитку молоді особистості, які впроваджені в освітньо-виховний процес. Для того, щоб вони були по-справжньому дієвими в сучасних пандемійних умовах, на нашу думку, потрібно перш за все пріділити увагу розвитку саногенного мислення, яке поєднує в собі суть таких понять як “емоційний інтелект” і “стиль мислення”.

Термін “саногенне мислення” означає з лат. “sanitas” – здоров’я і з грец. “genesis” – походження. Саногенне мислення по-праву можна назвати “антивірусним” або оздоровлювальним мисленням. Воно спрямоване на протидію й подолання деструктивних емоційних станів й психічне оздоровлення людини. Основоположник саногенного мислення Ю. М. Орлов дійшов висновку про взаємозв’язок емоцій та процесу мислення людини: за допомогою свідомого використання певних розумових схем можливо регулювати свій емоційний стан, запобігати виникненню негативних і, таким чином, впливати на соматичне здоров’я [3]. Водночас, гармонійний емоційний стан, або хоча б прагнення його досягти, уможлиблює ефективний розвиток смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці.

Саногенне мислення є антиподом патогенного мислення. Останнє означає наявність розумових автоматизмів, коли людина думає автоматично, без усвідомлення, звичним і часто нав’язаним іззовні чином. У результаті цього її дії й реакції стають стереотипними і, як правило, мають негативні наслідки у вигляді складних або напружених життєвих ситуацій, що запускають нову спіраль автоматизованих патогенних думок-реакцій. Так, багатьом юнакам і дівчатам притаманні автоматизовані патогенні думки-реакції, пов’язані з зовнішністю, здібностями, можливостями й загалом із самооцінкою, які призводять до невпевненості у собі, пониження життєвого тону, енергії та уникнення ситуацій-можливостей через страх невдачі.

Саногенне мислення, навпаки, передбачає усвідомлений контроль думок і мисленнєву рефлексію. Це уможлиблює відстежування негативного змісту мислення та свідому зупинку деструктивної розумової схеми, що, своєю чергою, дає людині можливість з мета-позиції (позиції “спостерігача”) створити конструктивну, корисну мисле-форму (думку) та виробити відповідні нові поведінкові реакції.

Усі звичні людині розумові схеми, її думки-висновки й думки-реакції вироблялися роками, формуючись під впливом батьківської сім’ї, соціального середовища й власного життєвого досвіду. В мозку вони відображаються сформованими нейронними зв’язками, які “включаються” автоматично, і ми думаємо, приймаємо рішення швидко й автоматично. Будь-яка наша думка-реакція, в якій закладене раніше сформоване ставлення, виражається в певному емоційному стані. Цей стан впливає на біохімічний склад в організмі і, як наслідок, ми отримуємо ті чи інші симптоми, хвороби і т.д. (про що говорить наука психосоматика). Стрес спричинює зниження імунітету, тому організм гірше захищає себе від різноманітних інфекцій. Переживання, в тому числі пов’язані з розповсюдженням коронавірусної інфекції, посилюють стрес в організмі й відповідно ослаблюють його захисні функції. Усвідомлення цього процесу особистістю і бажання вижити, яке закладене в людей на рівні ДНК й виявляється в інстинкті самозбереження, – перший крок до опанування практики саногенного мислення.

Отже, саногенне мислення – ніщо інше, як процес свідомого мислетворення. Важлива роль цього мислення полягає у створенні умов для самовдосконалення, гармонізації рис характеру, контролю емоцій, подолання внутрішнього конфлікту, досягнення злагоди з самим собою та з іншими. Людина, яка прагне оволодіти саногенним мисленням, вчиться розпізнавати й усвідомлювати природу різних психічних станів, диференціювати емоції, зберігати внутрішній спокій, бути

гнучкою у сприйнятті інформації і рефлексивною у визначенні свого ставлення до неї. Тому можна зробити висновок, що розвиток здатності до саногенного мислення створює сприятливий емоційний фон, який уможливорює смисложиттєву рефлексію й підсилює ефективність розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості, особливо в юнацькому віці.

Використана література:

1. Марусинець М. М. Рефлексія як механізм розвитку професійного “Я” у майбутніх педагогів. *Освіта для сучасності=Edukacja dla wspolczesnosci* : зб. наук. пр. : у 2 т. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т. 1. С. 551-559.
2. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Москва : Просвещение, 1991.
3. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / составитель А. В. Ребенок. Серия: Управление поведением, кн. 1. 2-е изд. исправленное. Москва : Слайдинг, 2006.
4. Франкл В. Э. *Доктор и душа* / пер. с англ., предисл. А. Бореева. Санкт-Петербург : Ювента, 1997. 285 с.

УДК 615+7]: 639.33:[597.2/.7:069.029]

Кабаніна Л. В.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АКВАРІУМІВ В АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІЙ РОБОТІ

Завдяки прийняттю рамкового Закону України “Про освіту” стало можливим масштабне реформування освіти. На всіх рівнях: від початкової школи – до вищої [5]. Міністерство освіти і науки України представило свій проект Концепції розвитку позашкільної освіти, проте Асоціація міст України рекомендувала суттєво його дорацювати [4]. Мета статті – подивитися на заклади позашкільної освіти, особливо еколого-натуралістичного спрямування, у новому психолого-педагогічному контексті. Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

- виявити та проаналізувати сучасні наукові й методичні знання щодо можливостей застосування арт-терапії в умовах живого куточка в закладах освіти;
- розробити концепцію використання арт-технологій у куточку акваріумістики.

Останнім часом арт-терапевтична робота набуває все більше форм та областей використання. І чим ближче вона стає до медицини, тим більше сумнівів у представників цього підходу щодо використання лікувальних закладів у якості належної середовища для “творення душі” (“soul making”, S. McNiff) [12]. Тому наряду з клінічним підходом, набувають великого змісту середовищний та екологічний підходи у сфері охорони здоров’я. Вони базуються на уявленнях середовищної психології [6, 7], екопсихології [8, 13, 14] та екології здоров’я. Методи екотерапії різноманітні і передбачають взаємодію з тваринами, посадку рослин, створення садів, споглядання природних ландшафтів [3]. Для екотерапії характерно використання різних природних зон – садів, парків, ботанічних садів, заказників, дикої природи. До екотерапевтичних методів відносять також терапію дикою

природою, терапевтичний метод відновлення середовища, метод екологічного сприйняття, терапію пригодами та інші. Окрему групу становлять методи середовищної та екологічної арт-терапії [9, 10], засновані на творчій взаємодії з природним середовищем з використанням різних видів творчої активності [3]. Дані підходи можуть бути пов'язані з проведенням занять в природному середовищі, використанням природних матеріалів і включати різні види середовищної активності, пов'язані з турботою про природу.

Згідно з таким розумінням терапевтичного середовища в еко-арт-терапії була висунута ідея “Зеленої студії”. Це може бути доступна природна зона, в тому числі частина інституційного середовища лікарні, реабілітаційного центру, освітньої організації чи закладу культури, природний анклав [11]. Таким чином, куточки живої природи, разом з акваріумами, в еколого-натуралістичних центрах можуть розглядатись як “зелені студії” в еко-арт-терапевтичній роботі. В результаті побудови терапевтичних відносин і різних видів діяльності, що здійснюються в межах зоокуточка і спрямованих на його творче освоєння, у клієнтів може формувати почуття більшої безпеки, передбачуваності та порядку. “Зелена студія” є місцем де зміцнюється не лише власне здоров'я та психофізичне благополуччя (мікрорівень), а й здоров'я та благополуччя спільноти і середовища (макрорівень) [2].

Вивчення теоретичного, дослідницького матеріалу та практичного досвіду роботи арт-терапевтів та керівників гуртків “Юні акваріумісти” дозволило розробити концепцію використання наступних арт-технологій [1]:

- кольоротерапія (спостереження за різнокольоровими рибами та зеленими рослинами);

- казкотерапія (розповіді про відкриття та життя акваріумних риб та рослин, вигадкування казок за запросом);

- ізотерапія (малювання підводного світу акваріума, створення акваріума);

- сенсорна інтеграція (годування риб, спостереження та догляд за акваріумом, взаємодія з природними матеріалами – піском, камінням, корчами, тощо);

- звукотерапія (слухання звуків води та обладнання акваріума, музичний супровід занять з акваріумом);

- фототерапія (фотографування підводного світу, робота з фотокартками, навіть у віртуальному середовищі);

- організація вільного (медитативного) часу клієнта біля акваріума, тощо.

Висновки. В цілому вивчена і проаналізована робота гуртків “Юні акваріумісти” в КПНЗ “Одеський еколого-натуралістичний центр “Афаліна”, виділені перспективні напрямки використання арт-терапії у куточку акваріумістики:

- розробка та впровадження елементів арт-терапії на заняттях гуртка;

- розробка та впровадження арт-терапевтичних занять з психологом, соціальним педагогом, арт-терапевтом;

- розробка та впровадження курсу підвищення кваліфікації за даним напрямом для керівників гуртків (арт-педагогіка), шкільних психологів та соціальних педагогів.

Використана література:

1. Кабаніна Людмила. Використання елементів арт-терапії на заняттях гуртка “Юні акваріумісти”. *Арт-терапія в роботі психолога: інноваційні підходи*: Всеукраїнський науково-практичний семінар (23-29 квітня 2020 року) / Кафедра педагогіки, психології і корекційної освіти КЗ “Кіровоградський ОШПО імені Василя Сухомлинського”. Режим

- доступу : http://ppko-koippo.edukit.kr.ua/blog_oksani_molchanovoi/vseukrainskij_naukovo-praktichnij_internet-seminar_art-terapiya_v_roboti_psihologa_innovacijni_pidhodi_2329_04_2020/?fbclid=IwAR0QrfhWFlrJ7BzBhHHKz7Rg9qQutffsJXu9lCDMVjy4SulWuozQK2pb3M (дата звернення: 5.05.2020).
2. Копытин А. И. Концептуальные основы эко-арт-терапии. *Медицинская психология в России*. 2019. Т. 11, № 1. С. 4. DOI: 10.24411/2219-8245-2019-11040.
 3. Копытин А. И., Лебедев А. А. Использование средового подхода в процессе клинической системной арт-терапии с ветеранами войн. *Медицинская психология в России*. 2018. Т. 10, № 3. С. 7.
 4. Портал Освіта. АМУ спільно з Міжнародною асоціацією позашкільної освіти розробили бачення реформи позашкілля в умовах децентралізації. Режим доступу : <https://www.auc.org.ua/novyna/amu-spilno-z-mizhnarodnoyu-asociacijeyu-pozashkilnoyi-osvity-rozrobyly-bachennya-reformy> (дата звернення: 28.04.2020).
 5. Урядовий портал (єдиний веб-портал органів виконавчої влади України). Реформа освіти та науки. Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> (дата звернення: 28.04.2020).
 6. De Young R. Environmental psychology overview. *Green organizations: Driving change with IO psychology* / ed. by A.H. Huffman, S.R. Klein. New York : Routledge, 2013. – P. 17-33.
 7. Doherty T. J. Psychologies of the environment. *Ecopsychology*. 2011. Vol. 3, № 1. P. 75-77.
 8. Ecopsychology: restoring the earth, healing the mind / ed. by T. Roszak, M. E. Goomes, A. D. Kanner. San Francisco, CA: Sierra Club Books. 1995.
 9. Environmental expressive therapies: nature-assisted theory and practice / ed. by A. Kopytin, M. Rugh. New York : Routledge, 2017. 266 p.
 10. Green Studio: nature and the arts in therapy / ed. by A. Kopytin, M. Rugh. New York : Nova Science Publishers, 2016.
 11. Kopytin A. Green studio: eco-perspective on the therapeutic setting in art therapy. *Green studio: nature and the arts in therapy* / ed. by A. Kopytin, M. Rugh. New York : Nova Science Publishers, 2016. P. 3-26.
 12. McNiff S. Keeping the studio. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 1995. Vol. 12(3). P. 183.
 13. Fisher A. Radical ecopsychology: psychology in the service of life. New York : State University of New York Press, 2005. 328 p.
 14. Roszak T. The Voice of the Earth. New York : Simon & Schuster, 1992. 367 p.

УДК 316.722.6:81'23

Калмиков Г. В.

МОВЛЕННЄВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ПРОБЛЕМА

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.

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 [1].

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 [1].

У працях Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Д. Н. Узнадзе, О. М. Леонт'єва, 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” [1].

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.

Використана література:

1. Леонтьев А. А. Психология общения. 3-е изд. Москва : Смысл, 1999. 365 с.

УДК 378.011.3-051:316.722.6

Калмикова Л. О.

ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА – НОСІЙ ЕЛІТАРНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ

Згідно із загальним розумінням особистості вітчизняними та зарубіжними психологами (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. В. Рибалка, В. О. Вернадський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Г. І. Богін, Л. І. Божович, В. В. Красних, Л. П. Клобукова та ін.), *мовленнєву особистість* студента розглядаємо як конкретного суб’єкта мовленнєвої комунікації та мовленнєвої діяльності, здатного до опосередкованої мовленнєвої поведінки (дії, вчинки, що спрямовуються правилами, нормами кодифікованої мови й мовленнєвого спілкування) з соціальними за походженням і змістом мотивами, до свідомого керівництва власною мовленнєвою поведінкою на тлі усвідомлених мовленнєвих мотивів-цілей; як суб’єкта, якому притаманна мовна свідомість і мовна самосвідомість. *Мовна свідомість* – якісний рівень вербального відображення дійсності, а також психомовленнєвомовної саморегуляції. Її ознаки: а) соціальний характер, опосередкованість знаковими (мовними) структурами; б) здатність до спонтанної мовної й мовленнєвої рефлексії; в) внутрішній діалогізм (можливість слухати себе під час говоріння й для точнішого смислоформування при необхідності перебудовувати своє висловлювання – розмова з самим собою у внутрішньому мовленні); г) предметність – у даному випадку ідеальний предмет – смислоформування, смислоформування. Через оволодіння мовою кожний студент прилучається до спільного інтелектуально-мовного фонду й завдяки цьому

формується його індивідуальна мовна свідомість. Сенси та мовні значення утворюють мовну свідомість. *Мовна самосвідомість* – найвищий рівень розвитку індивідуальної мовної свідомості, основа формування розумової й мовленнєвої активності, а також самостійності особистості в її судженнях, мовленнєвих діях і вчинках. Це образи свого мовлення й індивідуальної мови та ставлення до них. Вони нерозривно з'єднані з інтегральним імпліцитним процесом мовленнєвомовного самозмінення, самоудосконалення: з постійним устремлінням знаходити сенс власної мовленнєвої діяльності. Із зовнішнього комунікативного світу студент зі сформованою мовною самосвідомістю переорієнтовує свої думки на пізнання себе через власне мовлення, індивідуальний стиль вираження внутрішньої системи цінностей. Мовна самосвідомість передбачає також мовленнєву *самоактуалізацію* – реалізацію свого мовленнєвого потенціалу; *самоконтроль мовлення* – осмислення й оцінку суб'єктом власних мовленнєвих дій, процесів і станів, довільну волюву мовленнєву саморегуляцію; *мовленнємовну самооцінку* – оцінку особистістю свого мовлення, своїх мовленнєвих здібностей, можливостей і якостей, свого місця й ролі серед інших комунікантів.

Оскільки мовленнєва особистість як саморегульована динамічна функціональна система мовленнєвих властивостей, мовленнєвих відношень і мовленнєвих дій, які безперервно взаємодіють між собою й утворюються в мовленнєвому онтогенезі, то спеціально організовані комунікативні відношення між викладачами й студентами, в які вони вступають як в професійні, розглядаємо в якості мовленнєвоособистістоутворювальних.

Мовленнєва особистість студента характеризується: 1) *мовленнєвою активністю* – намаганням суб'єкта мовлення вийти за власні існуючі межі, розширити сферу мовленнєвої діяльності (більше аудіювати; усвідомлено сприймаючи інформацію; частіше вступати в комунікацію як мовець; доступніше самовиражатися; бути зрозумілішим під час смислоформування; досягати смислоформування при сприйманні різних за складністю текстів тощо); 2) *спрямованістю* – стійкою домінуючою системою мовленнєвих мотивів, в яких проявляються потреби майбутнього педагога в смислоформуванні; 3) *глибинними смисловими структурами*, що обумовлюють його мовну свідомість і мовленнєву діяльність; 4) *рівнем усвідомлення* свого ставлення до комунікативно-мовленнєвої дійсності.

Формування мовленнєвої особистості студента – майбутнього педагога – спрямоване на його розвиток як соціально-комунікативно-мовленнєвої якості індивіда через фахову соціалізацію й спеціальне мовленнєве виховання. Відтак студенти вступають у взаємодію з професійним світом, комунікативним зокрема, оволодівають культурно-мовними суспільними досягненнями. Опанування комунікативно-мовленнєвою майстерністю здійснюється в їх діяльності (науковій, освітній, організаційній, комунікативній, навчально-мовленнєвій, громадській, управлінській, педагогічно-практичній тощо) під керівництвом викладачів, тому процес мовленнєвого виховання є провідним в становленні мовленнєвої особистості. Розвиток здійснюється передусім в мовленнєвій діяльності, яка управляється системою мовленнєвих мотивів, притаманних тій чи іншій особистості студента.

Формування мовленнєвої особистості студента розглядаємо як процес, в якому впливами спеціальних технологій досягається освоєння ними особливої сфери суспільного, професійно-педагогічного досвіду, що відрізняється від

засвоєння мовленнєвих умінь, навичок і мовних знань. Адже в результаті такого освоєння відбувається виформування нових для майбутніх педагогів мовленнєвих мотивів і потреб (у смислоформуванні, смислоформулюванні), їх трансформаційна інтегральність. Нові мовленнєві потреби й мотиви, їх синергетична злитість і цілісність завжди реально діючі, пережиті або прожиті, емоційно насичені, найчастіше суб'єктивно творчі, евристичні, креативно неповторні. Вони завжди онтогенетично пов'язані з великою кількістю чинників реального життя особистості майбутнього педагога.

Спираючись на вже розвинуті інтерактивні уміння, навички студентів, передбачаємо впровадження технологій, що забезпечують оволодіння новими сторонами комунікативної дійсності, новими формами й особливостями їхньої мовленнєвої поведінки – мовленнєвими діями та вчинками. Розвиток мовленнєвої особистості здійснюємо саме під час формування мовленнєвої діяльності, а також мотивів, що управляють цією діяльністю. Сформовані мовленнєві мотиви в результаті стають надбаннями особистості педагога – носія елітарної мовленнєвої культури.

УДК 364.62:37.013.77(477.44)

Каменюк Т. Д.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Стрімке розповсюдження “цифрових” технологій робить цифрові навички (компетенції) громадян ключовими серед інших навичок. Так, “цифровізація” та кросплатформовість у даний час є головними трендами на загальному ринку праці. Іншими словами, вміння працювати із “цифровими” технологіями поступово стає постійним та необхідним для більшості спеціалізацій, в т.ч. для діяльності фахівців психологічної служби системи освіти України.

“Цифрова” грамотність (або “цифрова” компетентність) визнана ЄС однією з 8 ключових компетенцій для повноцінного життя та діяльності. 2016 року ЄС представив оновлений фреймворк Digital Competence (DigComp 2.0), що складається з основних 5 блоків компетенцій: інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними, комунікація та взаємодія, цифровий контент, безпека та вирішення проблем [3, с. 19].

Враховуючи широкий доступ громадян до глобальної інформаційної мережі Інтернет, популяризація діяльності фахівців психологічної служби системи освіти можлива через розширення мережі інформаційних інтернет-ресурсів.

Для підвищення професійного рівня з використання інформаційно-комунікативних технологій фахівців психологічної служби системи освіти Вінницької області з 2019 р. організовано обласний конкурс “Фахівець психологічної служби в інформаційному просторі” [5, 6].

Ініціатором конкурс є Навчально-методичний центр психологічної служби системи освіти Вінницької області та проводиться за підтримки Департаменту освіти і науки Вінницької облдержадміністрації. Основними завданнями є: поширення інноваційного досвіду з використанням можливостей Інтернет-ресурсу в освітньому процесі; формування й розвиток інформаційно-технологічних компетенцій фахівців психологічної служби; формування спільного інформаційного освітнього середовища; обмін досвідом між працівниками психологічної служби; сприяння відкритості в діяльності закладів освіти, педагогів та їх об'єднань, розвитку нового рівня комунікацій між усіма учасниками освітнього процесу та громадськістю.

Конкурс проводиться на добровільних засадах і є відкритим для участі всіх працівників психологічної служби системи освіти Вінницької області, які ведуть веб-сайти, власні інтернет-сторінки, блоги на сторінках закладів освіти області. Їх посилання розміщуються на сайті Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області та протягом трьох місяців оцінюються в балах за відповідними критеріями (контент, зручність, дизайн та технічні показники, динаміка тощо) [6].

Висновки. Презентація візуальної інформаційної моделі діяльності фахівців психологічної служби системи освіти сприяє прозорості та відкритості їхньої діяльності, формуються ІКТ-компетентності. Враховуючи вище зазначене, значення використання ІКТ в діяльності фахівця психологічної служби системи освіти можна виокремити в актуальну проблему, яка потребує додаткового дослідження і вивчення.

Використана література:

1. Коваленко А. В. Інноваційні технології. Київ : Видавничо-поліграфічний центр “Київські зорі”, 2019. 640 с.
2. Ружименко Р. С. Особливості впровадження новітніх методів. Сучасна преса. 2020. № 1. С. 24-26.
3. Проект Цифрова адженда України – 2020 (“Цифровий порядок денний” – 2020). Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти “цифровізації” України до 2020 року (версія 1.0). Режим доступу: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 15.09.2019).
4. План заходів Міністерства освіти і науки України щодо розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2020 року, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.08.2017 р. № 1127. Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/2017/08/08/nakaz-mon-vid-08-08-2017-1127-pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrajiny-schodo-rozvytku-psyholohichnoji-sluzhby-systemy-osvity-ukrajiny-na-period-do-2020-roku/>
5. Річний звіт роботи Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області за 2019 р. Режим доступу : <http://uskv.vn.ua/okv/okv28/3okv28.html>
6. Прийняти участь в Обласному конкурсі “Фахівець психологічної служби в інформаційному просторі”. Режим доступу : <https://vinps.vn.ua/?p=841>
7. Завершальний етап Обласного конкурсу “Фахівець психологічної служби в інформаційному просторі”. Режим доступу : <https://vinps.vn.ua/?p=1000>

АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СВІТІ

Внаслідок прискорення економічних змін дедалі важливішими для громадян стають компетенції, що дозволяють швидко реагувати на нові вимоги, максимально ефективно використовувати нові можливості. Перед фахівцями постає необхідність постійного оновлення професійного інструментарію знань і навичок, освоєння суміжних, а часом і цілковито нових для особи спеціальностей, формування здатності до географічної і фахової мобільності. Розвиток технологій веде до зростання темпів оновлення професійних знань також і в межах однієї групи спеціальностей.

Медіаосвіта є предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних учених. Зокрема, мас-медіа, модель та методи медіаосвіти вивчали у своїх працях такі науковці, як Е. Харт, Р. Хоббс, О. Федоров, Д. Бекінгем, Л. Мастерман, Д. Консидайн; проблемами формування медіакомпетентності у педагогів займались І. Доніна, І. Фатєєва, М. Кузьміна, Л. Найдьонова; психолого-педагогічні дослідження розкрито в працях Н. Габор, Р. Куїн, О. Бондаренко, О. Федоров, О. Спичкін, К. Ворсноп; над проблемою сприйняття медіатекстів у різних країнах, вікових особливостей розвитку медіакомпетентності працювали А. Карон, К. Тарасов, С. Шеїн, Е. Харт, І. Левшина, А. Кульок.

Мета статті – дослідити актуальність медіаосвіти в просторі сучасного освітнього закладу, вплив інформації на свідомість здобувачів освіти з урахуванням ситуації, пов'язаною із пандемією.

Для сучасної людини очевидна необхідність наявності навичок сприйняття інформації, вміння правильно розуміти значення аудіовізуальних образів, і, як наслідок, бути більш компетентною і вільно поводитися з інформаційними потоками, орієнтуватися в них. Все це здатна забезпечити медіаосвіта. Її ресурси вже давно використовуються в Європі і в усьому світі, а в Україні тільки недавно стали говорити про необхідність його розвитку та впровадження в освітній процес [2].

В ухваленій 2010 року Постановою Національної академії педагогічних наук Концепції впровадження медіаосвіти [8] остання трактується як частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа [3].

У “Резолюції щодо медіаграмотності у цифровому світі” Європейського парламенту подаються практичні рекомендації для національних освітніх систем. Зокрема, у п. 18 йдеться про те, що “медіаосвіта повинна стати компонентом формальної освіти, доступним усім дітям, повинна стати невід’ємною частиною навчальної програми на всіх етапах шкільного навчання”, а п. 19 рекомендує “включити медіаграмотність як базову компетенцію до Європейської програми освіти протягом життя”[4].

У документах Ради Європи “медіаосвіта визначається як якісно і зосереджене відношення до медіа з метою виховання відповідальних громадян, здатних висловити власні судження на основі отриманої інформації”.

Упровадження медіаосвіти в Україні також пов'язане з курсом нашої держави на повноправне входження до Європейського Союзу, де розвиток медіаосвіти є одним з головних пріоритетів освітньої політики. 2008 року Європейський парламент ухвалив “Резолюцію щодо медіаграмотності у цифровому світі” [5].

Проблема взаємодії ЗМІ та школи особливо актуальна для України в період демократичних змін у суспільстві. Найбільш важливі проблеми шкільної освіти, які пов'язані з ЗМІ: значні зміни сьогодні відбуваються в інформаційній галузі, практично всі школярі мають доступ до інтернету, відео, багато дітей захоплюються комп'ютерними іграми і комп'ютером. Завдяки широкому поширенню засобів масової інформації людина опиняється під “ударом” безлічі інформаційних потоків. Вплив цих потоків на “розум і серце” дитини практично не прогнозується і не враховується.

В сучасних містах контакти людини з медіа превіщують одиннадцять годин у день, телевізор включений у квартирах / домах у середньому – 7 годин 38 хвилин щодня, діти від двох до дванадцяти років у середньому смотрять телевізор 25 годин у тиждень [Семалі, 2000, с. 13].

Згідно інформації ЮНЕСКО неповнолітня аудиторія щорічно за екранами проводить у середньому 154 години з батьками і 850 годин – з учителями, в підсумку – на контакти з різними екранними медіа у дітей відводиться 1400 годин [Frau-Meigs, 2003, с. 26].

Ситуація, яка склалася в світі у зв'язку із карантинном, викликаним коронавірусом, поставила перед школярами проблеми, з якими вона ніколи не зіткнулась, тому неготові до них, почувають негативний вплив, не знаючі як їм протистояти.

Новини про пандемію коронавірусу по-різному впливають на людей. А що як у ЗМІ постійно акцентують на негативному боці того, що відбувається? Британські науковці Джеремі Говік (Jeremy Howick) з Університету Оксфорда та Джуліо Онгаро (Giulio Ongaro) з Лондонської школи економіки опублікували в науковому інтернет-виданні *The Conversation* статтю про те, як погані та страхітливі новини про здоров'я можуть у прямому сенсі шкодити людям. Вони знайшли приклади наукових досліджень про те, як негативна інформація впливала на людей у різних країнах, з різними культурними цінностями і поглядами. Автори статті допускають, що схожий вплив можуть мати й негативні новини про коронавірус.

Захистом від новин, які можуть викликати у дітей ефект ноцебо (від лат. *posebo* – “я пошкоджую”) може стати допомога дорослих: батьків, педагогів. Це можуть бути просвітницькі бесіди, екскурси в історію, коли людство вже зіткнулося із подібними проблемами, обмеження в доступі до ЗМІ з негативними повідомленнями, ігри, читання в колі родини, веселі анімаційні та художні фільми тощо.

Ще одним значним викликом для сучасної освіти стала дистанційна освіта, яка вимагає і від педагогів, і від учнів найважливіших навичок 21 століття: уміти ефективно працювати на відстані, добре розумітися на технологіях та бути медіаграмотним.

Зараз перед кожним вчителем України постало випробування, як відпрацювати ці навички разом з учнями в реальному часі під час дистанційного навчання. В умовах карантину ще більш актуальним стає: індивідуальне ставлення до учня; прозора система оцінювання; постійний супровід класного керівника та

тьюторів; інтегрування медіаграмотності у різні предмети; розвиток партнерських стосунків з батьками, без яких неможливий позитивний результат.

Медіаосвіта тепер не є опозицією по відношенню до системи сприйняття шкільною або студентською аудиторією. Вона починається не з уявлень про те, що медіа обов'язково і неминуче шкідливі, або що молоді люди – просто пасивні жертви впливу медіа. Навпаки, медіаосвіта все більше ставить в центр особистість учня і починається з опори на існуючі у нього медійні знання і досвід, а не навчальні вимоги викладачів. Медіаосвіта не прагне захищати молодих людей від впливу медіа, і, таким чином, вести їх до “кращих зразків”, але дає можливість учням приймати обґрунтовані рішення щодо їх власної “захисту”. Медіаосвіта бачиться не формою захисту, але формою підготовки” [Buckingham, 2003 p. 13].

Висновки. Аналіз здобутків і проблем, які супроводжують розвиток медіаосвіти в Україні, вказує на те, що нині ми потребуємо як широкого громадського обговорення, так і розвитку соціального партнерства між системою освіти і громадськими організаціями, між вищою школою і науковими осередками, в тому числі і такими, які практикують філософське або міждисциплінарне вивчення розмаїття медіа. Медіаосвіта має всі шанси стати провідним напрямком діяльності вищих навчальних закладів, адже саме в них є перспективи розвитку міждисциплінарних досліджень медіа і медіаосвіти із філософською домінантою. Становлення шкільної та університетської медіаосвіти в Україні пов'язане із медіаорієнтаційною функцією сучасної освіти, а повноцінне впровадження медіаосвіти у вітчизняну систему освіти загалом та в освітню діяльність сучасних університетів є одним із найважливіших завдань української освіти майбутнього [1].

Використана література:

1. Доброносова Ю. Медіаосвіта як продуктивний чинник розвитку вищої освіти в Україні. *Економіка та управління*. Випуск 3, 2016. С. 131.
2. Іщенко А. Медіаосвіта як чинник підвищення якості освіти та засіб протистояння гуманітарній агресії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/mediaosvita-yak-chinnik-pidvischennya-yakosti-osviti-ta-zasib>
3. Найдьонова Л. Основні напрями і перші підсумки експериментального впровадження медіаосвіти на всеукраїнському рівні. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив* : збірник статей методологічного семінару. Київ : Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, 2013. С. 63-78.
4. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)) [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-ТА-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>
5. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)) [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-ТА-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>

Кондратенко Л. О.

ЗАВДАННЯ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА З ВИВЧЕННЯ УЧІННЄВОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Робота шкільного психолога важлива на всіх етапах навчання дитини. Однак особливого значення вона набуває в 1-2 класі початкової школи та в 11-12 старшої. Якщо необхідність участі психолога в забезпеченні адаптації першокласника до школи зрозуміла і батькам і вчителям, адже хто краще психолога зуміє розкрити перед учителями причини навчальних труднощів їх вихованців, допоможе дитині адаптуватися, проведе тренінги розвитку когнітивних здібностей, вирішить конфліктну ситуацію, тощо; то потреба допомоги психологічної служби школи в підготовці підлітків до прийняття важливих рішень, пов'язаних з вибором свого майбутнього, далеко не так очевидна.

У 2018–2019 роках у лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації проводилось вивчення учіннєвої мотивації учнів загальноосвітньої школи. Дослідженням було зокрема охоплено 182 учні, які навчались в 4-х сільських загальноосвітніх школах (Слов'янський район і Обухівський район) і 3-х міських загальноосвітніх школах (м. Слов'янськ) та 1 спеціалізованій гімназії (м. Київ). Старшокласникам було запропоновано заповнити опитувальник та виконати проєктивну методику. Результати аналізу тестів виявились надзвичайно цікавими.

Зрозуміло, що навчання в 10-11 класах є складним періодом хоча б тому, що, по-суті, підліток опиняється в ситуації вибору пріоритетів, визначення того, що для нього є важливішим – отримання атестату з високими балами з усіх предметів, чи концентрація лише на тих дисциплінах, з яких передбачається здача ЗНО; зосередження на учінні чи збереження високого статусу в соціальній ніші “близьких друзів, які не люблять школу”; зависання в соціальних мережах чи навчальних ресурсах Інтернету. Ці вибори, які для дорослих здаються очевидними, для старшокласників є достатньо складними і болючими. До всього цього додаються виразна недостатність профорієнтаційної роботи в школі та бажання підлітка відчувати себе самодостатньою людиною, якій не потрібні поради дорослих.

Внаслідок усього цього великого кола проблем, як показало проведене дослідження, одинадцятикласники за пів року до закінчення школи поділяються на три групи:

1. Учні, які точно визначили свою короткотермінову мету та ціль – активна підготовка до здачі ЗНО, щоб мати можливість вступити до обраного Інституту. У цих підлітків уже є й далекострокові плани на майбутнє – кар'єра, життєве благополуччя, задоволення від роботи. Для цієї категорії характерний інтернальний локус контролю, позитивна змішана внутрішньо-зовнішня мотивація (зрідка – негативна змішана внутрішньо-зовнішня мотивація, коли підліток чітко визначив свої спрямовані на перспективу мету та ціль й готовий йти до них навіть попри заперечення батьків), в мотивації учіння виразно переважають цілі майстерності

2. Учні, які точно визначили короткотермінову мету – добре підготуватися і здати ЗНО, але ціль, хоч і визначена, але розмита – вступити до якогось вищого навчального закладу. Спрямовані на перспективу мета та ціль погано визначені. Серед цілей учіння зустрічаються і цілі перфомансу і цілі майстерності. Частіше зустрічається інтернальний локус контролю. З'являється страх перед майбутнім. Однак він виступає швидше мотиватором учіння, аніж демотиватором.

3. У підлітків переважає страх перед майбутнім, який блокує мотивацію учіння. Усвідомлюється лише необхідність здати ЗНО і кудись вступити, але цілі цих дій не визначаються. Екстернальний локус контролю. Зовнішня мотивація учіння.

Представлені результати дослідження чітко визначають завдання, які повинен вирішувати психолог загальноосвітньої школи. Насамперед він повинен провести диференціюючу діагностику старшокласників і відділити підлітків, які відносяться до першої групи – з визначеними короткотерміновими та віддаленими метою та ціллю. Пріоритети учіння, його завдання зрозумілі школярам, а учіння діяльність високо мотивована. Правда в цій групі старшокласників зустрічаються поодинокі випадки фантазійного проектування майбутнього. Такі школярі потребують корекції поглядів та певної психотерапії.

Друга група (мета – здача ЗНО та відсутність віддалених мети та цілей) вимагає проведення тестів на профорієнтацію та профорієнтаційних тренінгів, завданням яких є надання підліткам інформації про професії, які найкраще відповідають їх інтересам; отримання досвіду (хай лише в ході ігрового моделювання професійної поведінки) про позитиви і негативи різних професій; активізацію роздумів про своє майбутнє; доведення в дискусіях переваг різних професій; створення умов для самостійного прийняття рішення; розвиток мотивації до учіння базованої на розумінні потреб професії.

Третя група насамперед вимагає поглибленої діагностики, а потім психотерапії страхів. Після зняття симптомів напруження та страху можна починати проводити роботу так само, як із старшокласниками, які належать до другої групи.

УДК 378.011.3-051:[159.944.4+615]

Коростишевська-Набок І. Л.

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ

На сьогоднішній день особистість на будь-якому віковому етапі перебуває у досить складних умовах життя. Адже сучасність задає швидкий темп, суспільство підвищує вимоги для особистісної та професійної реалізації.

Для студентів змінюються вимоги щодо здобуття освіти, присутня висока конкурентність серед одногрупників із запровадженням рейтингової системи оцінювання, обмежені часові межі виконання завдань та великий потік інформації,

який необхідно засвоїти для того, щоб бути хорошим фахівцем у майбутньому, а також підвищення стандартів щодо професійності випускників закладів вищої освіти негативно відображається на їхньому емоційному стані. Нестабільна економічна та політична ситуація в нашій країні та світі в цілому, вимушене перебування на карантині через поширення пандемії також викликають ще більше негативних переживань.

За визначенням Г. Сельє, стрес – це неспецифічна реакція організму на будь-яку вимогу, що йому пред'являється [5], також під стресом розуміють “емоційний стан організму, який виникає в напружених обставинах” [4].

Виділяють фізіологічний та психологічний стрес. Перший, як правило, є наслідком негативного впливу на органи та тканини живого організму, другий є результатом дії різноманітних чинників на психіку людини. Важливо також пам'ятати про позитивний еустрес та негативний дистрес.

Наслідки дії стресу на організм бувають різними: з одного боку, він може мобілізувати та мотивувати на здобуття результату, з іншого, ж навпаки – пригнічувати, виснажувати. Реакція особистості на стрес залежить від її індивідуальних особливостей, здатності протидіяти або адаптуватися до ситуації, стресостійкості загалом.

Стресостійкість розуміють як “інтегративну властивість особистості, що забезпечує здатність до соціальної адаптації, збереження значимих міжособистісних стосунків, успішної самореалізації, досягнення важливих цілей, збереження працездатності і здоров'я” [3], а також як “складну інтегральну властивість особистості, взаємозв'язану з системою елементів, представлених комплексом інтелектуальних, когнітивних, емоційних і особистісних якостей, які забезпечують індивідуальну можливість переносити значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи ефективність функціонування у стресогенній ситуації” [1].

Дослідники поділяють характеристики стресостійкості особистості на когнітивно-інтелектуальний та емоційно-особистісний блок. Перший включає в себе гнучкість та абстрактність мислення, полонезалежність як тенденцію орієнтуватися на власний досвід при вирішенні складних питань, розвинені перцептивні здібності (перцептивна увага, спостережливність). До другого блоку відносять емоційну стійкість, оптимізм як властивість особистості, середній рівень особистісної тривожності та агресивності, внутрішній локус контролю [1, 2].

Важливо розуміти, що у кожного свій рівень стресостійкості, який можна підвищувати. В тому числі за рахунок розвитку внутрішніх ресурсів та саморегуляції. Естетотерапія є одним із напрямків терапії, що може сприяти розвитку стресостійкості.

З давніх часів відомо, що краса через мистецтво, природу та працю впливає на людину. Вона може пригнічувати, радувати, захоплювати, зачаровувати, тобто діяти на емоційно-чуттєву сферу особистості. Здатність сприймати красу можлива за умови естетичного розвитку особистості, який починається з раннього дитинства і є важливою складовою становлення гармонійної особистості загалом.

Естетотерапія – це “природна система інтегративної терапії, яка передбачає лікування звуком, природою, рухом, драмою, малюнком, кольором, спілкуванням тощо й несе в собі приховані інструкції збереження цілісності людської особистості, її духовного ядра” [6]. В арсеналі естетотерапії використовують різноманітні техніки такі, як бібліотерапія, музикотерапія, арттерапія, фототерапія, ігротерапія, лялькотерапія тощо.

Використання елементів естетотерапії під час інтерактивних занять з психології підвищують настрій, сприяють розвитку навичок самопізнання, розкривають творчий потенціал, розвивають навички взаємодії, підвищують емпатійність по відношенню один до одного.

Загалом, використання технік даного напрямку сприяють духовному та творчому розвитку, що в свою чергу, впливає на емоційну стійкість людини. Особистість, яка вміє бачити, цінувати та створювати красу, має більше внутрішніх ресурсів для подолання стресу.

Застосування естетотерапії на заняттях психолого-педагогічного циклу розвиває стресостійкість у студентів педагогічних спеціальностей, що в майбутньому сприятиме зниженню рівня професійного вигорання.

Висновки. Таким чином стрес слід розуміти як емоційний стан, що виникає в напружених обставинах і негативно впливає на життєдіяльність людини. У зв'язку з чим актуальним є питання попередження дистресу та розвитку адаптаційного потенціалу майбутніх педагогів. В цьому широкі можливості мають техніки естетотерапії, які підвищує настрій, сприяють самопізнанню, розкривають творчий потенціал, розвивають навички взаємодії, підвищують емпатійність та емоційну стійкість.

Використана література:

1. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2007. 20 с.
2. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій (на прикладі працівників приватних охоронних структур) *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 2013. Т. 149. С. 49-56. URL : http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2812/Bodnar_psykholohichni_osobl_yvosti_stresostiikosti.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Лебідь Н. Стресостійкість як особистісна властивість керівників-лідерів закладів середньої освіти : навчальний посібник. Київ : ДП "НВЦ "Пріоритети", 2016. 36 с.
4. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
5. Сельє Г. Стресс без дистресса. Рига : Виеда, 1992. 112 с.
6. Федій О. А. Естетотерапія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 256 с.

УДК 159.923:159.9.019

Лапченко І. О.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЙ РІЗНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАПРЯМІВ

У психології проблема розвитку особистості в різних напрямках, підходах, теоріях має особливе тлумачення. Зокрема, визначення змін, які є показниками

розвитку, пошук та вивчення детермінантів цього процесу. Ця фундаментальна проблематика викликає інтерес у досвідчених вчених та молодих науковців.

В різних психологічних теоріях розвиток визначається як процес лінійний та поступальний, або спіралеподібний та гетерогенний. Однозначно є недостатнім обмеження розвитку особистості накопиченням кількісних змін як його показників. Згідно з таким розумінням по-різному визначаються й чинники процесу на різних етапах онтогенезу, а також можливість їхнього пізнання і, відповідно, керування ними.

Представники педології підкреслювали, що показниками розвитку дитини є дозрівання її здібностей, рис характеру та інтересів, внаслідок чого вирішальним чинником цього процесу є спадковість. Вони наголошували, що рівень розумового розвитку, властивий дитині певного віку, можна визначити за допомогою арифметичних розрахунків кількості вирішених тестових завдань, а відповідність віковим нормам встановлюється шляхом статистичного порівняння.

З цієї ж позиції Ж. Піаже в основу своєї теорії поклав положення про дозрівання інтелектуальних здібностей особистості від сенсомоторної стадії до стадії концептуального мислення і формальних операцій. Психологічні механізми інтелектуального розвитку особистості Ж. Піаже використовуються сучасними психологами і педагогами не стільки для встановлення рівня розвитку дитини, скільки у формувальних та навчальних цілях. Зокрема, егоцентризм дитини як особливість її мислення, перехід її міркувань від реалізму до релятивізму як розуміння мінливості світу та суб'єктивності знань, що свідчить про беззаперечність необхідності врахування спадкових і генетично обумовлених чинників розвитку особистості. А дослідження Л. Виготського, В. Давидова, Г. Костюка, С. Максименка доводять, що дитина здатна пройти описані стадії розумового розвитку прискорено за умови спеціально організованого навчання з урахуванням індивідуальних варіантів розвитку кожної дитини.

Прихильників здобули думка щодо визначальної ролі навчання і виховання як соціальних факторів розвитку особистості. Дж. Локк образно описав душу дитини як білу воскову дошку, на якій відбивається її досвід, що й знаменує собою її розвиток. Тому в центрі уваги дослідників знаходяться варіанти і зразки такого досвіду, а також методи його формування та закріплення без зв'язку з природними задатками особистості.

В цьому трактуванні чимало зробили представники біхевіоризму, які предметом свого пошуку називали не свідомість людини, а її поведінку, у зв'язку з чим формування індивідуального досвіду та його психологічні механізми, закони й складають процес розвитку особистості взагалі. Іншими словами, провідним у розвитку дитини є тренування, в процесі якого вона навчається розмовляти, оперувати предметами, діяти у звичних умовах, що забезпечуватиме її пристосування до нових, невизначених до кінця обставин.

Лише необіхевіористи акцентують увагу на тому, що продуктивність зовнішнього впливу і відповідного тренування зумовлюється певним чином потребами, інтересами та психофізіологічними станами дитини. Тобто внутрішні чинники та зовнішні фактори є взаємопов'язаними, чим й забезпечується поступовий розвиток особистості. Однак, на жаль, внутрішні інстанції часто трактуються як непровідні змінні, як залежні від зовнішніх впливів. Саме тому продовжується пошук відповіді на запитання, що скеровує поведінку дитини в

конкретній ситуації – впливи значущого оточення або внутрішнє очікування успіху чи невдачі, мотиви, вольові якості тощо.

Як відмічає С. Д. Максименко, “основний корпус уявлень про розвиток особистості і психіки, сформований роботами З. Фрейда і його соратників, істотно доповнений і трансформований у теорії об’єктних відносин (М. Кляйн, М. Малер, Д. В. Винникотт), его-психології (Г. Фрейд, Х. Кохут, Е. Еріксон), індивідуальній психології А. Адлера і юнгіанстві, структурному психоаналізі (Ж. Лакан, Ж.-А. Міллер)” [2, с. 9]. Розвиток особистості у класичному психоаналізі визначається як диференціація Его-свідомості і самосвідомості, як встановлення стійкої системи взаємостосунків Его з соціальним оточенням. Рушійною силою розвитку особистості стає її активність, в основі якої знаходяться її біологічні потреби, сексуальні та інші інстинкти. Тому зростання рівня усвідомленості через “диференціацію – ускладнення і роздроблення, поділу на частини” (С. Д. Максименко) – вважається прогресом, а його зниження – регресом. З віком змінюється співвідношення між прагненням особистості до отримання задоволення та прийняттям відстрочування моменту задоволення, а також дотримання особистістю у своїй поведінці принципу реальності. При цьому перехід від принципу задоволення до принципу реальності можливий лише за умови, коли психічні функції досягнуть певного рівня розвитку. Розвинуті пам’ять, мислення, уява особистості закріплюють її досвід, формують здатність до передбачення та розуміння меж фантазії та реальності. Психологічні механізми наслідування, ідентифікації, інтроекції, механізми соціалізації забезпечують утворення ефективного Над-Я особистості, що й виступає показником її розвитку.

Е. Еріксон створив на основі епігенетичного принципу цілісну концепцію вікового розвитку людини. Даний принцип означає розуміння послідовності процесів розвитку, які є універсальними для людства і які супроводжуються кризою, що потребує розв’язання на кожній стадії. Крім того, особистість розвивається поетапно, що зумовлюється її готовністю до зростання, розширення світогляду і соціальної взаємодії. Наприклад, комплекс поживлення новонародженого сприймається як стимул для розширення комунікативного кола в діаді мама – дитина. Отже, розвиток в епігенетичному розумінні відбувається в процесі тісного інтерактивного обміну особистості та її навколишнього середовища.

Л. С. Виготський трактував розвиток особистості як безперервний процес саморозвитку, який характеризує безперервне виникнення нових утворень, відсутніх на попередніх етапах. О. М. Леонтьєв визначав особистість не за внутрішніми або зовнішніми умовами, не за їхньою сукупністю, а за змістовним процесом, в якому вони переломлюються і виступають як внутрішнє співвідношення в самому розвитку особистості [1, с. 200]. Г. С. Костюк розкриває розвиток особистості не стільки через засвоєння та інтеріоризацію зовнішніх впливів, скільки через переробку засвоєного, його систематизацію, що призводить до цілісних змін особистості, її становлення як суб’єкта міжособистісних стосунків, пізнання і праці, носія суспільних відносин.

На початку 21 стол. у світовій психологічній науці склалися нові теоретичні підходи до пояснення сутності, причин і механізмів змінювання та розвитку особистості: структурний підхід Е. Півчевича, теорія втілення (або матеріалізації) Р. Рорті, теорія розвинутого контекстуалізму (засновники – Р. Девіс, Т. Міллон, Р. Лернер, Д. Форд), конструктивістська психологічна концепція Р. Баумастера,

Дернерський напрям досліджень, концепція особистісного змінювання П. В. Лушина, теорія трансформації особистості М. Ш. Магомед-Емінова, теорія самодетермінації суб'єкта. Остання з них розробляється у вітчизняній психології (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, В. А. Роменець, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко та ін.). Вона ґрунтується на положенні про те, що особистість володіє свідомістю та системою психічних властивостей, які внутрішньо визначають її поведінку [3, с. 12].

Висновки. Розвиток особистості – безперервний процес змінення, який характеризується примноженням кількісних змін, що ведуть до якісних перетворень у становленні особистості, її ціннісного ставлення до навколишнього світу та самої себе.

Використана література:

1. Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.
2. Максименко С. Д. Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Випуск 28. С. 7-20.
3. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) : монографія. Івано-Франківськ : ЗАТ Надвірн. друк., 2007. 312 с.

УДК 613.86:578

Ларін Д. І.

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В УМОВАХ КОРОНАВІРУСУ: ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

За час свого існування психологічна служба, як система надання психологічної допомоги пройшла від етапу становлення до розвитку своєї діяльності у всіх сферах державного сектору, зокрема і в системі освіти. Однак, враховуючи умови світової пандемії та вимоги сучасного інформаційного суспільства перед фахівцями психологічної служби постає виклик щодо зміни формату та якості надання психологічних послуг [4].

Психологічна служба покликана забезпечувати охорону психічного здоров'я не лише за кризових умов, саме таку мету наводить В. Г. Панок: *“Психологічні служби, як складові державної системи охорони психічного і соціального здоров'я громадян, покликані надавати соціальну і психологічну допомогу особистості не тільки у кризові моменти її життя, а й у процесі розвитку і саморозвитку. При цьому мова йде про кваліфіковану допомогу, допомогу, що здійснюється”* [8, с. 6].

Однак, в ситуації, що склалася в Україні та світі перед фахівцям психологічної служби постає новий виклик – надання психологічних послуг он-лайн через сучасні платформи Zoom, Skype, Viber. А це, вимагає від фахівців інформаційної грамотності та ставить на часі запити пов'язані з корона вірусом. Станом на 10

квітня в Україні вже зафіксовано 2203 випадки захворювання, з них летальних випадків – 69, вилікуваних – 61 (таблиця) [3].

Таблиця

Кількість підтверджених випадків зараження коронавірусом Covid-19

Захворювання по областях, кількість	Летальні випадки – кількість	Вилікувані – кількість
Чернівецька область – 366	7	21
Київ – 348	6	
Івано-Франківська область – 254	17	12
Чернівецька область	7	
Тернопільська область – 196	5	
Київська область – 140	5	6
Вінницька область – 119	1	1
Черкаська область – 86		
Рівненська область – 85	6	3
Кіровоградська область – 82	5	
Львівська область – 82	3	3
Сумська область – 63	2	1
Закарпатська область – 56	3	1
Запорізька область – 54	1	7
Дніпропетровська область – 52		4
Одеська область – 46		
Волинська область – 41	2	1
Житомирська область – 41	3	
Херсонська область – 27	1	
Полтавська область – 20		
Хмельницька область – 16		
Донецька область – 11	1	1
Чернігівська область – 9	1	
Харківська область – 6		
Луганська область – 3		
Всього: 2203 (+311 за останню добу): /	69	61

Разом з тим постає питання етичного характеру, що має забезпечувати найголовніший принцип “не нашкодь”. Багато спеціалістів за допомогою профілів на фейсбук-сторінках та наліпки “консультую он-лайн” знаходять потенційних клієнтів, а це, в першу чергу шкодить репутації психологічної служби загалом, і по-друге нівелює етичний кодекс психологів [1; 2].

Висновки. В контексті глобальної кризи, існує криза застарілої парадигми, яку часто впроваджують психологи в практичну діяльність [5]. Питання адекватної плати за ці послуги часто межує з бажанням заробити на таких почуттях, як страх, провина та стані тривожності.

На сьогодні, в Україну повертаються тисячі заробітчани, які розраховують теж на психологічну допомогу, чи готова психологічна спільнота проявляти до них безумовне прийняття та безоціночне ставлення? Питання наразі лишається без відповіді. Як фахівці, ми маємо бути готові психологічно прийняти виклик сучасності для роботи зі страхами, тривогою, безпорадністю, що тісно пов’язані з хворобою COVI-19 для забезпечення психологічного здоров’я населення.

Використана література:

1. Климчук В. О. Ціннісні засади побудови системи психологічної етики. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / за ред. академіка С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х томах. Том 2. С. 278-281.
2. Етичний кодекс психолога. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://ssh25.sumy.ua/wp-content/uploads/2019/01/%D0%95%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%D0%BA%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B0.pdf>. (дата звернення, 11.04.2020)
3. Коронавірус в Україні [Електронний ресурс]. *Zahid.net*. 2020. Режим доступу : https://zahid.net/koronavirus_v_ukrayini_statistika_kilkist_hvorih_na_koronavirus_ostanni_dani_n_1499341. (дата звернення, 11.04.2020)
4. Ларін Д. І. Аналіз передумов виникнення психологічної служби в Україні. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 1. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcr_2017_1_5. (дата звернення, 11.04.2020)
5. Ларін Д. І. Криза психологічної служби України в контексті глобалізації. *Вектори психології – 2019* : матеріали Міжнародної молодіжної наукової конференції (24 квітня 2019 р., м. Харків, Україна). Харків, 2019. С. 35-37
6. Лист Міністерства освіти і науки України “Про надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу” [Електронний ресурс]. 2019. Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-135.doc. (дата звернення, 11.04.2020)
7. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми) / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 476 с.
8. Психологічна служба : підруч. / [В. Г. Панок (наук. ред.), А. Г. Обухівська, В. Д. Острова та ін.]. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.

УДК 37.091.2:159.931-053.6

Литвиненко О. О.

СТРУКТУРА ТА СПЕЦИФІКА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ

В умовах сучасного освітнього простору підлітки, які мають порушення зору все частіше бувають включені до загальної навчальної спільноти та стикаються з необхідністю не лише взаємодіяти зі своїми однолітками, які не мають функціональних вад, але й конкурувати з ними у навчальній діяльності та в академічних рейтингах. Тому особливої актуальності набувають дослідження академічної мотивації учнів, які мають порушення зору та створення алгоритмів практичної роботи, спрямованої на її підвищення. Втім, говорячи про мотивацію, як про один з конструктів у загальній структурі особистості, варто певну увагу приділити психологічному аналізу особистісного становлення слабозорих та сліпих осіб.

Дані, отримані в результаті емпіричних досліджень Ю. Білик та О. Василенко, дозволяють стверджувати, що загальна динаміка розвитку особистісних якостей підлітків з порушеннями зору відповідає логіці розвитку їх зрячих однолітків [1]. З

іншого боку, М. Пінкерт і Дж. Пфайфер відзначають, що для сліпих осіб характерні специфічні риси, такі як: особистісна пасивність, залежність від інших, що призводить до несамостійності, а також емоційна нестійкість, низький рівень контролю імпульсів і загальна стомлюваність [5].

Схожі результати були отримані в ході іншого масштабного дослідження особистісних якостей сліпих підлітків, проведеного під керівництвом Б. Когана. В якості діагностичного інструментарію використовувався 16-факторний опитувальник Р. Кеттела. Мета дослідження полягала у виявленні принципових відмінностей в особистісній сфері підлітків, котрі мають порушення зору від їх здорових однолітків. Однак, отримані результати свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей, що, на думку вчених, є свідченням того, що особистісне становлення відбувається відповідно до загальних закономірностей і не залежить від ефективності роботи зорового аналізатора [4].

Саме тому в своїй роботі ми проводили паралельне дослідження серед підлітків з порушеннями зору і їх однолітків, які не мають таких порушень. Наявність контрольної групи респондентів в дослідженні дозволило нам визначити загальні тенденції, властиві підліткам без урахування специфіки роботи їх зорового аналізатора.

Говорячи про особливості мотивації до діяльності взагалі та академічної мотивації зокрема, варто звернутись до робіт Л. Божович, яка акцентувала увагу на неоднорідності навчальної мотивації і, відповідно, необхідності оцінки якості навчальної мотивації. Дослідниця виокремила два типи мотивів навчальної діяльності – пізнавальні, тобто ті, які породжуються власне навчальною діяльністю і соціальні, котрі породжуються системою відносин, що існують між особою і соціумом [2]. Класифікація Л. Божович була доповнена і уточнена А. Марковою, М. Матюхиною, П. Якобсоном, А. Савенковою та ін. На сьогоднішній день відсутнє загальноприйняте уявлення про конкретні підтипи пізнавальної і соціальної навчальної мотивації, немає однозначних підстав для їх виокремлення і можливості їх надійного вимірювання. Втім в межах власного дослідження ми орієнтувались на ті підтипи академічної мотивації, які відповідають двом основним групам, виокремленим Л. Божович та можуть бути виміряні за допомогою шкали академічної мотивації, розробленої Т. Гордєєвою [3].

Пізнавальні мотиви:

– мотиви пізнання – бажання дізнатись щось нове, зрозуміти те, що вивчається, переживання інтересу та задоволення в процесі пізнання;

– мотиви досягнення – прагнення досягти максимально високих результатів у навчанні, отримати задоволення від вирішення складних задач;

– мотиви саморозвитку – прагнення до розвитку власних здібностей, потенціалу в межах навчальної діяльності; досягнення відчуття майстерності та компетентності.

Соціальні мотиви:

– мотиви самоповаги – бажання вчитися заради відчуття власної значущості та підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні;

– інтроєційні мотиви – бажання навчатись обумовлене соромом та відчуттям обов'язку перед собою та значимими людьми;

– екстернальні мотиви – необхідність навчальної діяльності, обумовлена вимогами соціуму, навчання лише для того, щоб запобігти виникненню будь-яких проблем.

Емпіричне дослідження проводилось на базі спеціальної школи-інтернату № 11 та школи I-III ступенів № 36 ім. С. П. Корольова міста Києва. Загалом було охоплено 30 учнів 8-9 класів, серед яких 30 осіб мають порушення зору (експериментальна група), а 30 не мають таких порушень (контрольна група).

Мета дослідження полягала у вивченні особливостей академічної мотивації підлітків, які мають порушення зору та порівнянні її з мотивацією школярів, котрі не мають порушень у роботі зорового аналізатора. Для досягнення мети було використано такі методи: Шкала академічної мотивації (Т. Гордєєва), Експертна оцінка і самооцінка виразу внутрішньої мотивації (Х. Хекхаузен), робота з документацією – аналіз реальних академічних досягнень учнів.

На першому етапі дослідження було здійснено порівняння особливостей мотиваційної сфери двох груп респондентів. При цьому було з'ясовано, що основна відмінність у структурі мотивації представників контрольної та експериментальної групи полягає в у представленості мотивів саморозвитку. В той час, як для представників контрольної групи дані мотиви не є принципово значимими, кожен 4 учень з експериментальної групи вказав їх як найбільш важливі для себе. Інтернальні мотиви є значно більш важливими для учнів, які не мають порушень зору. Водночас, екстернальна мотивація переважає у представників обох груп, хоча у респондентів з контрольної групи вона значно більш виражена.

На другому етапі дослідження нами було співставлено результати діагностики структури мотиваційної сфери представників контрольної групи з їх реальними академічними досягненнями, інформацію про які ми отримали, проаналізувавши навчальну документацію, а саме класні журнали. Навчальні досягнення було розподілено на чотири рівні: дуже високий, високий, посередній, низький. Для статистичного аналізу отриманих даних було використано коефіцієнт кореляції Спірмена. З метою уникнення нелогічних або випадкових кореляцій, враховувались лише кореляції зі значущістю $<0,01$.

Отримані на даному етапі дослідження дані свідчать про позитивний зв'язок між екстернальною мотивацією та дуже високими академічними досягненнями ($r=0,42$). Тобто учні, які навчаються заради задоволення суспільних вимог та схвалення від значимих інших мають більше шансів досягти успіху у цій діяльності. Водночас мотивація пізнання корелює з середнім рівнем успішності ($r=0,38$), що свідчить про недостатню її ефективність, як рушійної сили академічної діяльності учнів з порушеннями зору. Високі академічні здобутки продемонстрували також школярі, яким властива мотивація самоповаги ($r=0,31$) та саморозвитку ($r=0,29$). Цікавим є зворотній зв'язок між мотивацією досягнення і низькою успішністю ($r=-0,33$). Тобто, що вищою є мотивація досягнень учня, то менше він має низьких оцінок.

Висновки. Отже, найбільш ефективно виконують навчальні завдання та найбільш ефективно включаються в освітній процес ті учні, яким властива екстернальна мотивація, а також мотивація пізнання та самоповаги. Наше дослідження не є всеосяжним та може потребувати уточнень і конкретизації. Перспективи подальшої практичної роботи в даній сфері ми вбачаємо у розробці тренінгових та розвиваючих програм, спрямованих на роботу з мотиваційною сферою підлітків, які мають порушення зору.

Використана література:

1. Білик Ю. В., Василенко О. М. Особливості життєдіяльності дітей з вадами зору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2012. Вип. 35. С. 32-34.
2. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. Москва, 2007. 44 с.
3. Гордеева Т. О. Опросник “Шкала академической мотивации”. Санкт-Петербург, 2014. 20 с.
4. Коган Б. М., Яковлева А. В. Личностные характеристики слабовидящих подростков. *Специальное образование*. 2012. № 2. С. 67-72.
5. Piquart M., Pfeiffer J. Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: A meta-analysis. *British Journal of Visual Impairment*. 2011. Pp. 415-428. <https://doi.org/10.1177/0264619610389572>.

УДК 159.9-049.5:17.021.4"20"

Лиценко Н. О.

ЛЮДСТВО ВСТУПИЛО В ХХІ СТОЛІТТЯ: ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

Це століття багатогранне, яскраве, наповнене безліччю новітніх технологій, знань, відкриттів. Людина стикається в 21-м столітті з нововведеннями не тільки побуту, науки, знань, а так само з більш витонченими способами контролю, впливу, регулювання конфліктів. Наше століття схоже на калейдоскоп (якщо хто-небудь ще пам'ятає, що таке калейдоскоп), з щомиті мінливими картинками оточуючого нас світу. 21-е століття подарувало нам багато корисних і важливих речей: ми з легкістю можемо зв'язатися з іншою людиною, що знаходиться в іншій частині земної кулі за лічені секунди, та ще й бачити її, ми можемо так само з легкістю знайти практично будь-яку інформацію, не обтяжуючи себе походами в бібліотеки, наше пересування так само стало більш швидким, безпечним, вільним, щоб досліджувати віддалені місця на планеті, нам вже не обов'язково вирушати в далекий і важкий шлях, для цього у нас є супутники, дрони, ми навіть вести конференції, організувати зустрічі можемо не виходячи зі своєї оселі. Все це прекрасно! Але разом з багатьма благами розширився діапазон впливу політичних сил, сект, всесвітніх економічних організацій.

Разом з доступністю інформації в наше життя все більше втручається вплив і маніпуляції. Разом з розвитком транспорту розвивається спосіб контролю переміщення населення Землі, разом з прогресом в медичних відкриттях, ми маємо факт маніпуляцій людською свідомістю, цілями яких є підтримка певного рівня страху. Н. Макіавеллі показав соціально-політичну роль страху як інструмент управління підданими государя. У міркуваннях про те, що краще – навіювати підданам любов або страх, Н. Макіавеллі віддавав перевагу останньому, вважаючи, що любов і страх майже не уживаються один з одним. Крім того, оскільки люди порочні, невдячні, лицемірні і брехливі, треба вселяти їм страх покарання [4, с. 93].

Таким чином, 21-е століття можна назвати століттям ілюзій. Ілюзії свободи, ілюзії стабільності, ілюзії достатку... Людина, образно кажучи, перебуває одночасно і в раю і в пеклі. З одного боку, ми маємо стільки благ і переваг перед

людиною 20-го століття, а з іншого – на нас накладається велика відповідальність, велике навантаження. Нам необхідно більше обробляти інформації, швидше переміщатися в просторі, більше замислюватися про свою безпеку, наші цінності і погляди так само піддаються змінам. Цінності спотворюють сприйняття природи, суспільства і людини, і для того, щоб людина не обманувалася в своєму сприйнятті, вона повинна постійно усвідомлювати факт присутності цінностей, повинна розуміти, як вони впливають на її сприйняття, і, озброївшись цим розумінням, вносити необхідні корективи [5].

Люди, народжені в 21-м столітті, приймають сучасний світ як даність. В якійсь мірі їм легше, адже немає можливості порівнювати на власному досвіді. Вони народилися і ростуть, розвиваються в цю епоху, у них немає різкого “стрибка”, як у людей що народилися в 20-м столітті. Але так чи інакше кожна людина, в тій чи іншій мірі відчуває вплив і тиск епохи трансформаційних змін.

Таким чином, питання про розвиток психологічної стабільності особистості стає максимально актуальним. З психологічною стабільністю особистості безпосередньо пов'язані такі важливі аспекти як: психологічна безпека, емоційні та інформаційні навантаження, вплив мас медіа, особиста сфера, а саме взаємовідносини з близькими людьми, відносини дітей і батьків. Що ми розуміємо під поняттям безпеки взагалі і психологічної безпеки окремо?

Безпека – стан захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства, держави від внутрішніх і зовнішніх загроз, або здатність предмета, явища або процесу зберігатися при руйнуючих впливах [1].

Безпека – умови, в яких знаходиться складна система, коли дія зовнішніх і внутрішніх факторів не призводить до процесів, які вважаються негативними по відношенню до даної складної системи відповідно до наявних на даному етапі потреб, знань і уявлень [2].

Навіть виходячи з цих двох визначень, ми можемо відзначити важливість захищеності важливих інтересів особистості від внутрішніх і зовнішніх загроз. Адже, під внутрішніми загрозами ми можемо розуміти, як соматичні захворювання, так і внутрішньоособистісні конфлікти, що виникають під впливом, перерахованих вище зовнішніх загроз, як захисні механізми психіки.

У ситуації, що склалася перед психологічними службами стоїть завдання грамотної підтримки психологічної стабільності людства. З огляду на динаміку і різноманітність змін зовнішнього світу, необхідно переглянути способи соціально-психологічного захисту людей. Допомога повинна здійснюватися поетапно, гармонійно з навколишнім середовищем і його трансформацією, для того щоб людство максимально безболісно й екологічно із точки зору психічного здоров'я зустрівало і прийняло трансформацію навколишнього світу.

Психологічна теорія та практика має величезний багаж знань і можливостей. Саме зараз актуально представникам соціально-психологічних служб об'єднати всі досягнення науки в протидії руйнуючим особистість зовнішнім впливам. Але головне завдання, на мою думку, має бути розвиток людського потенціалу, розвиток осмислення людиною змін, з якими вона стикається, розвиток диференціації інформації. Це стане для людини 21-го віку важливим ресурсом психологічного самозахисту, дасть можливість вірно оцінювати різні ситуації, виокремлювати важливі речі поміж “інформаційного мотлоху”. Поль Анрі Гольбах поряд з незнанням зараховував до джерел страху різні лиха – неврожай, епідемії, нещасні випадки, хвороби і т. п. В силу цих неминучих обставин життя, як вважав філософ,

людина починає відчувати страх, що посилюється під впливом невігластва. Засобом подолання цього страху крім звички до тих чи інших явищ П. А. Гольбах також вважав знання. Страх зменшується в міру того, як людина пізнає причини спостережуваних явищ і навчається засобів уникнення їх впливу [3].

Висновки. Підсумовуючи, констатуємо, що подолання особистістю невизначеності життєвої ситуації передбачає не лише сформованість у неї системи знань про ті процеси, що відбуваються у різних сферах життя суспільства, а й наявність розвинутого потенціалу. Його розуміння включає, окрім когнітивного компоненту, переживання своєї спроможності до самоздійснення. Вибір особистістю стратегії подолання визначається не стільки об'єктивною ситуацією, скільки особливостями сприймання та переживання ситуації суб'єктом.

Використана література:

1. Безопасность. *Гражданская защита* : энциклопедия в 4-х томах. Т. I. А-И. Москва : ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2015. Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B5%D0%B7%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C#cite_note-Sec_GZ-1
2. Заплатинський В. М. Логіко-детермінантні підходи до розуміння поняття “Безпека”. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. Випуск 5. С. 90-98.
3. Ильин Е. П. Психология страха. Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2017. Электронный ресурс : http://loveread.ec/read_book.php?id=76495&p=2
4. Макиавелли Н. Государь: Сочинения. Москва : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков : Изд-во “Фолио”, 2001. 656 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с. Электронный ресурс : http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf

УДК 37.015.31-021.464

Лозенко А. П.

ООБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ САМОВИЗНАЧЕННЮ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Гуманізм у філософії, літературі, психології ґрунтується на базових фундаментальних поняттях, серед яких: особистість, індивідуальність, повага, достоїнство людини, її право на свободу самовизначення і самореалізацію. Ключова категорія гуманістичної психології і педагогіки – самоактуалізація: процес або акт становлення самого себе, розвиток власного потенціалу, усвідомлення своєї ідентичності; самореалізація. Сучасна система освіти реформується у напрямку вище зазначених позицій. Особистісно орієнтований підхід став вже не тільки абстрактно-методологічною основою побудови змісту освіти, і не є відчуженим від реальної практики. Він активно впроваджується вчителями у процес навчання і виховання учнів. У зв'язку з цим, першочерговими завданнями у навчально-виховному процесі є вже не тільки формування

предметних компетентностей, а й – важливих для успішної самореалізації особистісних якостей, рис, серед яких особливо значущу роль відіграє рефлексія. Людина, яка не вміє об'єктивно оцінити свої можливості, вчинки, результати діяльності і поведінки, є постійним джерелом конфліктів із оточенням, і з самою собою. А це – навряд чи шлях до самовизначення і самореалізації.

Підхід, центрований на особистості дитини, базується на меті – допомогти дитині стати суб'єктом власної діяльності, спілкування, життя. Тому результат виховання значною мірою визначається тими діями, зусиллями, які докладає сама дитина у процесі свого розвитку та становлення як особистості. К. Роджерс зазначав, що самоактуалізація – це кінцева мета, якої прагнуть досягти усі люди [2]. З якого ж віку педагоги і батьки повинні розвивати дитину як суб'єкта власних дій? Відповідь, насправді, давно відома і міститься у закономірностях вікового розвитку дитини. Усім спеціалістам у галузях психології і педагогіки відоме поняття “новоутворення”. Саме у віці 6-7 років одним із ключових новоутворень є здатність дитини до рефлексії. Вона включає – знання про себе, власний характер, здібності, недоліки, межі своїх можливостей.

Одразу всі ці властивості рефлексії сформуватись не можуть, дитина ними не володіє. Саме дорослий допомагає дитині розібратися в собі і зорієнтуватися у способах власного самовизначення. Тому, найважливішими серед усіх методів самовизначення можна вважати методи самопізнання. Самопізнання – рушійна сила подальших самозмін і ключ до взаєморозуміння з іншими. Отже, основними напрямками самовизначення особистості є уявлення про себе теперішнього – “Я” – справжній: “який я насправді?”; “Я” – у моєму уявленні: “що я знаю про себе?”; “Я” – ідеальний: “яким я хочу бути?”; “Я” – очима інших людей: “що про мене думають інші люди”?

Які ж способи самопізнання оптимальніше використовувати у вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку? Наприклад, можна запропонувати дитині уявити кожне із цих “Я” у вигляді якоїсь істоти, схожої на людину, і запропонувати намалювати її за допомогою різнокольорових олівців. Потім – запропонувати поміркувати, наскільки добре дитина знає ці істоти, що вона може про них розповісти. Ця своєрідна гра-метафора допоможе дитині відтворити та осмислити те, що вона робила, як робила, чому, як ставилась до інших, як люди ставились до неї, і чому.

У початковій школі дитина вже замислюється про свої якості, про те, що добре, а що погано у її навчальній діяльності, поведінці, вчинках, стосунках із товаришами. Цьому допомагають також різноманітні оцінки вчителя, який таким чином характеризує діяльність дитини. Але кількісна оцінка в гуманній педагогіці поступається якісній, особливо у початковій школі. Саме тому реформування початкової освіти в умовах НУШ, стосується не тільки змістового компонента процесу навчання, а й оцінювально-результативного [1]. Формувальному оцінюванню надається особлива перевага впродовж перших двох років навчання. Підсумкове оцінювання вводиться коректно і поступово [3].

Із вступом у школу нова соціальна позиція дитини – “молодший школяр” – стимулює її інтерес до навчальної діяльності. У переважній більшості, діти, якщо у них “не відбили” охоту до активного пізнання світу дорослі, хочуть і люблять навчатися. Але вчителеві слід бути обережними і не перебільшувати аж занадто роль навчання. Зміщення акценту і уваги на саме лише навчання у житті молодшого школяра і батьками, і вчителями, може призвести до викривленого

погляду дитини на себе. Тоді дитина мимовільно ототожнюватиме себе лише із результатами навчальної діяльності.

Також, великі можливості для симулювання дитини до самопізнання представляють уроки літературного читання. На уроках вчителів важливо звертати увагу дітей на позитивні і негативні якості героїв літературних творів, порівнюючи їх із власними вчинками, діями; стимулювати до рефлексії: “а як би вчинив я у ці ситуації?”

Серед усього різноманіття методів самовиховання, молодшим школярам можна запропонувати також: “Крок уперед”, “Завдання самому собі”, “Мій секрет”.

Метод “Крок уперед” полягає у щоденному плануванні дитиною якої-небудь хорошої справи. Вона повинна бути цікавою і корисною не тільки для дитини, а і для оточуючих. Кожного вечора дитина повинна підвести висновок зробленого. Це може бути як бесіда і обговорення із батьками, так і письмовий запис у “Щоденнику добрих справ”.

“Завдання самому собі” полягає у тому, що школяр за допомогою батьків або вчителя визначає на конкретний термін (тиждень, місяць), що він буде робити, щоби стати краще, сформував у себе певну рису або якість. Результати теж можна обговорити із дорослими або зафіксувати у “Щоденнику добрих справ”.

“Мій секрет” – метод, який сприяє формуванню у дитини умінь визначати мету – виконати якусь справу, здійснити вчинок, але не робити їх предметом попереднього обговорення. Робити хороші вчинки “не на показ” – дуже важлива і цінна якість особистості.

Висновки. Узагальнюючи вище зазначене, не важко помітити, що наведені методи самовизначення реалізують по суті всі необхідні засоби виховання, такі, як праця, гра, навчання, режим; саморозвиток, самопізнання, самоосвіта, самокорекція, самовдосконалення, переносячи їх у сферу самрегуляції та самоуправління особистості.

Використана література:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упорядники : Л. Гриневич, О. Ельконін, С. Калашнікова та ін. / Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 04.05.2020).
2. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
3. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В., Мартиненко В. О. та ін. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко). Київ, 2018. 98 с.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В контексті вимог Концепції Нової української школи зусилля фахової підготовки вчителів початкової школи повинні спрямовуватись на зміну основних цілей і завдань освіти, навчання і виховання у вищому навчальному закладі. На противагу знаннево-інформаційній парадигмі освіти, спрямованої на формування знань, умінь та навичок, раціонально-інтелектуальну підготовку, перетворенню вчителя в носія окремих педагогічних функцій, необхідно орієнтуватись на особистісно-орієнтовану, культурологічну, ціннісну компетентнісну модель.

В той же час підготовка вчителя Нової української школи не може відбутися без сучасних методів викладання, комп'ютерних технологій. Упровадження інформаційних комп'ютерних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – одні з пріоритетних напрямів сучасної державної політики.

З'ясовано, що проблему світоглядної функції мистецтва досліджували М. Каган, Л. Левчук, В. Медушевський, О. Рудницька; формування основ інформаційної культури вчителя розробляли Л. Вінарик, В. Глушков, А. Єршов, М. Жалдак, Е. Машбіц, А. Ясінський; функції інформаційних технологій у навчальному процесі досліджували Г. Балл, В. Глушков, В. Монахов, І. Підласий, С. Смирнов та інші.

Мета дослідження – визначити значущість, розвивальний і виховний потенціал комп'ютерних технологій у формуванні естетичного світогляду у майбутніх вчителів початкової школи

Аналіз мистецтвознавчої та філософської літератури [2, 4] засвідчив, що світогляд є стрижнем культури, що об'єднує у свідомості людини знання про світ і саму себе, визначає пріоритети тих чи інших цінностей, спрямовує функціонування різних ланок суспільства, зокрема освіти. Саме світогляд є духовно-практичним утворенням особистості, що дає уявлення про систему поглядів людини, ставлення до оточуючої дійсності, життєві позиції, ідеали, переконання, цінності.

Встановлено, що світогляд формується в процесі набуття певного життєвого досвіду. Набутий досвід спілкування з мистецтвом розширює та урізноманітнює діапазон сприйняття навколишньої дійсності людьми, сприяє формуванню чутливості до всього, що відбувається. Через емоційне забарвлення художньої інформації про світ, про найзначніші проблеми людського буття одержані знання та емоції закріплюються у свідомості.

За І. Зязюном естетичний досвід особистості – це специфічний почуттєвий досвід, який допомагає виявити, зрозуміти й оцінити естетичну своєрідність різних видів людської діяльності. Його основними структурними компонентами є емоції, смаки, почуття, погляди, які обов'язково обумовлюють дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу [1].

Доведено, що мистецтво здатне виражати не лише реальність, а й виявляти глибинні таємниці Всесвіту. Художня картина світу є синтезом узагальнених чуттєвих образів, що відображають природні та соціальні явища їх відношенні до людини, їх розвиток у різних просторово-часових вимірах буття.

Зазначено, що інформаційні комп'ютерні технології являють собою систему засобів та методик, що забезпечують оптимізацію роботи з інформацією засобами комп'ютерної техніки. Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах освітнього процесу у ВНЗ: як при підготовці лекційних та практичних занять, так і в процесі навчання (в процесі викладу нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі). При цьому комп'ютерні технології можуть бути використані як засіб-джерело навчальної інформації; наочний посібник; тренажер; засіб діагностики і контролю. Аналіз наукової літератури показав, що мультимедійні засоби навчання поділяються на аудіо-комунікативні, візуально-спостережні та відеозасоби [3]. Вчені вважають, що аудіо-комунікативні засоби покликані залучати студентів через аудіоматеріали до цінностей музичного співробітництва завдяки безпосередньому спілкуванню та аудіюванню (читанню).

В контексті обраного напрямку дослідження використання комп'ютерних технологій відкриває широкі можливості для створення та використання наочно-демонстраційного супроводу на заняттях, що створює умови для формування естетичного світогляду майбутніх вчителів. Комп'ютерні технології на заняттях з методики навчання мистецької освітньої галузі допомагають по-новому, комплексно підійти до створення нових мультимедійних контекстів сприймання музики (текстової, звукової, графічної й відеоінформації). Так, медіа-екскурсії, мультимедійні презентації знань, медіа-галерея дозволяють демонструвати найкращі світові досягнення в галузі мистецтва. Саме споглядаючи, осмислюючи, аналізуючи світові шедеври живопису, архітектури, музики, хореографії, театрального мистецтва майбутні вчителі мають змогу підняти свій рівень культурної компетентності. Поширення й популярності в умовах світового карантину набули також он-лайн концерти із кращих світових театральних і концертних залів світу.

Доречно зазначити, що тільки споглядання високого рівня виконавства, шедеврів – зразків може сформувати естетичний світогляд та культурний спосіб життя. Характеризуючи світоглядний зміст мистецтва О. Рудницька підкреслювала діалектичний взаємозв'язок понять “художня картина світу” та “художня концепція людини”. Останнє полягає у розкритті світоглядної проблематики через суб'єктивний внутрішній світ художніх персонажів, їх аналіз і систематизацію, створення художньої типології особистісного світосприймання [4, с. 52].

Висновки. Таким чином, комп'ютерні технології (у формі медіа-екскурсій, мультимедійних презентацій, медіа-галерей) відкривають нові горизонти в осягненні творів різних видів мистецтва та мають величезний виховний потенціал щодо формування естетичного світогляду майбутніх вчителів початкових класів.

Використана література:

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник. Київ : МАУП, 2000. 309 с.
2. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург : ТОО ТК “Петрополис”, 2002. 205 с.

3. Міщенко О. А. Види мультимедійних засобів навчання. *Педагогічні науки* Стратегічні напрями реформи системи освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ, 2002. 270 с.

УДК 37.015.31: 17.026.4-053.4

Луценко І. О.

ЕМОЦІЙНО ПІДТРИМУЮЧА МІЖОСОБИСТІСНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДНЕСЕННЯ ЛЮДСЬКОЇ ГІДНОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

Необхідність виховання громадянина з розвинутим почуттям власної гідності як соціальної цінності визначається Конституцією України, нормативно-правовими актами та низкою законів України про освіту. Поняття “гідність” втілює уявлення про цінність людини як моральної особистості, що охоплює як її ставлення до себе, так і ставлення до неї інших людей, суспільства, в якому визнається цінність особистості.

Важливість періоду започаткування цієї якості засвідчує вислів Сенеки про те, що гідність зростає легше, ніж починається. Адже вона є результатом усвідомлення дитиною себе як людини, усвідомлення своєї цінності, формування ціннісного ставлення до себе та до інших, вміння дотримуватися відповідних меж, вимог, обов’язків.

Почуття гідності проявляється в ранньому дитинстві й значною мірою залежить від ставлення до дитини дорослих із її найближчого оточення та їхніх дій, оцінок, суджень. Спираючись на нього, вона може виокремити й утримати своє Я, визначити ставлення до себе, адже природа емоційних засобів оцінювання та самооцінювання є спільною. Тому важливим аспектом комунікації є захист людської гідності дитини.

Як складний феномен, гідність поєднує в собі самооцінку, самоконтроль, вольові зусилля, переживання за результат виконаної справи, гордість за свої досягнення, повагу до себе (самоповагу), повагу до інших [1]. Культура гідності проявляється в ситуаціях відстоювання власної честі, пов’язана з чесністю, справедливістю, самолюбством і самоповагою [2, с. 3].

З огляду на те, що ставлення дитини до себе впливає зі ставлення до неї дорослого, яке найвиразніше виявляється у спілкуванні, через слово, міжособистісну комунікацію вихователя з дітьми розглядаємо як ефективну технологію піднесення людської гідності дитини-дошкільника. Дослідник педагогічного спілкування Н. Щуркова, виділила такі важливі його функції: відкриття партнера для спілкування; співучасть у спілкуванні; піднесення партнера у спілкуванні [6].

Зміст дії піднесення згідно з Академічним тлумачним словником української мови полягає у намаганні надати ваги, значення кому-, чому-небудь [4]. У контексті спілкування дорослого з дитиною, це надання ним ваги – цінності

особистості дитини, виділення і визнання її людської гідності. Комунікативні дії, що спрямовані на піднесення дитини-дошкільника як партнера міжособистісної комунікації, вирізнення її людської гідності, охоплюють збудження і забезпечення домінування позитивних емоційних станів (безпеки, задоволення, радості, щастя), вияв дорослим свого емоційного сприйняття, захоплення дитиною та її діями, співрадість її успіхам у формі вербального та невербального схвалення, емоційне “зараження” дитини станом бадьорого, душевного підйому, піднесеного настрою, натхнення.

Необхідність емоційної складової в процесі комунікації дорослого з дитиною обґрунтовуємо тим, що малюк відчуває постійну потребу в емоційній близькості з дорослим. Емоційне благополуччя і відчуття єдності з іншими людьми є необхідними складниками психологічного благополуччя – стану, необхідного для зародження в дитині ціннісного ставлення до себе.

Тому необхідними є емоційно-психологічна включеність дорослого в процес комунікації, відкритість до впливів дитини, переживання ним відчуття спільності, емоційної близькості, широкі зацікавленості. Сприйнятливості до впливів дитини передбачає емоційну чутливість, уважність, турботливість, чуйність й багато у чому визначається тим, наскільки педагогу властиво самовідчуття психологічної близькості світу дитинства; почуття “психологічного такту”, яке допомагає розуміти найтонші порухи дитячої душі, й тому кожного разу чинити стосовно неї правильно (К. Ушинський). Щоб мати можливість “бачити і відчувати дитячу душу”, В. Сухомлинський радив педагогам налаштуватися на тон звучання сердечної струни кожної дитини [5]. Видатний педагог наголошував на необхідності визнання за дитиною права бути дитиною, права на дитячі радощі та пустощі. Тому в спілкуванні з дітьми він прагнув викликати в них радість, зацікавлення, непідробне захоплення.

Отже, одним із провідних принципів і умовою організації емоційно підтримуючої міжособистісної комунікації є досягнення емоційно-ціннісної спільності вихователя з дітьми. Для організації такої комунікації також визначено низку інших важливих принципів: гуманізація комунікативних настанов педагога, встановлення емоційної довіри й підтримка позитивної атмосфери спілкування, пом’якшення, зняття, компенсування засобами педагогічного мовленнєвого впливу емоційного напруження, дії на дітей стресогенних чинників, задоволення потреби дітей у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування, інтересів тощо [3, с. 66-67].

Складовими цієї технології визначено: ефективне слухання, мовленнєві висловлювання вихователя різних типів і жанрів, оптико-кінестичні засоби, контакт як структурну складову технології, алгоритми проведення індивідуальних і колективних розмов [3, с. 67-80].

Рефлексивне, або активне, слухання передбачає зворотний зв’язок із дитиною-співрозмовником. При цьому використовуються уточнювальні запитання, перефразування, узагальнення основних думок дитини.

Для успішної комунікації використовують описові та оцінні висловлювання. Введення емоційно-оцінного ставлення надає мовленню особистісного спрямування. Слід розрізняти виявлення ставлення до ситуації та до особистості дитини. Доречно використовувати різноманітні позитивні оцінки, оптативні форми звертань, пом’якшувати негативну оцінку упереджувальною позитивною, добирати зменшувально-пестливі форми дитячих імен. Встановленню міжособистісних контактів сприятимуть оптативні, тобто побажальні форми звертання, що

уможливлюють вибір: пропозиція, порада, опосередкована вимога, прохання. Висловлювання вихователя, змістом яких є оцінка, мають бути м'якими, позитивними: похвала, схвалення, згода, випереджальна позитивна оцінка.

Висновки. Усвідомлення дитиною власної гідності залежить від прояву дорослим ціннісного ставлення до неї, що передбачає визнання її найвищою цінністю, визнання людини в дитині, визнання її людської гідності, яке водночас неможливе без прагнення дорослого до емоційної близькості з нею, пізнання її внутрішнього світу.

Досягнення засобами емоційно підтримуючої міжособистісної комунікації емоційно-ціннісної спільності з дитиною, яку характеризує взаємний інтерес і позитивне ставлення, емоційна близькість (довіра, прихильність), наявність спільного на рівні переживань, схильностей, дій, досвіду, цінностей, ставлень є і умовою і дієвим процесом піднесення людської гідності дитини.

Відчуття дитиною-дошкільником власної гідності не даровано їй від народження, воно здобувається з досвідом людських взаємин, комунікації, стає результатом емоційного переживання краси людського вчинку, дії, слова. Занурення з допомогою слова в ситуації переживання моральних емоцій: турботи, співчуття, суму, співраді, співпереживання, пробачення, милосердя, гордості, поваги, відповідальності, справедливості, – є способом розвитку емоційно-чуттєвої сфери дошкільника і ознайомлення його зі своїм внутрішнім світом, світом прояву людської гідності.

Використана література:

1. Кононко О. Л. Плакаємо в малечі почуття самовартісності. Х. : Ранок, 2008. 141 с.
2. Маруніна Г. Г. Виховання основ культури гідності дошкільників : [методичні рекомендації]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 28 с.
3. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навчально-методичний посібник / І. О. Луценко, А. М. Богуш, Л. О. Калмикова, В. У. Кузьменко, С. І. Поворознюк, О. Д. Рейпольська ; за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 211 с.
4. Словник української мови : в 11 томах. Том 6. 1975. С. 461. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/pidnesenyj>.
5. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Київ : Рад. шк, 1985. 557 с.
6. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. 1998. 250 с.

УДК 316.612:004

Imre Lipchei

TEACHER'S PERSONALITY IN SOCIO-INFORMATION DIMENSIONS: A EUROPEAN VIEW OF THE PROBLEM

The leading trends in education in the world are related to the idea of creating conditions for personal development. The need for self-realization is one of the leading

needs of the individual, which is an internal stimulus of human activity. The topic of teacher personality development is quite relevant and needs a thorough analysis.

Researchers of the problems of pedagogical innovation try to correlate the new tendencies in pedagogy with the useful, progressive, positive, modern, advanced ones. The novelty in pedagogy is not only ideas, approaches, methods, technologies that have not yet been used in such combinations, but also a set of elements or individual elements of the pedagogical process that have absorbed a progressive principle that allows for changing conditions and situations effectively to carry out educational tasks. Due to technical and social changes, the acquired knowledge is not enough for today, it is necessary to improve throughout life. A few years ago, society did not know about certain types of professions, and decades later, today's participant in the educational process will choose a completely unknown specialty.

Modern young people live in a virtual world, read little, search for information with the help of technical means, their system of education is self-education, improving skills through the global Internet. There is a need in society for an innovative system of education. The teacher must constantly improve, learn, be aware of scientific discovery, research, historical intelligence, be able to promote and create an interested atmosphere. But not every teacher is able to independently carry out their professional self-development, analyze their activities, realize their potential and identify them with the use of computer technology and Internet resources.

In Hungary, schools and kindergartens are created and maintained by the state, local authorities, local self-government bodies of minorities, legal entities (foundations, churches, etc.), as well as individuals. About 90% of children attend public sector institutions. The overall responsibility lies with the Ministry of Human Resources, which is responsible for education, culture, social affairs, health, youth and sports. However, adult education is the responsibility of the Ministry of National Economy.

The maintenance of the education system has become more centralized. In January 2013, our state took over the maintenance of state educational institutions (except for kindergartens) from local authorities. The government has set up an Institution Service Center to service these institutions. Local governments receive contributions from the central budget to finance education in kindergartens, they are responsible for organizing the UNECE for their settlement. Minority governments are allowed to establish schools and teach in their own languages.

Higher education programs (ISCED 5A, 5B, 6) are offered by public or private universities (egyetem) and colleges (főiskola) (non-university higher education institutions). According to the three-level structure of the Bologna level, there are bachelor's programs lasting 6-8 semesters (ISCED 5A, 180-240 ECTS credits), which can be followed by master's programs (ISCED 5A, 60-120 ECTS credits), another 2-4 semesters. The third cycle is provided by doctoral studies (ISCED 6). However, there are also indivisible long programs (10-12 semesters, 300-360 ECTS credits, ISCED 5A) in some disciplines, such as medicine or law [1].

Adult education and training includes part-time general education programs at all levels of ISCED, vocational education, and a wide range of non-formal courses offered by the public and private sectors. Teachers are free to choose teaching methods. Every five years, their work is evaluated by external experts hired by the Central Inspectorate.

The Hungarian education system encourages teachers to study, and in their free time, as tuition fees are paid by educational institutions (70%), where educators work, and teachers pay 30% of the cost of services. Teachers are certified once every seven

years, which consists of 4 credits of 30 hours. Category II is the highest category in the system of postgraduate education in the country. Those pedagogical educators who have set themselves up to receive it must study in the relevant institutions for 2 years in their free time, on weekends and without taking time off from work.

One of the important points is the professional exam, which provides an increase in salary, opens the possibility of career growth and new promising tasks. Teachers who will be able to confirm the acquired knowledge and defend the final work will receive the highest category and will provide themselves with a decent salary and pension in the future. In-service training courses for Hungarian teachers are held mainly in correspondence form. Mandatory requirement is higher education and experience of at least three years. The teacher must love his work, students and always hope to look ahead.

References:

1. Available at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-hungary_en.pdfhttps://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary_en
2. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary_en

УДК 343.97-053.6

Мандибур М. В.

ДИТЯЧА КРИМІНАЛІЗАЦІЯ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ

Соціальна напруженість, зменшення ролі соціальних інститутів спричинюють потяги дітей та молоді до насильства, наркоманії, злочинності.

У психолого-педагогічної літератури злочинність серед неповнолітніх і молоді – вид поведінки, який кваліфікують як: а) позитивна (наприклад, творча обдарованість); б) негативна, або аморальна (вчинки суперечать нормам моралі); протиправна, або делінквентна (вчинки не відповідають нормам права, окрім кримінального); злочинна, або кримінальна (дії людини порушують норми кримінального законодавства) (А. Гришко, О. Кочемировська, О. Кривонос).

Статистика свідчить про те, що в останні роки кількість злочинів, вчинених неповнолітніми, поступово знижується. Проте офіційні показники не відображають повною мірою сутність цієї дуже складної проблеми. Питома вага злочинності неповнолітніх в загальній структурі злочинності залишається значною, а зміни різних сфер життя суспільства, що відбулися в Україні за останні роки, мали істотний вплив на умови формування особистості сучасних дітей і підлітків, які стали більш вразливими перед несприятливими суспільними процесами.

Злочинність неповнолітніх характеризується низкою особливостей, виокремлення та дослідження яких є запорукою здійснення ефективної протидії. Вчені доводять, що злочинність неповнолітніх є різновидом більш загального соціального феномену – злочинності в цілому, тому, закономірно, що їй

притаманні всі змістовні ознаки останньої. Зауважимо, що злочинність неповнолітніх – це своєрідний індикатор в соціальної ситуації в державі.

Зростання злочинності неповнолітніх, як правило, свідчить про несприятливі процеси. Аналіз злочинності неповнолітніх є, з одного боку, інструментом виокремлення криміногенних факторів у соціумі, а з іншого – ґрунтуються для прогнозування злочинності в цілому.

Принципово важливим є розуміння делінквентної поведінки як соціально неприйнятної відхилення від суспільних норм, що у крайніх своїх формах передбачає кримінальне покарання. Водночас В. Менделевич стверджує, що делінквентна поведінка відрізняється від кримінальної меншою тяжкістю правопорушення і слабшою вираженістю його антисуспільного характеру. Уточнюючи зміст делінквентної поведінкою Е. Анчел наголошує, що це злочинні дії, наміри, до яких призвели безвинні наміри .

Як наслідок поглиблення соціальної дезадаптації, що проявляється у незначних правопорушеннях підлітків, за які вони лише зрідка притягуються до особистої відповідальності, розглядають делінквентну поведінку вчені Ю. Швалб і І. Муханова. За постійного впливу негативних чинників та через відсутність позитивних тенденцій суспільного життя перехід від дитинства до юності може супроводжуватися втягненням підлітка у злочинне угруповування та першими карними (кримінальними) діяннями [5].

Достатньо влучно, на нашу думку, визначає делінквентну поведінку Н. Максимова. За вченою, така поведінка є порушенням моральних норм, учинків людини, що обмежують права інших. Це перехідний період від важковихованості (відхилення, що руйнують узвичаєні стереотипи уявлень у суспільстві про ті чи інші норми поведінки) до кримінальної поведінки (порушення правових норм) .

Делінквентна поведінка підлітків може проявлятися в бешкетництві і бажанні розважитися, вживанні алкоголю, наркотиків, крадіжках, хуліганстві, проституції, торгівлі наркотиками і зброєю, сутенерстві, шахрайстві, розбійних нападах .

Симптоми делінквентної поведінки збігаються з критеріями DSM-IV для визначення діагнозу “Розлад поведінки”. Р. Комер, американський дослідник, називає такі причини розладів поведінки: бідність сім’ї, складні взаємини між батьками, дітьми і батьками, сімейні конфлікти, ворожі стосунки у родині, жорстокість навколишнього середовища, тощо [2].

Делінквентна поведінка підлітків – сукупність протиправних учинків, до яких переважно належать лихослів’я, систематичне порушення дисципліни в школі, бійки з однолітками, бешкетування тощо. Протиправні дії неповнолітніх також виявляються у порушенні правових норм, передусім таких, як дрібні крадіжки, задирицтво, хуліганство тощо. У цих випадках може накладатися покарання згідно з нормами адміністративного чи кримінального законодавства [4].

Сутності характеристики делінквентної і протиправної поведінки визначала Н. Пряхіна. Вчена стверджує, що поведінкові розлади починають набувати антисуспільного характеру і відображати активну деструктивну спрямованість особистості, і становить загрозу для навколишніх через порушення правових норм, то делінквентна поведінка переростає у протиправну (правопорушення, злочини) .

Основними пріоритетними напрями роботи, які доцільно мають позитивний ефект у роботі психолога та заступника директора з виховної роботи умовно можна поділити на три групи: освітні, соціальні й адміністративно-правові. Це: пропаганда правових знань серед неповнолітніх; залучення підлітків до системи

додаткової освіти; організація позаурочної і літньої зайнятості; якісна організація навчально-виховного процесу; підвищення інтересу державних органів і суспільних інститутів, громадськості до соціально-педагогічних проблем дітей і підлітків; виявлення функціонально неспроможних родин і профілактична робота з ними (відновлення виховного потенціалу сім'ї, надання посильної допомоги і підтримки); створення спеціальної психологічної служби в навчальних закладах, де перебуває значна кількість неблагополучних підлітків; посилення роботи з виявлення осіб, які спонукають неповнолітніх до жебракування, пияцтва і проституції; притягнення винних до особистої відповідальності.

Загалом ідеї науковців щодо розв'язання проблеми подолання делінквентної (асоціальної) поведінки підлітків можна покласти в основу таких психодідактичних підходів:

1) усунення негативних психологічних характеристик особистості підлітка, що провокують виникнення у нього асоціальної, протиправної, злочинної поведінки;

2) зміна негативної ролі окремих психологічних характеристик особистості підлітка на позитивну;

3) розвиток психологічних особливостей особистості підлітка, яких йому бракує для правомірної поведінки.

Для роботи з делінквентними підлітками, А. Кіраль пропонує застосувати один чи комплекс названих підходів за їх поєднання.

Використана література:

1. Дуванська К. О. Передумови виникнення делінквентної поведінки в середовищі неповнолітніх. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 5 (288), Ч. I, 2014. С. 157-163.
2. Комер Р. Патопсихологія поведінки. Нарухнення психики. 4-е изд. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 640 с. (Проект "Психологическая энциклопедия").
3. Кривонос О. Б. Соціальна профілактика делінквентної поведінки підлітків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5 (39). С. 190-198.
4. Методичний посібник по роботі з дітьми, які тимчасово перебувають в спеціальних закладах / Т. П. Кравчук, Б. П. Лазоренко, Л. В. Зуб, Н. В. Демиденко. Київ, 2003. 209 с.
5. Швалб Ю. М., Муханова И. Ф. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ вузов и практ. психологов. Донецк : Норд-Пресс, 2005. 304 с.

УДК 37.014.5:316.259(477)(092)

Маслюк А. М.

ПРОЕКТ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЗА Г. ВАЩЕНКОМ

Сучасна українська система освіти потребує реформ. Чому? Навіщо? На ці та інші питання глобалізований світ дає відповідь. Якщо ти не інвестуєш в освіту, ти "пасеш задніх". Провідні країни світу намагаються обійти своїх конкурентів не завдяки кількості населення, а завдяки залученню висококваліфікованих фахівців, які є найціннішим капіталом. Якщо проаналізувати, то за кількістю населення з

вищою освітою ми випереджаємо навіть деякі провідні країни. Але ми не маємо своїх Нобелівських лауреатів, ми не маємо сучасних модернізованих технологій та ін. й Україна в світі розглядається як аграрна країна. Хоча за індексом людського розвитку ми маємо гарні шанси для піднесення. В аналітичній доповіді ООН про стан людського розвитку за 2019 рік зазначається про те, що політика впливає на нерівність. Внаслідок економічного дисбалансу відбудеться політичне домінування високотехнологічних країн [6]. Щодо майбутнього України, то вона опиниться на узбіччі світового життя, якщо не буде інвестувати в освіту, але, на наш погляд, якісну освіту.

Нова українська школа (далі – НУШ) ставить перед собою амбітні завдання й має надію, що в результаті освітніх реформ вийдуть: “Освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни та патріоти, здатні до ризику та інновацій, – ось хто поведе українську економіку вперед у XXI сторіччі” [5].

Освітній стандарт пропонує три ключові характеристики: по-перше, це усебічно розвинена особистість, яка вміє критично мислити; по-друге, активна патріотична особистість з високими моральними якостями; по-третє, особистість, яка є новатором, що здатна змінювати навколишній світ, себе, й бути конкурентоздатною на ринку праці. Особистість XXI століття має постійно вчитися протягом життя, бо світ настільки змінюється, що ти просто не встигатимеш адаптуватися до нових умов, наприклад, COVID-19 позбавив роботи сотні тисяч українців та ін.

Але в гонитві освітніх реформ не слід забувати про український вітчизняний доробок. Зупинимося на праці вченого української діаспори Г. Ващенко “Проект системи освіти в самостійній Україні” (1957).

Ми переконані, щоб отримати кінцевий продукт НУШ, тріаду “особистість–патріот–інновація”, необхідно врахувати поради Г. Ващенко щодо виховання патріотичної особистості, використання методів роботи в молодіжних організаціях, особистості педагога та ін. [2; 3].

Вчений зазначає: “Подібно до того, як скульптор бере мармурову брилю і творить з неї статую, що втілює собою образ, створений фантазією митця, так і педагог із дитини, як сирого матеріалу, творить певну закінчену особистість відповідно до свого виховного ідеалу” [1, с. 87]. Відповідальність педагога за наслідки своєї праці значно перевершують інші творчі професії. Бо коли педагог здійснить на психіку дитини негативний вплив, що відобразиться на її поведінці, то це буде злочин перед дитиною й суспільством. Психологічний портрет педагога має як позитивні, так і негативні характеристики. До негативних належить формальне виконання своїх обов’язків. Педагог має в своїй діяльності керуватися певним виховним ідеалом, до якого поступово рухається разом з учнем. Виховання особистості потребує збалансованого підходу між здібностями дитини, її природним розвитком та керівництвом зі сторони педагога.

Г. Ващенко в праці “Проект системи освіти в самостійній Україні” порівнює освітні процеси, що відбувалися в царській Росії, більшовицькій Україні, західній Європі та Америці, а також систему освіти у вільній Україні (1917–1923 рр.), робить висновки про способи становлення освіти в незалежній Україні, які повинні були стати запорукою формування самодостатньої особистості. Праця написана в 60-х рр. XX ст., але за інтелектуальним навантаженням є корисною та актуальною.

Одним з центрів виховання молоді є молодіжні організації: в Європі – скаути, у СРСР – піонери, комсомольці, в українській діаспорі – пластуни та сумівці.

Зокрема, “Пласт” спрямовує свою діяльність на патріотичне виховання української молоді, що ґрунтується на засадах християнської моралі. В українських організаціях виховують свідому, відповідальну особистість, яка любить, поважає свою рідну землю, а за потреби, стане на її захист. Г. Ващенко наполягає на функціонуванні у кожній школі молодіжних організацій, де будуть відбуватись літературні вечори, концерти, вистави тощо. Необхідно пам’ятати, що молодіжні організації СРСР тривалий час формували радянську особистість, відповідно ми не маємо застосовувати підхід сили, а навпаки, поміркований моральний вплив через переконання, наведення фактів. Вчений виступає за тривалий, але більш дієвий шлях зміни свідомості молоді.

У майбутньому Міністерстві освіти України мають працювати фахівці різної кваліфікації (агрономи, інженери, лікарі, вчителі та ін.), що дасть можливість забезпечити підготовку кваліфікованих працівників різних професій.

Застережливо звучать слова Г. Ващенка: “Може статися так, що вороги будуть переможені, а коли розпочнеться мирне будівництво на Україні, наш народ виявить повну непідготованість, і це зрештою може призвести до того, що нами знову опанують чужинці” [4, с. 48].

Майбутню українську освітню систему в незалежній Україні вчений спроектував, наповнивши її таким змістом: ідеологія на засадах християнства; включення релігії до шкільного навчального плану в статусі обов’язкової для вивчення; високий рівень наукової діяльності в галузі теоретичної педагогіки та психології; створення української Академії педагогічних наук; видавництво підручників під жорстким контролем держави; створення консультацій для вагітних жінок; організовані дитячі ясла, створення молодіжних організацій в кожній школі.

Вчений не є догматичним у своїх роздумах й наголошує, що його “Проект системи освіти в самостійній Україні” є невичерпним, а тому потребує того чи іншого редагування, дискусії. Розробникам проекту реформування освіти варто враховувати напрацювання українських фахівців минулого й, лише спираючись на їх розробки, створювати нові концепції навчання та виховання. Адже незалежність необхідно захищати не лише на полі бою, а найперше – на освітньому фронті.

Використана література:

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Частина перша : психологія волі і характеру. Лондон : СУМ, 1952, 256 с.
2. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини : (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон : КК СУМ, 1954. 40 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: Записки виховника : підручник для вихователів, учителів, українських родин. Брюссель; Торонто; Нью-Йорк; Лондон; Мюнхен : ЦУ СУМ, 1976. 208 с.
4. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен : СУМ, 1957. 48 с.
5. Випускник нової школи. Режим доступу : <https://nus.org.ua/about/graduate/> (дата звернення: 09.05.2020).
6. Доповідь про стан людського розвитку – 2019. Режим доступу : [http://www.un.org.ua/images/documents/4792/Ukraine%20\(ukr\).pdf](http://www.un.org.ua/images/documents/4792/Ukraine%20(ukr).pdf) (дата звернення: 09.05.2020).

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УГОРСЬКОМОВНІЙ НАЦМЕНШИНІ ЗАКАРПАТТЯ

Інноваційні методи у навчанні – це вміння інтегрувати учнями отримані знання та застосовувати їх для одержання нових знань і з'ясування явищ, які відбуваються у сучасному суспільстві. Сучасне життя пропонує велику кількість інноваційних технологій.

Мета інтерактивного навчання – створення педагогом умов навчання, за яких учень сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних галузях. Залежно від мети навчального заняття та форми організації навчальної діяльності учнів використовуються технології кооперативного навчання, колективно – групового, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань. Застосування інноваційних технологій висуває певні вимоги до структури уроку. Ясна річ, що вона потребує значної кількості часу для підготовки, як учня, так і вчителя, але результат від таких уроків стає стимулом для подальшої вчительської роботи.

Таким чином, використання нових технологій на уроках української мови та літератури найбільш повно забезпечує комфортні, безконфліктні й сприятливі умови розвитку учнів, всебічно реалізує їх природний потенціал, виховує особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення. За допомогою інтерактивних вправ можна глибше осмислити актуальні явища громадського, культурного, міжнародного життя, навчитися поважати власну думку, думку людей серед яких ти живеш, зрозуміти те, що висловлює більшість, і є істиною. Інтерактивне навчання є однією з найбільш гнучких форм включення кожного учня в роботу, забезпечує перехід від простих до складних завдань, вчить використовувати не готові знання, а здобувати їх із власного досвіду, що веде до розвитку мислення – творчого і діалектичного.

Нові підходи до організації навчання роблять освітній процес різноманітним, цікавим та ефективним. Тому намагаюся творчо, по – новому розв'язувати актуальні завдання сучасної освіти, які спрямовані на гуманізацію та демократизацію, на розвиток особистості. Вважаю, що нема не здібних, бездарних чи лінивих дітей, бо у кожної дитини є задатки до певного виду діяльності. Але нахили у кожній людині різні. Необхідно, щоб діти виступали суб'єктами усіх видів діяльності, брали участь у процесі отримання інформації, а не запам'ятовували її, щоб у навчанні робили самостійні відкриття, які є кроком до творчості. Щоб зацікавити учнів роботою на уроці, дбаю про гармонійне поєднання мотиваційного, змістового, процесуального, розвивального компонентів навчальної діяльності. Зміст має приваблювати учнів чимось незвіданим, сприяти новим дидактичним цілям. Ставлю завжди і до себе високі вимоги, адже пам'ятаю слова великого педагога Я. А. Коменського: “Ніхто не може зробити мудрим, крім мудрого, ніхто високоморальним і добродішним, за винятком високоморального і добродішного” [1].

Творчість учителя – творчість учнів. Учні – барометр уроку. Саме вони, різні за своїми здібностями сприймати і відтворювати почуте і побачене, спонукають

мене шукати нові прийоми і методи навчання. Уроки намагаюся будувати таким чином, щоб формувати вміння грамотно, змістовно обмінюватися думками, уміння самостійно, творчо працювати з підручниками, додатковими джерелами; дитина кожного уроку повинна сама відкривати щось нове, бо навчання – це процес не лише засвоєння знань, але й розумового зростання, розвитку учнів. Це змушує активно впроваджувати в практику освітні технології чи їх елементи, нетрадиційні прийоми й методи навчання, інтерактивні технології, використовувати нові форми занять для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Застосовую такі методи і прийоми, які на мою думку сприятимуть розвиткові мовленнєвих здібностей, формуванню пізнавальної і творчої самостійності, мовної і мовленнєвої компетенцій (мовленнєвої діяльності).

Досить часто проводжу третину часу на уроці, поєднуючи розвиток мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь учнів: пояснювально-ілюстративний, творчий, дослідницький, асоціативний, проблемний експеримент, ігрові ситуації, парна і групова робота, творчі завдання, метод асоціацій, створення ситуації успіху, формування пізнавального інтересу та ін.

Щоб підтримати інтерес до предмету, впроваджую різноманітні форми уроків:

- урок – гра;
- урок– змагання;
- урок – казка;
- урок – подорож;
- урок – вікторина;
- урок – свято;
- урок – конференція;
- урок – композиція.

Під час занять ставлю перед собою і намагаюся розв'язати такі завдання:

- вдосконалення зв'язного мовлення і підвищення мовної культури учнів;
- збагачення словникового запасу;
- послідовне і логічне викладення думок;
- розвиток творчих здібностей, пам'яті, уваги, уяви, образного мислення.

Намагаюся на уроках створювати атмосферу співробітництва учнів і вчителя, яка позбавляє страху отримати погану оцінку. А це створює сприятливий клімат для засвоєння знань умінь і навичок. Організую радісне навчання дітей без примусу. Однак розумію, що процес навчання – це не безперервна радість. Все зробити цікавим неможливо. Тоді намагаюся зробити його простим, зрозумілим і доступним. Намагаюся уроки будувати так, щоб кожен учень почувався дослідником, який самостійно здобуває знання, і мав змогу зіставляти, порівнювати.

Використана література:

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1982. 655 с.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ЗВО

Головним орієнтиром сучасної освіти загалом та вищої освіти зокрема є компетентнісний підхід. Він передбачає формування компетентності як уміння реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю й емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах [1, с. 53].

На сьогодні існують чітко визначені фахові компетентності, яких має набути майбутній психолог під час навчання у ЗВО [4; 5]. Їх формування відбувається упродовж вивчення різних дисциплін, проходження практик, написання наукових робіт. Під час опанування спеціальності відбувається набуття знань, умінь та розвиток професійно-важливих якостей майбутніх психологів [2], що, інтегруючись, мають утворювати їхню фахову компетентність.

Для забезпечення такої інтеграції важливо, щоб усі компоненти освітнього процесу були спрямованими на формування фахових компетентностей.

Вагомою складовою кожного освітнього компоненту є самостійна робота студентів, яка повинна займати щонайменше половину всього навчального часу.

Самостійна робота – форма організації самостійної навчальної діяльності студентів, що здійснюється без участі викладача, але задається його керівництвом, що вимагає високого рівня самодисципліни, відповідальності та рефлексивності студентів і веде до формування їхніх компетенцій та навичок самоосвіти [3].

Відповідно до рекомендованих для формування стандартами вищої освіти для спеціальності 053 “психологія” компетентностей, важливими вимогами до організації самостійної роботи студентів-майбутніх психологів є:

1) формулювання завдань, які б спонукали застосувати здобуті знання у розв’язанні якоїсь практичної ситуації, або готували до виконання практичних завдань під час практичних занять;

2) практичні ситуації, про які ідеться у завданні, мають мати безпосереднє відношення до фаху студента;

3) для розв’язання поставленого завдання студент має здійснити додатковий пошук інформації;

4) важливо заохочувати до пошуку інформації як серед вітчизняних, так і серед зарубіжних джерел;

5) спонукати обґрунтовувати свій вибір вирішення чи розв’язку;

6) заохочувати до прояву власних креативних (однак обґрунтованих) ідей;

7) завдання мають спонукати до об’єднання у невеликі підгрупи для сумісного їх виконання;

8) заохочувати до коректного використання наукових термінів;

9) вправляти у дотриманні норм професійної етики в організації як теоретичних і практичних досліджень, так і в міжособистісній взаємодії під час виконання завдань;

10) формулювання завдань має вселяти віру у студента у його спроможність до виконання та розуміння важливості уміння вирішувати схожі задачі.

Висновки. На сьогодні неприпустимими та неефективними є формулювання завдань типу “законспекуйте ...”, або ж суто відтворюючого характеру (коли достатньо просто знайти інформацію, скопіювати і вставити її у відповідний файл).

Прикладами завдань самостійної роботи студентів-майбутніх психологів можуть бути:

Із дисципліни “Експериментальна психологія”, тема “Галузі експериментальних досліджень у психології”:

Методичні рекомендації: Для виконання запропонованого завдання необхідно: а) зайти на сайт Національної бібліотеки імені В. Вернадського у розділ “наукові ресурси” – “автореферати”, а також провести самостійний пошук наукових статей в Інтернеті; б) об’єднайтесь у підгрупи по 4-6 осіб та розподілити між собою обов’язки.

Завдання: 1. Знайдіть 4-6 експериментальних досліджень у різних галузях сучасної вітчизняної та зарубіжної психології та проаналізуйте їх, заповнивши таблицю:

<i>Галузь психології</i>	<i>Об’єкт дослідження</i>	<i>Предмет дослідження</i>	<i>Залежні змінні</i>	<i>Незалежні змінні</i>	<i>Виявлені закономірності /зв’язки чи особливості</i>

2. Поясніть (коротко), чим відрізняються експерименти різних галузей психології.

Із дисципліни “Вікова психологія”, тема “Психологічні особливості немовлят”:

Методичні рекомендації: Для виконання запропонованого завдання необхідно: а) опрацювати матеріал, поданий у № 2 списку основної рекомендованої літератури до курсу, С. 124-133, а також провести самостійний пошук матеріалів в Інтернеті для виконання завдань; б) у кінці завдання зазначити список використаних джерел.

Завдання: 1. Складіть список потреб, які наявні у немовлят, коротко опишіть їхню сутність та особливості прояву.

2. Уявіть собі, що ви – відомий досвідчений психолог-консультант і вам необхідно пояснити молодим батькам, яким чином вони мають задовольняти потреби немовлят. Підготуйте для цього коротке повідомлення.

Використана література:

1. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування компетентностей вихованців позашкільних навчальних закладів* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : ПП “Фірма “Гранма”, 2013. С. 52-56. Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf (дата звернення: 25.04.2020 р.).
2. Мартинюк І. А. Динаміка розвитку професійно важливих якостей практичних психологів в умовах вузівської підготовки. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2003. Т. V, Ч. 3. С. 185-192.
3. Мартинюк І. А. Сутність поняття “самоосвітня діяльність особистості”. *Теоретичні та прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць. 2015. Т. 2, № 3(38). Сєверодонецьк, 2015. С. 204-217.

4. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 “Соціальні та поведінкові науки”, спеціальності 053 “Психологія”, перший (бакалаврський) рівень. Режим доступу: <https://cutt.ly/ay09Ih4> (дата звернення: 25.04.2020 р.).
5. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 “Соціальні та поведінкові науки”, спеціальності 053 “Психологія”, другий (магістерський) рівень. Режим доступу: <https://cutt.ly/Ку0992z> (дата звернення: 25.04.2020 р.).

УДК 37.011.3-051:004

Марусинець М. М., Заяць О. Т.

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

Саморозвиток у психологічних дослідженнях розуміється як власна активність людини у зміні себе, в розкритті, збагаченні своїх потреб, творчості, особистого ресурсу. Професійний розвиток – це зростання, становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань і умінь, активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нових викликів та способу життєдіяльності (Л. Мітіна).

Професійний саморозвиток – динамічний і безперервний процес самопроекування особистості. За класифікацією Р. Фуллера професійний розвиток проходить три стадії: стадію “виживання” – на першому році роботи в школі; стадію адаптації і активного засвоєння дидактичних та методичних рекомендацій – 2-5 років та стадію зрілості, що настає, зазвичай, через 6-8 років і характеризується прагненням переосмислити свій педагогічний досвід, прагнення до самостійних педагогічних звершень. Кожний із цих етапів криє в собі певні особливості та специфіку. Так, перший відзначається особливими професійними проблемами, уявленнями про себе як професіонала; здатністю ідентифікувати себе з роллю педагога. Другий етап характеризується увагою вчителя до своєї професійної діяльності, третій – реалізацією творчої потреби. Саме на цьому етапі можлива організація дослідницької діяльності вчителя. Механізмом розвитку і саморозвитку, в свою чергу, є самопізнання і самоаналіз діяльності. Під самопізнанням розуміється діяльність вчителя, спрямована на усвідомлення своїх потенційних можливостей і професійних проблем.

Самоаналіз – це прихована від безпосереднього спостереження, але суттєва характеристика професійної діяльності педагога і його життєдіяльності, це такий аналіз педагогічної діяльності, коли вчитель співвідносить педагогічну дійсність із своїми діями. Натомість практика доводить, що нині рівень професійно-особистісного саморозвитку вчителя, який необхідний для досягнення нового рівня освіти, не готовий до викликів суспільства. Не кожен учитель здатний самостійно здійснювати свій професійний саморозвиток, аналізувати свою діяльність, усвідомлювати свої потенційні можливості й ідентифікувати їх з використанням комп’ютерних технологій та Інтернет-ресурсом.

Нині важко уявити собі сучасного вчителя без використання на уроках комп'ютера чи Інтернета, так як і учня, без смартфона під час підготовки до занять. Йдеться не тільки про переоснащення ІТ-ресурсів, але і про своєрідне перезавантаження людського потенціалу, установки на засвоєння педагогічними працівниками інформаційного ресурсу як потреби часу – апгрейд (оновлення його програм, удосконалення комп'ютерних систем) і професійного капіталу педагога, осучаснення корпоративної культури, соціалізації, комунікації, оптимізації всіх його процесів. Вимогою є і нове покоління учнів та студентської молоді – Альфа-покоління, яке живе в інформаційному, динамічному, емоційно-напруженому середовищі. Вчитель повинен випереджувати учня, а не йти з ним поруч. На роль випереджувального навчання в освітньому просторі наголошував Л. Виготський. Його вчення не втрачає актуальності і в добу інформаційної глобалізації. Тому, одним із викликів діджиталізованого суспільства є готовність педагога до цифрової трансформації процесу навчання, проектування індивідуальної освітньої траєкторії та організації сучасного процесу педагогіки партнерства між учнями та вчителями, педагогами та батьками. Перед закладами вищої освіти стоїть завдання щодо реструктуризації дидактичного ресурсу на дидактично-інформаційний (цифровий) та готовності застосовувати на практиці. Увагу необхідно зорієнтувати на розроблення і апробацію навчально-методичних комплексів, віртуальних лабораторій для поглибленого вивчення математики, інформатики, методики навчання інформаційних технологій з опорою на профіль майбутнього фахівця. [4].

Для цього необхідно більше уваги приділяти індивідуалізації навчання, допомогти студенту проявити себе в новій для нього освітній ситуації. Тобто, як зауважують науковці, “не формувати особистість із заданими властивостями, а створити умови для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу” (Е. Зеєр) [2].

За такого переходу основний акцент переноситься на розвиток творчого потенціалу студентів; розкриття їх особистісних якостей; формування здатності до пошуку нестандартних рішень під час професійних завдань і життєвих ситуацій; прагнення до самоосвіти, пошуку інформації з використанням новітніх цифрових засобів навчання. Функція викладача змінюється від передачі знань студенту до організації процесу самостійного отримання ним знань за допомогою інформаційних джерел.

Основою підготовки майбутніх педагогів в умовах модернізації освітнього простору складатимуть фази з розроблення дидактично-інформаційного ресурсу:

1) теоретичні – засвоєння навчальної інформації з підготовки фахівця (онлайн-лекції);

2) лабораторні: формування професійних умінь і навичок за допомогою створення віртуального середовища: проектна діяльність, завдання для розвитку індивідуальної траєкторії учнів);

3) практичні: формування професійних умінь і навичок в реальних умовах (навчання учнів із застосуванням цифрових технологій);

4) трудова діяльність: формування власного професійного стилю в умовах самостійної професійної діяльності [1].

Важливим для кожного закладу вищої освіти має стати підготовка фахівців у поєднанні як із сучасними інформаційними технологіями, так і прямим спілкуванням студентів із викладачами, керівниками. Тому більш продуктивними будуть онлайн-лекції, презентації, що уможливить збільшення кількості годин на

закріплення матеріалу, розвиток практичної та проектної діяльності студентів. Особлива роль в інформаційному оновленні сучасних вузів, залежатиме від цифрових трансформацій, архіву, реалізації таких дидактичних принципів, як: швидкість, своєчасність та ефективність у прийнятті рішень. Отже, інформаційний прорив в освітньому просторі закладів вищої освіти привнесе мобільну адаптованість вузу для цільової аудиторії, зробить його ще більш конкурентоспроможним і запитаним на освітньому ринку та зорієнтуванні абітурієнтів на цінності, які складають основу їх майбутньої професіоналізації.

Використана література:

1. Інноваційні технології навчання учнів початкових класів : монографія / Петро Гусак, Людмила Гусак, Олена Белкіна-Ковальчук, Тетяна Воробйова. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 276 с.
2. Діджиталізація освіти – компетенції XXI століття. Режим доступу : <https://vseosvita.ua/library/didzitalizacia-osviti-kompetencii-hhi-stolitta-172970.html>
3. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Инновации в профессиональном образовании : учеб. метод. пособие. Екатеринбург : РГШУ, 2007.
4. Марусинець М. М. Інноваційні технології як навчально-методичний ресурс у підготовці майбутнього вчителя / Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (17 травня 2019 р., м. Чернівці). Чернівці : Видавничий дім "РОДОВІД", 2019. С. 204-206.

УДК 316.733-022.326.5

Матвієнко О. В.

КРИЗА НАЦІОНАЛЬНОЇ-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

В останні роки ми стали свідками значних змін, що стосуються соціокультурних ідентичностей, таких як раса, нація та етнічної приналежності, а також появи нових форм расизму і націоналізму як дискримінаційних винятків. Культурні, соціальні ідентичності направлені надати певної координації ситуації в контексті культур, що трансформуються в постмодерністських і постколоніальних умовах.

Термін "криза ідентичності" почали використовувати під час Другої світової війни для пояснення стану хворих на психічні розлади. Е. Еріксон кризою ідентичності називав хворобу, якою страждали підлітки в 50-60-ті рр. минулого століття. Вчений пов'язав особистісну кризу з кризою тієї чи іншою історичної епохи. Скоріш за все, дослідник мав на увазі колективну ідентичність, по відношенню до якої етнос відчуває та розуміє себе самого, вимальовуючи власний образ. Філософи культури, визначаючи сутність кризи ідентичності, наголошують на її безпосередньому зв'язку із розширенням соціокультурних, побутових можливостей сучасної людини.

Актуальність теми кризи ідентичності сьогодні така, що, за виразом дослідника цієї теми В. Гесле, кожний, хто бажає зрозуміти світ, навряд чи досягне своєї мети, якщо не осягне логіки кризи ідентичності.

Сучасна криза ідентичності виявляє себе в різних формах: в депресії і апатії, у безглуздій жорстокості, в різних формах залежності та безпорадності, у прагненні втекти від реального світу, в проявах надлишкової владності, у запереченні традиційних цінностей, егоїзмі чи самозакоханості. Наслідком є становлення несприятливої автономії, помилкової ідеології, дезінтеграції та відсутності життєвих планів, тобто до втрати ідентичності. Криза ідентичності актуальна у всьому світі у зв'язку з “наступом” культури постмодерну, глобальної економіки, інформаційної політики.

На нашу думку, формуючими чинниками кризи ідентичності в сучасній культурі є невпевненість людини в майбутньому, відчуття небезпеки і тривоги, розрив зв'язку між поколіннями. Процеси детрадиціоналізації, зниження ролі й значення традицій і моральних норм, характерні для сучасного суспільства призводять до розмивання національної, класової, гендерної ідентичності.

Криза ідентичності, яку досліджують сьогодні культурологи, соціологи, філософи, по суті, являє собою процесуальний стан творення нового типу ідентичності – ситуативної, такої, що підлаштовується під обставини. Творення актуальної на даний момент ідентичності відповідає вимогам часу та логіці віртуалізованого інформаційного суспільства, орієнтованого на короткочасність та варіативність.

Проблема кризи ідентичності стає актуальною у транзитивних суспільствах або перехідних суспільствах, для яких характерна кризовість у різних сферах суспільного життя. Аномія, тобто відсутність соціального порядку таких суспільств, провокує людей до соціальної мобільності з метою оптимального виживання, що в свою чергу веде до маргінальності самосвідомості або кризи ідентичності. Транзитивність сучасного історичного моменту породжує кризу ідентичності глобального масштабу. Оптимістична спрямованість ідентичності на зростання мобільності і свободи розширює ідентичність до космополітичної. Песимістичне, зворотнє спрямування звужує ідентичність до традиційної, общинної.

Для сучасного транзитивного суспільства характерним є розвиток як егоїзму мас, так і індивідуалізму. Множинність думок приводить людину до невизначеності, постійного вибору поміж різними часто несумісними цінностями, наслідком чого є стан внутрішнього конфлікту. Так формується проблема кризи ідентичності.

Активний пошук людством найоптимальнішого способу виживання диктує усвідомлення тенденції до інтеграції культурного розмаїття. У реаліях сьогодення можна визначити глобалізацію як історичний процес формування та досягнення граничної цілісності людства в результаті зростання взаємозалежності, взаємозв'язку і взаємопроникнення, що істотним чином трансформує ідентифікаційні процеси.

Найважливішим наслідком глобалізації культурних процесів є формування глобальних за своїм охопленням і масштабом феноменів, структур, соціальних метасистем, все більшою мірою визначають характер змін сучасного світового співтовариства. Глобалізація виступає як символ змін, пережитих в останні десятиліття світовою спільнотою.

В методологічному плані глобалізація завжди є подоланням кордонів. Так, створення Інтернету стало можливо тому, що кордони для потоків інформації або не встановлювалися, або скасовувалися. Тут зняття кордонів викликає процес встановлення єдиного інформаційного, і фінансового, або ринкового простору, тобто якоїсь однаковості. Але взаємодія культур, усунення кордонів для обміну культурними цінностями не веде до одноманітності, тобто утвердженню єдиної культури. Особливості різних культур, а, отже, їх різноманіття зберігаються.

Наслідком глобалізації є процеси транскультурації, що претендують на “схоплювання” в гетерогенному світовому полі культури безлічі міжкультурних взаємодій, комунікацій, діалогів, що свідчать про набуття простору культури властивістю комунікаційності. Транскультура припускає процес взаємного проникнення вихідних культурних ідентичностей, що є наслідком асиміляції індивідів, які перетинають кордони різних культур.

Глобалізація інформаційно-комунікативного середовища веде до руйнування влади інститутів, які позбавляються в особі держави – координуючого центру, що обумовлює процес ослаблення сучасних національно-державних інститутів і формування інтернаціональних соціальних інститутів. Фрагментація перетворює соціальні інститути на нестабільні, які не дозволяють індивіду ідентифікуватися в статусно-рольовій системі інформаційно-комунікативного середовища. У підсумку нарастають труднощі ідентифікації в рамках референтних груп.

Посилена взаємодія сучасних інформаційних потоків робить участь людини у цьому процесі безпосередньою, надаючи можливість формування своєї культурної ідентичності. Маніпулятивний характер сучасних засобів масової комунікації ускладнює формування позитивної соціокультурної ідентичності особистості, умовою становлення якої є можливість особистого пошуку та вивчення себе при гнучкій підтримці соціальних інститутів.

Процеси глобалізації, віртуалізації і фрагментації обумовлюють розрив соціальної пам'яті, завдяки якій відтворюється національна та культурна ідентифікація. Розмивання соціальної пам'яті конкретної нації і культури у глобальному інформаційно-комунікативному середовищі ускладнює ідентифікацію, тому числі і соціально-рольову в рамках існуючих соціальних інститутів, що почасти приводить до кризи ідентичності.

Висновки. Можна констатувати, що на даному етапі розвитку Україна переживає кризу національно-культурної ідентичності. Підкреслимо, що “кризовість” не є суто українською особливістю, вона поширена на всю мультикультурну європейську спільноту, яка також гостро відчуває виклики національним ідентичностям.

Проявляється криза ідентичності в Україні тим, що певна частина населення не ідентифікує себе з жодною етнічно-національною спільнотою, тобто люди, які одну культурну ідентичність уже втратили, а іншу й досі не здобули. Криза етнічного статусу українців характерна багатьом представникам національної, а особливо політичної еліти, які державотворчий потенціал країни шукають за її межами. Ще однією причиною є відсутність ротації еліт, яка значною мірою формує нові смисли, ідеї та пріоритети самовизначення громадян. У нас ця еліта здебільшого формує “особисті смисли”, спрямовані на власні інтереси та власний добробут. Проте, незважаючи на постійні утиски збоку зовнішніх факторів та недосконалість внутрішньої інфраструктури, українськості характерна властивість виживання та розвитку, що прослідковується в сучасних глобальних умовах

стрімких суспільних трансформацій і криз. Мабуть немає жодного європейського народу, в історії якого прослідковувалося стільки концентрованого горя за порівняно не великий проміжок часу, і який би при тому зберігся. Така обставина може бути основою для тези, що потенціал формування України як нації-цивілізації не втрачено. Для втілення цього потрібна публічна дискусія в межах наукових інституцій і структур громадянського суспільства, яка б змогла визначити вектор та перспективи суспільного розвитку. Зазначимо, що фундаментом такого розвитку для України та влиття у світову співдружність повинна стати українська культурна ідентичність. Для цього потрібно продумати та задіяти власні унікальні та оригінальні, а головне, конструктивні механізми життєтворення, які дадуть змогу суспільного поступу в умовах взаємодії з глобальними соціокультурними практиками.

УДК 373.3.015.31:159.954

Мішкулинець О. О., Крайниковець Х. В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

В умовах модернізації освіти України особливо гостро постає проблема формування творчої особистості молодшого школяра і впливу школи на динаміку цього процесу. Удосконалення загальної середньої освіти спрямоване на переорієнтацію освітнього процесу на творчий розвиток особистості учня, навчання його самостійно оволодівати новими знаннями.

З точки зору гуманістичної психології, кожна людина унікальна, неповторна, здатна до розвитку власних творчих здібностей.

Варто акцентувати увагу на тому, що формування особистості це складний, тривалий і суперечливий процес, на який впливають біологічні та соціальні фактори. Зокрема школа, це виховний заклад, який сприяє розвитку особистості учня. А розвиток творчого потенціалу особистості трактується сьогодні як основне завдання сучасної школи.

Проблема творчості знайшла своє відображення в багатьох науках. Вона органічно пов'язана з творчими здібностями. Проблема творчих здібностей розглядається вченими: В. О. Крутецьким, О. Н. Леонтьєвим, В. О. Моляко, В. О. Пономарьовим, С. Л. Рубінштейном [2, с. 19].

У сучасній психолого-педагогічній літературі О. Серєда розподіляє творчі здібності на 3 групи: здібності пов'язані з мотивацією (інтереси і схильності); здібності пов'язані з темпераментом; розумові здібності [3, с. 61].

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, але дослідження Т. Н. Байбари, Д. Б. Богоявленської, Л. С. Виготського, Ю. З. Гільбуха, Л. І. Лозової показують, що саме молодший шкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості.

Водночас, в цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, критично оцінювати діяльність. У молодшому шкільному віці свідомість та особистість дитини розвиваються під впливом навколишнього середовища та діяльності. Неменш важливим є те, що завдяки соціальним впливам, дитина у цьому віці починає розуміти, що вона є індивідом у цьому світі [1, с. 156].

Безумовно, молодший шкільний вік – важливий етап виховання творчої особистості. Але у пошуках методів розвитку творчого потенціалу слід враховувати особливості психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей цього віку. І тут, на нашу думку, особливу увагу слід звернути на такі моменти [5, с. 189]:

- організовувати спостереження, акцентуючи увагу дітей на суттєвому, новому;

- стимулювати творчу уяву, допомагаючи учням зрозуміти побачене, почуте, пережите, допомогти встановити відношення між явищами чи предметами, тим самим закладаючи основи творчості;

- розвивати потребу творчості, тобто створювати атмосферу престижності творчості (придумати загадку, казку, знайти щось цікаве);

- підтримувати позитивні емоції – дозволити дитині отримати почуття задоволення від власної творчої праці;

- виховувати вольові риси характеру: самостійність, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість;

- будь-який вид діяльності повинен містити елементи творчості.

Зазначимо, що творчі здібності учнів особливо інтенсивно розвиваються при належній організації освітнього процесу, створення необхідних умов. Тому в контексті напрямків сучасної освіти, можна виділити кілька основних тез, що характеризують сучасний освітній процес в рамках розвитку творчої особистості:

- освітній процес є процесом спільної творчості;

- всі учасники творчого процесу перебувають у позиції рівності;

- кожна особистість незаперечно унікальна;

- особистість знаходиться в суб'єкт-суб'єктивних стосунках з педагогом;

- педагог створює умови для рефлексійного переосмислення дитиною власного досвіду.

Варто зауважити, що розвивати творчі здібності можна по-різному. Але, для розвитку творчих здібностей, більшості школярів важливою є саме роль учителя. Завдання педагога – управляти процесами творчого пошуку, тобто: створення ситуацій успіху, що сприяють творчій активності школяра; розвиток його уяви, мислення; розв'язування дедалі складніших творчих завдань і, безперечно, використання сучасних інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання [4, с. 167].

Висновки. Отже, проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів є однією з центральних не тільки в освітньому процесі, але і в педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних ідей і шляхів до їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому є виховання підростаючого покоління, здатного творчо переосмислювати досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві, розвивати нові технології.

Використана література:

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 342 с.
2. Лікевич К. Проблема творчості в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених: понятійний аспект. *Рідна школа*. 2008. № 11. С. 19-22.
3. Серета О. Розвиток і формування особистості молодшого школяра в умовах естетично-творчої діяльності. *Рідна школа*. 2015. № 4. С. 60-63.
4. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова і педагогічна психологія. Київ : Каравела, 2009. 400 с.
5. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.

УДК 373.2.016:51

Мисан І. В.

МАТЕРІАЛІЗАЦІЯ У ФОРМУВАННІ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ

На успішність навчання дошкільників математики впливає як зміст пізнавального матеріалу, так і форма його піднесення, що викликає зацікавленість дітей. П. Гальперин [2] зазначає, що навчання має бути направлене на послідовне, цілеспрямоване поетапне формування розумових (математичних) дій у дітей, при цьому вони повинні засвоїти математичні категорії, такі як форма, величина, орієнтування в просторі і в часі тощо. Щоб навчання сприяло розвитку мислення кожної дитини, необхідно використовувати такі математичні засоби, які дадуть дошкільнику можливість осмислити навчальний матеріал. Перспективними засобами навчання елементів математики старших дошкільників на сучасному етапі є матеріалізовані засоби наочності. Використання їх сприяє самостійного пошуку вирішення різних проблем, сприяє осмисленому засвоєнню знань, розвитку навичок творчої діяльності, самостійності, активності (А. В. Белошистая, Н. Є. Веракса, П. Я. Гальперин, Н. Б. Тализіна, В. В. Давидов).

Матеріалізація за П. Гальпериним [2] – це фіксація ідеального зовнішніми засобами, створення так званих “ідеалізованих об’єктів”. Термін “матеріалізація” широко використовується в теорії планомірно-поетапного формування розумових дій. Матеріалізувати – це значить передавати що-небудь у матеріальній, конкретній формі. Для того, щоб абстракція могла бути предметом аналізу, вона повинна бути матеріалізована. Абстракція повинна бути опредмеченою, символізуючою, реалізованою за допомогою будь-якого знаку. Матеріалізація виступає як процес і як результат. Вона передбачає не тільки передачу ідеального зовнішніми засобами, а й діяльність побудови, а також використання ідеалізованих об’єктів, їх перетворення, у процесі якого відбувається виділення істотного.

На думку науковців П. Я. Гальперина та Н. Б. Тализіної, матеріалізовані засоби є своєрідним “містком” між практичними діями і теоретичним змістом і це необхідно для того, щоб дитина перейшла від предметних дій до абстрактного поняття [1]. Тому специфічне значення матеріалізованих засобів наочності полягає

в тому, що вони слугують еталоном побудови власних дій, орієнтуванням дитини на символи, у яких закодовані визначені правила. Спочатку орієнтування дитини носить досить виконавський характер – правило виступає як алгоритм дій і операцій, що підлягають відтворенню, а лише пізніше набуває смислового характеру, визначаючи відношення кожної дії й операції до кінцевої мети.

У дослідженнях П. Я. Гальперина та Н. Б. Тализіної визначені етапи, через які необхідно провести дитину для того, щоб у неї була сформована повноцінна розумова дія. Одним із важливих етапів вони вважають етап виконання дії в матеріальному або матеріалізованому вигляді. На ньому засвоювана дія виконується як зовнішня, практична дія з реальними предметами (тоді вона називається матеріальною), або за допомогою яких-небудь моделей, схем, креслень, тощо (тоді вона називається матеріалізованою). Дослідження вчених доводять, що якщо формування дії починається з матеріальної форми, то необхідно організувати усвідомлення схеми виконання дії за допомогою будови певної моделі цієї дії, тобто виконати цю дію як матеріалізовану. Для того, щоб відірвати засвоювану дію від тих предметів або їх моделей, за допомогою яких ця дія виконується, вже на цьому етапі від дітей вимагається висловлювання вголос про здійснювані операції та їхні особливості [1].

Матеріалізованою формою вважаються не предмети, а моделі, схеми, креслення, які повинні задовольняти такі вимоги: а) уміщати в собі об'єкт засвоєння; б) представляти його в наочній (чуттєвій) формі; в) бути ізоморфними моделюючому об'єкту. Явище матеріалізації, як і матеріалізована наочність, передбачає виділення істотного. Але досягається це через побудову специфічної дії.

Сутність *матеріалізації* – забезпечення специфічної дії, яка розкриває, виділяє істотні ознаки явищ, його закономірності. Засоби наочності і матеріалізації одні і ті ж: конкретні предмети, схеми, моделі, розміщення матеріалу з використанням кольору тощо – все це дає можливість виділити істотне. Якщо матеріалізація забезпечує виділення істотного в дії, то наочність – це властивість засобів матеріалізації, яка забезпечує виділення істотного в плані сприйняття.

П. Гальперін уважав [2], що необхідною вимогою теорії поетапного формування розумових дій є послідовне розгортання логіки дій, відсутність будь-яких прихованих моментів. Для цього на етапі матеріальної (матеріалізованої) дії всі проміжні операції повинні виконуватися детально, так, щоб дитина змогла виконати дію правильно. Поступово, в міру правильності виконання, разом зі скороченням дії скорочуються й елементи матеріалізації, наприклад, при вивченні арифметичних дій спочатку знімаються палички, а потім всі засоби, що фіксують попередні операції.

Крім цього, науковець виділяє ступені матеріалізації: 1) побудова схеми (моделі) енергетичного рівня і одночасне розгорнуте прописування змісту схеми в символах науки; 2) робота тільки з науковою символікою зі збереженням розгорнутого запису; 3) скорочення символічного запису.

Таким чином, для переведення дії в розумовий план потрібно поступово скорочувати матеріалізацію, переводити дітей від дій з реальними предметами до дій зі схемами, змінювати характер матеріалізації від схематичної до знакової. Ці дії від одного рівня до другого: від схематизованої предметності до знакової, від словесного тексту – до символічного запису, від розгорнутої матеріалізації – до згорнутої – психологічно дуже важливе в процесі формування знань. Необхідною умовою формування теоретичних знань є вільний перехід від одного рівня до другого в будь-якому напрямі: від реальних об'єктів – до схем і від них – до знаків і навпаки.

Використана література:

1. Гальперин П. Я., Талызина Н. Б. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. Москва : Моск. ун-т. 1968.
2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме “формирование умственных действий и понятий”. Москва : Изд.-во Моск. Ун.-та, 1965.

УДК 37.011.3-051:37.014.5

Молнар Г. Т.

ВПЛИВ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА

Однією з ключових тенденцій розвитку декількох країн світу стають процеси децентралізації. Процес децентралізації та створення об'єднаних територіальних громад є основою розвитку сільських територій, зокрема у сфері перебудови відносин між центральними та місцевими органами влади.

Останнім часом дефініція “децентралізація” широко використовується у науковій літературі. Дана категорія походить від латинських слів “de” – заперечення та “centralize” – центральний, тобто послаблення або скасування децентралізації.

У науковій літературі за суб'єктами та сферами впливу розрізняють такі види децентралізації:

- *територіальна* – створення органів публічної адміністрації, що здійснюють урядування в межах певних адміністративно-територіальних одиниць самостійно і незалежно від органів державної влади;
- *функціональна* – визнання самостійних і незалежних спеціалізованих організацій суб'єктами владних повноважень із делегуванням права здійснювати певні державні функції;
- *предметна децентралізація* – професійне самоврядування як система управлінських взаємовідносин між усіма представниками певної професії, що реалізується визначеною законом представницькою організацією, яка перебуває під наглядом органів державної влади [1].

Є. Рушковський, польський професор, виділяє наступні системоутворюючі компоненти територіальної децентралізації:

1. Децентралізація політична – відповідний устрій, який визначає правовий статус органів місцевого самоврядування та походить від специфічного способу формування цих органів.
2. Децентралізація адміністративна – наявність у органів місцевого самоврядування певних завдань, функцій, виконання яких спрямовано на задоволення суспільних потреб в межах відповідної території.
3. Децентралізація фінансова передбачає наявність фінансових засобів і означає здійснення правоустановчих дій щодо володіння, користування і розпорядження фінансовими ресурсами, які перебувають у власності громад [3].

Нині зростає роль освіти і в житті індивіда і в житті всього суспільства. В Україні на даний момент відбувається децентралізація влади, що передбачає передачу більших повноважень і ресурсів на рівень територіальних громад, що має великий вплив і на сферу освіти.

До об'єднання громад управлінням освітою в селах і селищах займались відділи освіти районних державних адміністрацій, які є елементами вертикалі державної виконавчої влади. Функції виконавчих органів сільських та селищних рад у сфері освіти були мінімальними та полягали в реалізації другорядних завдань для забезпечення шкіл. Сьогодні ситуація змінюється. Територіальне самоврядування може відігравати істотну роль у процесі професійного зростання вчителів, які працюють у підпорядкованих йому закладах, хоча не завжди це повноваження використовується сповна. Професійне зростання вчителів залежить здебільшого від рішень директора закладу освіти, починаючи від підвищення кваліфікації до отримання чергової кваліфікаційної категорії.

Використана література:

1. Децентралізація публічної влади: досвід європейських країн та перспективи України / О. Бориславська, І. Заверуха, Е. Захарченко та ін.; Швейцарсько-український проект "Підтримка децентралізації в Україні. DESPRO. Київ : ТОВ "Софія". 2012. 128 с.
2. Нова школа у нових громадах : посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах / А. Сеїтосманов, О. Фасоля, В. Мархлевські. Київ, 2017. 128 с.
3. *Finanse publiczne a prawo finansowe. Wyd. 2 / C. Kosikowski, E. Ruśkowski (red.). Warszawa : Dom wydawniczy ABC, 2006. S. 163.*

УДК 316.612

Москаленко В. В.

КАТЕГОРІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В АСПЕКТІ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Зміна парадигми сучасної науки актуалізує інтерес української психології до змісту її наукових категорій, зокрема й до категорії соціалізації, зміст якої змінюється в теорії особистості під впливом не тільки зрушень в системі суспільних відносин, але й наукових теорій. Наукові поняття теорії особистості визначаються не тільки трансформаційними змінами суспільства, але й логікою розвитку науки, ступенем розробки тих її галузей, які так чи інакше стосуються проблем, пов'язаних з формуванням та розвитком особистості. Аналіз наукових категорій та принципів теорії особистості потрібен для створення методологічних засад організації системи виховання в суспільстві.

Поняття "соціалізація" було введено в психологію в 60-х рр. саме для того, щоб орієнтувати теорію особистості на визначення особистості як творчої істоти, що постійно створює свій світ і саму себе. Термін "соціалізація" було внесено до реєстру американської соціологічної асоціації у 1956 році, а уже в кінці 60-х років проблема соціалізації стала виступати як міждисциплінарна і увага до неї

підсилилася з боку спеціалістів різних наук – філософів, соціологів, педагогів і психологів. В науковій літературі цього періоду зміст поняття “соціалізація” в основному визначається як процес входження індивіда в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій (Б. Д. Паригін), як засвоєння індивідом соціального досвіду (І. С. Кон), як такий процес, внаслідок якого індивід отримує недостатню йому соціальність (Б. Г. Ананьєв), як безперервна адаптація живого організму до його оточення (Т. Шибутани) тощо. Аналіз літератури з проблеми соціалізації показує, що до 80-х рр. ХХ ст. поняття соціалізації особистості більшою мірою трактується як пристосування людини до соціального середовища, яке існує поряд з людиною як умова її розвитку. Після 80-х рр. в радянській науці з’являються роботи, в яких наголошується на необхідності врахування активності самої особистості в процесі її соціалізації (Г. М. Андрєєва). У вітчизняній психологічній літературі 80-х рр. ХХ ст. стала висловлюватись думка про уточнення предмету теорії особистості в зв’язку з розширенням досліджень проблеми соціалізації, зокрема, аналізом механізмів формування соціальності, які було здійснено з позицій конструктивістської концепції. В предмет теорії розвитку особистості було введено поняття соціалізації та визначено його співвідношення з категоріями “особистість”, “формування особистості”, “виховання особистості”, “соціальний розвиток індивіда” [2, с. 67-76], що сприяло приведенню основних понять теорії особистості у відповідність з тими інноваційними процесами, які відбуваються в теорії і практиці. На цьому тлі відбувалось, по-перше, формування нової галузі науки – соціальної педагогіки, де категорія “соціалізація” займає провідне місце у визначенні її предмета, а, по-друге, становлення нової парадигми психологічної науки, в контексті якої особистість розглядається як суб’єкт конструювання соціального світу а також самої себе у цьому світі. Поглиблення концепції некласичної психології відбувалось також на тлі досягнень теорії особистості, зокрема, тих, що були пов’язані з загальною тенденцією підкреслювання зростаючої ролі суб’єктності особистості (А. В. Брушлінський, В. О. Татенко). В психології стає поширеним поняття “суб’єкт соціалізації” [5], в якому акцент робиться на тій стороні особистості, що реалізується через пошуки нею свого способу життєдіяльності на основі базових відношень до світу, інших людей, людства в цілому і до самої себе. Підкреслюється, що ці відношення сприймаються, приймаються або створюються особистістю у часовій перспективі, а також на основі власної системи життєвих смислів і принципів, цінностей і ідеалів, можливостей і здібностей, очікувань і домагань.

На основі змін, які відбуваються в середині ХХ ст. у теорії особистості було започатковано серію досліджень проблеми соціалізації в українській психологічній науці (В. О. Васютинський, О. І. Власова, Т. В. Говорун, Н. М. Дембицька, І. В. Жадан, І. К. Зубіашвілі, Л. М. Карамушка, А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв, О. В. Лавренко, О. О. Міщенко, В. В. Москаленко, В. Т. Циба та ін.) Провідним осередком цих досліджень стала Академія педагогічних наук України. Сутність соціалізації особистості розглядається як становлення соціальності людини, яка розкривається через аналіз механізмів взаємодії суб’єктів (В. Татенко). Породжуючий ефект суб’єкт-суб’єктної взаємодії вбачається у соціальності, що створюється у взаємодії окремих індивідів, та інтеріоризуючись ними, стає фактором соціалізації цих індивідів. Це пояснюється тим, що якщо людська психіка має первісно інтеріндивідний характер, то це означає, що соціалізація

індивіда може розглядатись тільки в контексті соціальної взаємодії. (В. Васютинський). Поняття “соціалізація” фіксує соціальність процесу розвитку особистості, що створюється суб’єкт-суб’єктною взаємодією індивідів як надіндивідне утворення, і поділяючись всіма людьми, знаходить виявлення у різних культурних формах загальності (цінностях та нормах), санкціонується членами спільноти як обов’язкова програма їх діяльності і як вимоги, приписи та очікування відповідної їх поведінки. Принцип онтологізації людських взаємодій, який є основою концепції породжуючого ефекту суб’єкт–суб’єктної взаємодії, означає, що процес соціалізації потрібно розуміти як такий процес формування особистості, який має соціальну детермінацію. Не зважаючи на те, що соціальне як надіндивідне по відношенню до окремої людини виступає як зовнішній чинник її соціалізації, воно не існує поза окремих індивідів, а є інтеріндивідним утворенням, особливості якого визначаються умовами міжіндивідної взаємодії у спільнотах. Весь процес життєтворчості людини зумовлено, по-перше, тим очевидним фактом, що людина здійснює своє життя в конкретну історичну епоху, в певному соціальному і життєвому просторі, належить до тієї або іншої соціальної групи, є вихідцем з певної сім’ї тощо, по-друге, тим, що певний потенціал можливостей, що закладено в людині від природи, реалізується у формі, що відповідає рівню культури суспільства, в якому здійснюється її життєдіяльність. Перелічені об’єктивні фактори детермінації процесу соціалізації утворюється самими індивідами як всезагальні форми людської діяльності, що детермінують процес соціалізації особистості.

Висновки. Історія з поняттям “соціалізація” віддзеркалює характер змін суспільних відносин, факт перебудови парадигми психологічної науки, еволюції самого її предмету, який поряд з поняттям особистість став включати і поняття соціалізації як інструменту наукового аналізу творчо-конструктивних властивостей людини, яка в процесі діяльності створює світ і саму себе в цьому світі.

Використана література:

1. Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади. Київ, 2005. 402 с.
2. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
3. Москаленко В. В. Особливості вихідних теоретичних принципів проблеми соціалізації особистості. *Вісник Київського національного ун-ту імені Тараса Шевченка: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота.* № 5. 2012. С. 32-35.
4. Основи соціальної психології : навчальний посібник / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін. ; за ред. М. М. Слюсаревського. Київ : Міленіум, 2008. 495 с.
5. Соціально-психологічні проблеми становлення суб’єкта економічної соціалізації : монографія / Т. В. Говорун, Н. М. Дембицька, І. К. Зубіашвілі, Л. М. Карамушка, О. В. Лавренко, О. О. Міщенко, В. В. Москаленко, Ю. Ж. Шайгородский ; за наук. ред. В. В. Москаленко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 205 с.
6. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. Київ : Просвіта, 1996. 404 с.
7. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
8. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 152 с.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРА У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г.С. КОСТЮКА

Виклики, що постали перед вітчизняною школою ХХІ століття, висувають нові вимоги до змістово-структурної організації сучасного освітнього простору, які репрезентовані у Концепції “Нової української школи” [5]. Відтак, зростає значущість усебічного розвитку школяра як ефективного суб’єкта навчальної діяльності, здатного бути успішним у системах “Я – учіння”, “Я – Я” шкільного середовища.

Продуктивний розв’язок завдань, що стоять перед сучасною школою з необхідністю вимагають врахування фундаментальних надбань творчої спадщини основоположника сучасної вітчизняної психології Г. С. Костюка.

Мета статті – здійснити концептуальний абрис проблеми розвитку активності школяра у творчій спадщині Г. С. Костюка.

Дивовижна апперцепційна здатність Григорія Силовича дає йому можливість понад 60 років тому означити домінуючу ідею сучасності: необхідність “важливої” ролі *психологічної компетенції в опрацюванні всіх питань навчання і виховання*” (курсив наш. – Н.М.) [3, с. 73]. Звертає на себе увагу, що ця ідея була репрезентована ученим у фундаментальній праці ще у 1958 році у Наукових записках саме Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького [3].

Розкриваючи парадигму “розвиток – навчання” Г. С. Костюк акцентує – “навчання розвиває учнів своїм змістом” [1, с. 19]. Важливою є засторога ученого щодо “неналежної реалізації в побудові навчальних програм і підручників”... “одного з основних принципів навчання в нашій школі” – систематичності знань [1, с. 19]. Він звертає увагу, що у підручниках “багато зайвого емпіричного, довідкового матеріалу, що не має освітньої цінності, не сприяє розумовому розвитку учнів, а тільки завдає додаткової роботи їх пам’яті, роботи даремної, бо він скоро забувається. З цього погляду зміст кожного шкільного предмета потребує дальшого вдосконалення” [1, с. 20]. Думки Г. С. Костюка щодо стратегії побудови підручників та освітніх програм не втратили своєї актуальності і донині.

Водночас учений піднімає проблему, стрижневу для освітнього простору, активності/пасивності школяра у процесі навчання. Важливим є той контекст, у якому він уперше її розгортає. “Однак і найкращий програмний зміст по-різному засвоюється учнями і по-різному впливає на їх розвиток залежно від методу навчання. Суть же кожного методу полягає в тому, як активізується і скеровується *діяльність учнів*, їх робота з навчальним матеріалом. Якщо діти пасивні або тільки зрідка, частково включаються в навчальну діяльність, а решту часу неуважні, зайняті сторонніми справами, то знання, як відомо, не засвоюються ними. В таких умовах даремно говорити про позитивний вплив навчання на їх розумовий розвиток. Це – марнування дорогоцінного навчального часу, яке дає тільки негативні виховні результати” (курсив наш. – Н.М.) [1, с. 19].

У наведеному вище Г. С. Костюк ініціює принципово новий спектр розгляду шкільного освітнього простору. Це – диференціювання у ньому діяльності вчителя і діяльності учня, що віднайшло розмежування у двох сенсовірних проєкціях – “навчання” та “учіння” [2]. Класичним у вітчизняній педагогічній психології є визначення Г. С. Костюка: “У процесі навчання поєднуються й диференціюються активність учителя і активність учнів; ці види активності позначаються різними словами: “навчання” й “учіння” (курсив наш. – Н.М.) [2, с. 421]. Саме завдяки наполегливим концептуальним зусиллям ученого, статус концептів “навчання” та “учіння” нині є усталеним і константним [4].

Включаючи до теоретико-методологічного аналізу як окрему сферу – діяльність учня, Г. С. Костюк вважає за необхідне акцентувати на його статусі, а саме – активного суб’єкта. Сутність “кожного методу полягає в тому, як активізується і скеровується діяльність учнів, їх робота з навчальним матеріалом” [1, с. 19]. Важливим є розгляд цієї проблеми у парадигмі активність/пасивність школяра. Цей аспект і до нині є одним із ключових для ефективної навчальної і учінневої взаємодії.

Піднімаючи проблему активності школяра, Г. С. Костюк витончено розкриває окремі її спектральні лінії у різних проєкціях: ефективна/неефективна активність, характер активності – репродуктивний, відтворюючий, тренувальний; дихотомія “активність – розвиток”.

Учений застерігає: “Проте не всяка активізація навчання ефективно просуває учнів уперед в їх розумовому розвитку. Все залежить від того, що і як роблять учні під час уроків та інших навчальних занять, які пізнавальні і практичні завдання вони виконують. Активність їх може бути, наприклад, спрямована на закріплення сприйнятого, вона може мати тренувальний характер. У навчанні й така активність потрібна, але сама вона не розвиває учнів” [1, с. 20].

Здійснюючи психологічний аналіз активності школяра, учений включає у розгляд й аспект результативної її дієвості, витончено розкриваючи при цьому питання технологічності ініціації активності школяра. “Вплив її посилюється, коли вона виявляється в діях, що забезпечують ознайомлення з новими фактами, розкриття наявних у них внутрішніх зв’язків, узагальнення їх, застосування зроблених висновків у нових ситуаціях і т.д., ... які дії (перцептивні, мислительні, мнемічні, репродуктивні, практичні тощо) і в якій послідовності включаються в процес навчання, якої структури набуває навчальна діяльність школярів” [1, с. 20].

У наведеному вище Г. С. Костюк здійснив також абрис структурно-динамічної характеристики суб’єктної активності школяра та її психологічної технології.

Для сучасного освітнього простору актуальною є думка Г. С. Костюка щодо “важливої ролі психологічної компетенції”, яка “повинна бути забезпечена спільною працею психологів, педагогів і методистів. Педагогічна психологія є галуззю науки, – наголошує учений, – яка повинна розроблятися спільними їх силами. Така вимога вже не раз висувалась в нашій педагогічній пресі. Проте здійснюється вона поки що незадовільно” [3, с. 73].

Зазначимо, що продуктивний розв’язок проблеми розвитку суб’єктної активності сучасного школяра у системі “Я – учіння” вимагає синергійної психолого-педагогічної та методично-технологічної взаємодії.

Висновки. Ефективний розвиток активності школяра як суб’єкта активної діяльності є однією з гостро актуальних проблем здійснення завдань Концепції

“Нової української школи”. Продуктивність її розв’язку з необхідністю вимагає включення фундаментальних теоретико-методологічних надбань Григорія Силевича Костюка у концептуально-експериментальне поле сучасних психологічних досліджень.

Використана література:

1. Костюк Г. С. Навчання і розумовий розвиток учнів. *Радянська школа*. № 2. 1963. С. 17-25.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Костюк Г. С. Основні напрямки розвитку досліджень в радянській педагогічній психології за 40 років. *Наукові записки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького МО УРСР*. Том XXVIII. Київ, 1958. С. 53-73.
4. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : Видавничий Дім “Слово”, 2013. 592 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

УДК 159.953-053.5

Овдієнко І. М., Маруда Т. М.

РОЗВИТОК ПАМ’ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

Формування та розвиток продуктивних способів запам’ятовування інформації є однією із важливих у ХХІ столітті. Пам’ять ґрунтується на здібностях людини, є основою навчання, формування компетенцій (знань, умінь і навичок). Без пам’яті неможливе нормальне функціонування ані особистості, ані суспільства.

Проблема розвитку пам’яті у молодших школярів пов’язана не тільки з тим, що мнемічні процеси це одні з важливих процесів людської психіки, але і з тим, що у сучасному суспільстві відбувається інформаційний “бум”: кількість радіостанцій, телеканалів, інтернет-каналів збільшилося в численному та кількісному об’ємі. Відповідно, збільшилося навантаження на процеси запам’ятовування інформації, збереження та відтворення тієї чи іншої інформації. Важливість розгляду даної проблеми полягає ще в тому, що навчання різним предметам в кожному віці має свої особливості, які пов’язані індивідуальною своєрідністю пізнавальних процесів особистості суб’єкта навчальної діяльності.

Це повинно бути враховано під час організації навчальної діяльності. Однією із причиною низької успішності молодших школярів є слабкий рівень розвитку пам’яті, тобто погане запам’ятовування навчального матеріалу. Суттєву негативну роль у відставанні мнемічної діяльності дітей молодшого шкільного віку, на думку О. Смірнова, відіграє неуміння побудувати спосіб ефективного осмисленого запам’ятовування.

В дослідженнях відомих вітчизняних і зарубіжних вчених психологів і педагогів відзначено, якщо людина розуміє мету та для неї створені відповідні установки для запам'ятовування, то ефективність і продуктивність запам'ятовування значно зростає. Мотиви діяльності, в яку включено запам'ятовування, здійснюють прямий вплив на його продуктивність.

На сьогодні дослідження психології пам'яті набули яскраво виражену практичну направленість, оскільки сучасне навчання гостро потребує у вирішенні проблеми ефективної обробки дітьми великого об'єму матеріалу, швидкого та точного його запам'ятовування та вилучення з пам'яті. Позитивне вирішення даної проблеми, на наш погляд, можливо при науково обґрунтованому використанні резервів розвитку вищих форм запам'ятовування у дітей молодшого шкільного віку, в якості яких, зокрема, виступають різноманітні прийоми обробки інформації.

Дослідження пам'яті в теперішній час здійснюються представниками різних наук: психології, педагогіки, фізіології, медицини, психогенетики та інших. У розрізі кожної із зазначених наук і галузей наявні власні погляди, напрями і теорії, які займаються розглядом даної категорії: психологічні (Г. Еббінгауз, К. Левін, П. Жане), біогенетичні (І. Павлов, І. Сеченов), фізіологічні (Л. Виготський, Л. Лебедєв, О. Лурія).

У працях вітчизняних, радянських і зарубіжних дослідників було встановлено визначення пам'яті, її функції, процеси, види, зв'язок з активністю суб'єкта, з його пізнавальною діяльністю, сформульовані умови організації діяльності, які обумовлюють ефективність мнемічних процесів (П. Блонський, Л. Виготський, П. Зінченко, О. Леонтьєв, О. Смірнов, С. Рубінштейн та інші).

Дослідження А. Смірнова та П. Зінченко розглядають пам'ять як процес, розкрили нові і суттєві закони пам'яті як осмисленої діяльності дитини [3]. Пам'ять не є самостійною функцією, а вона дуже тісно пов'язана з особистістю, її внутрішнім світом, інтересами, потягами. Тому розвиток і удосконалення відбувається паралельно з розвитком дитини.

Вивчення довільних і мимовільних процесів пам'яті на базі системно-діяльнісного підходу сприяли розробці практичних рекомендацій щодо раціональних методів розвитку пам'яті й підвищення рівня засвоєння знань в навчальній діяльності (С. Бочарова, Л. Житнікова, П. Зінченко, В. Ляудіс, Т. Нікітіна, О. Смірнов та ін.).

Молодший шкільний вік – це вік насиченого когнітивного розвитку. Розумовий процес опосередковує розвиток всіх інших функцій, активізує психічні процеси, їх усвідомлення і довільність [1]. Чим більше займатися розвитком пам'яті молодших школярів, тим більше опосередкованими стають психічні процеси. З'являється довільне запам'ятовування, тобто з'являється ціль до довільного відтворення інформації. Учні самостійно починають користуватися засобами для запам'ятовування нової інформації і досвіду життєдіяльності.

Опанування молодшими школярами методів мнемотехніки дозволяють збільшити кількість запам'ятованого матеріалу, підвищити його точність та якість при відтворенні, що значно полегшить засвоєння навчального матеріалу.

Мнемотехнікою називають процес засвоєння інформації з допомогою спеціальних методів та прийомів. Це відносно нова технологія в освіті, що покликана допомогти кожній дитині з легкістю здобувати знання використовуючи потім набуті навички у будь-якому віці. Використання мнемотехніки дозволяє

повністю контролювати процеси запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу задіюючи природні механізми пам'яті.

Головний секрет мнемотехніки у опануванні навичку фіксації образів, що сприймаються. Поєднання в уяві кількох образів приводить до фіксації цих взаємозв'язків мозком. Надалі, при пригадуванні одного з образів, мозок відтворює всі об'єднані раніше образи. Описаний процес фіксації образів в пам'яті досить добре піддається контролю [2].

Мнемотехніки подібні до робочого інструменту: щоб ними користуватися, її потрібно відточувати. Як відмітив У. Джеймс: "Якщо взяти двох людей з однаковим досвідом та однаковою природньою здібністю засвоювати пережите, пам'ять буде краще розвинена в того, хто глибше усвідомлює свої переживання, співставляє їх та зплітає одне з одним" [4].

Опанування навичками мнемотехніки дозволяє учням запам'ятовувати великі об'єми навчального матеріалу вже з однократного його сприймання.

Є поширена думка серед батьків, що головними завданнями молодшої школи є навчання дітей рахунку та читанню. Нажаль, часто дорослі забувають про те, що одними з найважливіших є навички невимушеного спілкування, вміння вільно переказувати, складати описи, розповіді, розвиток мовлення. Чим раніше молодші школярі оволодіють згаданими навичками, тим ефективнішим стане їх подальше навчання. Використання на уроках методів та прийомів мнемотехніки дає змогу учням впевнено та без хвилювання переказувати відносно великий за об'ємом текст повними, складними реченнями, вільно, без допомоги вчителя, Мнемотехнічні методи та прийоми стануть у нагоді і допоможуть підготувати дітей до великих об'ємів інформації, що їм доведеться опановувати під час навчальної діяльності. Дітям, як показує досвід, подобається використовувати такі мнемотехнічні прийоми як піктограми, трансформація, аналогія, цифрообрази, фонетичні асоціації, зв'язування, небиліця, та інші.

Висновки. У молодших школярів запам'ятовування матеріалу більшою мірою залежить від недостатньо розвиненої уваги, від відсутності зацікавленості об'єктом, інтересу до цього предмета. Проведені нами дослідження дозволяють стверджувати, що цілком можливо вплинути на розвиток вищезгаданих процесів і значно збільшити успішність дітей молодшого шкільного віку у всіх сферах навчального процесу якщо навчити їх методів та прийомів мнемотехніки. Навчившись використовувати їх у повсякденному житті такі діти виростуть успішними дорослими людьми.

Використана література:

1. Вікова і педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-е вид., допов. Київ : Каравела, 2009. 400 с.
2. Козаренко В. А., Зиганов М. Мнемотехника запоминание на основе визуального мышления. Москва : Школа рационального чтения, 2000. 294 с.
3. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. Москва : Просвещение, 1966. 423 с.
4. Джеймс У. Память. Режим доступа : http://mnemotexnika.narod.ru/obz_03.htm

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Загальнонаціональний карантин, спричинений пандемією COVID-19, змусив людство подивитися на щоденні звичні речі під абсолютно іншим кутом, використовувати не традиційні (звичні, повсякденні) методи та засоби для досягнення поставлених цілей, в тому числі й професійних.

Така швидка зміна професійної і побутової діяльності вимагає від сучасного педагога великої концентрації сил та абсолютної самоорганізації.

Зосереджуючись на питаннях, які стосуються професійного розвитку в умовах пандемії, стає все більше зрозумілим, що від самоорганізації та володіння сучасними програмними технологіями педагогом залежить чи буде він конкурентоспроможний і, головне, чи зможе швидко опанувати протягом загальнонаціонального карантину, який є з невизначеними термінами, нові технології у системі освіти.

Такими питаннями, які дотичні або щільно пов'язані з проблемами професійної освіти та складові професійної підготовки, висвітлені у дослідженнях Г. Балла, О. Биковської, А. Кокаревої, Н. Ничкало, Г. Падалки, О. Шевнюк, В. Шадрікова, М. Шеремет та ін.

Сучасною професійною підготовкою студентів займаються В. Бондар, М. Корець, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Г. Цветкова, Н. Чернуха та ін.

Наукові доробки, які пов'язані з вивченням професійно значущих якостей майбутніх фахівців на етапі їх становлення у закладі вищої освіти, досліджували: І. Алексєєва, А. Батаршева, В. Бодрова, О. Бурякова, С. Габдуліна, Р. Гейзерська, І. Горностаєва, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, М. Лобура, О. Майорова, В. Марищук, О. Силкіна, Н. Степаненко, О. Тарасова, М. Федоренко, Н. Чабан, І. Шаповалова та ін.

Аналіз психологічної, філософської та педагогічної літератури пов'язаних з проблемами професійного розвитку педагога, становлення його професійної компетентності, професійно-педагогічної адаптації засвідчує, що різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення в таких напрямках наукової думки: методологічні засади дослідження адаптації особистості та професійної адаптації фахівця (Г. Балл, Ф. Березін, А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, О. Мороз, А. Налчаджян, В. Петровський, Ж. Піаже, А. Реан, Н. Сарджвеладзе, С. Селіверстов, Г. Сельє, В. Слободчиков, О. Солодухова, А. Фурман, Н. Чайкіна, М. Ясницький та ін.), професійна підготовка педагогічних працівників (О. Глузман, В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Пехота, М. Пригодій, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.).

Шляхи досліджень передових науковців, які досліджують певні психологічні аспекти професійного розвитку та формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів, є досить і різноплановими і зовсім не досліджені під час затяжної пандемії. Разом з тим, питання підготовки майбутніх учителів до побудови професійної кар'єри в умовах пандемії ще не знайшло належного висвітлення.

Психологія розвитку (вікова психологія) нам каже, що вивчення особливостей психічного та особистісного розвитку на різних етап життя людини є надзвичайно не простим, але в той же час, значущим питанням, яке ми як науковці, і людство в цілому, маємо не переставати досліджувати і розвивати задля кращого, і взагалі, просто майбутнього.

Використана література:

1. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.
2. Пригодій М. А. Сучасні аспекти підготовки вчителів технологій : монографія. Чернівці : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. 384 с.
3. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. М.-Л. А. Чепи. Київ : ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2010.

УДК 373.3.016:811.111

Островська М. Я.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОГРАМ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

За останні роки в торговій мережі поряд з підручниками, посібниками та зошитами з'явилося чимало автоматизованих навчальних курсів з іноземних мов (АНК ІМ), які є мультимедійними продуктами. На екран із текстовою інформацією подається різноманітна графіка (статичне зображення, малюнки, фотографії, схеми, таблиці, мультиплікація, динамічне зображення, відеофрагменти) і звук (мова, музика, функціональні шуми й звуки). Текст і зображення можуть бути кольоровими, супроводжуватися фонограмою та звуковими ефектами. Крім мультимедійних АНК ІМ, у процесі навчання можуть використовуватися електронні словники, енциклопедії, ігри-пригоди.

Деякі АНК ІМ пропонують вивчення іноземних мов із самого початку, інші – вдосконалення набутого раніше рівня володіння ІМ, де не виділяється якийсь один вид мовленнєвої діяльності. Серед таких курсів можна назвати “Triple Play English”, “English For Communication”, “Мир слов”, “Мышка Мия учит языки”, “Клиффорд учится читать”, “Занимательный английский”, “Профессор Хиггинс”, “Английский с Винни-Пухом”, “Lingua Land”, “Sing And Learn English” тощо. В АНК ІМ користувачам пропонується дуже широкий набір видів та форм роботи з текстами, граматичним матеріалом, лексикою. Кожен із зазначених курсів заслуговує на увагу й знаходить свого користувача, враховуючи вимоги програми, вік учнів, їх інтереси та кількість годин у школі.

Значна частина згаданих АНК ІМ допоможе учням усвідомити певні правила, сприятиме формуванню навичок говоріння, читання, аудіювання, письма. Велика кількість завдань у цих курсах побудована на матеріалах різного рівня складності, що дозволяє реалізувати індивідуальний підхід у процесі навчання англійської мови.

Можна виділити такі види комп'ютерних ігор і вправ, які були вдало використані авторами: 1. Запитання-відповідь (question-answer) – призначено для тренування та контролю (відкрита відповідь і можливий вибір одного із запропонованих варіантів). 2. Ігри зі словником (vocabulary games) – сортування слів за будь-якими ознаками, розпізнавання зайвого слова, розгадування кросворду, упорядкування переплутаних букв у слові та слів у реченні. 3. Добір відповідностей (matchmaster) за асоціаціями, синоніми – антоніми тощо. 4. Рольові ігри (role games) – часткове перевтілення учнів у героїв ситуації для розв'язання невеликих комунікативних завдань. 5. Конкорданс (concordance) – демонстрація вживання слова в контексті. 6. Ігри з малюнками (picture games) – асоціювання слів із зоровими образами. 7. Звукові ігри (sound games) – озвучування та асоціювання слів і словосполучень. 8. Змішані ігри (miscellaneous games).

Отже, можна сформулювати основні методичні та дидактичні вимоги до АНК ІМ для навчання іноземної мови у початковій школі закладу загальної середньої освіти, а саме: відповідність основним принципам навчання – свідомості, активності, індивідуалізації та інтенсифікації, а також основному методичному принципу – комунікативності; органічна єдність курсу, програми та навчально-методичного комплексу щодо змісту; використання техніко-дидактичних можливостей комп'ютера (кольору, графіки, звуку, анімації, функціональних шумів та ін.); реагування комп'ютера на відповіді учнів (повідомлення про правильність/неправильність відповіді, надання можливості вибору кількох варіантів відповіді, підказка, консультація і т.д.); створення внутрішньої мотивації мовленнєвих дій; спрямованість на ліквідацію та запобігання типових помилок при аудіюванні, читанні, вживанні мовних одиниць; використання явного та неявного оцінювання результатів роботи учня з програмою (бали, призи, рекомендації, поради); орієнтація на “оригінальність” вправ курсу та мовних ігор (вони не повинні дублювати види вправ, які можна виконувати без допомоги комп'ютера); сценарне оформлення програм, доступність, цікавість, ефективність.

Використана література:

1. Богданов І., Сергеев О. Школа сідає за комп'ютер (практична можливість та дидактична доцільність інформаційних технологій). *Відкритий урок*. 2004. № 1-2. С. 18-20.
2. Ветрова І., Вербенко В. Перше слово – “мама”, друге – “комп'ютер”. *Відкритий урок*. 2004. № 1-2. С. 49-51.
3. Грецька О. О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов. *Іноземні мови*. 2002. № 2. С. 38-40.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (іноземні мови). *Іноземні мови*. 2004. № 1. С. 3-8.

ПСИХОГЕНЕЗА ДЕСТРУКТИВНИХ ПАТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ ПРЕДСТАВНИКІВ КОНТРАКУЛЬТУРНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується швидкими темпами інформатизації та технологізації всіх сфер діяльності, що формує зміну звичного культурно-історичного вектору соціалізації особистості. Перебудова стереотипних умов соціалізації підкріплена культурно-духовною, економіко-політичною та соціально-психологічною кризами – зумовлює появу деструктивних форм поведінки як протесту на процеси глобалізації середовища існування.

В умовах трансформації суспільства відбувається ослаблення впливу первинних інститутів соціалізації (сім'я, школа), деформація морально-ціннісних орієнтацій, підміна понять “норм” та “правил”, зростання рівня розбіжностей інтересів та соціального становища різних соціальних груп, формуються нові патерни ціннісно-мотиваційних (егоїстичних – досягнення “тільки для себе”) установок у виборі стратегій особистісної самореалізації у соціумі.

Надмірно швидка зміна векторів соціалізації та кризові стани суспільства призводять до аномії (дезінтеграції цінностей та соціальної дезорганізації), що спричиняє, в свою чергу, появу деструктивних форм поведінки у відповідь на прийняті обмеження (норми, правила, закони) соціуму щодо встановлення ілюзорної рівноправності між різними за статусом, матеріальним достатком, життєвими цінностями груп населення.

На протигагу панівній системі громадських інститутів формується контракультура (альтернативне середовище), що покликана протистояти “буржуазному правлінню” та протиставляти встановленим цінностям “свої”.

Усвідомлення змістовного наповнення феномену “контракультури” сформувався у 60-70 рр. ХХ ст., коли цей термін був використаний Т. Роззаком для позначення так званих “рухів молодіжного бунту” проти “культури батьків” – споживацького, бездуховного ставлення до життя [2].

Від моменту введення в науковий обіг поняття “контракультури” простежується неоднозначність у його розумінні і змістовому навантаженні. В одних випадках акцент спрямовується на культуру маргінальних груп з делінквентною поведінкою, у інших – увага зосереджується на ліворадикальних соціально-політичних рухах [1] чи субкультурах, що критично ставляться до традиційної культури.

Хоча поняття “контракультура”, у звичному для нас значенні, активно почали описувати лише у 50-60 рр. минулого століття, історію контракультурних рухів ми можемо простежувати у всіх етапах становлення суспільства, де групи людей об'єднувалися за ідеологією протистояння, традиційній культурі соціалізації, актуальній у певний період.

Процеси культурної, історичної та соціальної трансформації суспільства особливо гостро переживає підростаюче покоління – підлітки, в яких ще не сформувалась (зумовлено психологічними етапами розвитку) стійка система

поглядів, переконань і моральних позицій, як наслідок, відбувається деформація світогляду, пошук альтернативних форм реалізації життєствердної позиції.

Оскільки молодь нерозривно пов'язана з суспільством і змушена реагувати на ті зміни, які відбуваються в ньому, вона створює "свою" культуру – субкультуру, яка, існує в рамках панівної культури, відображає специфічні норми, звичаї, систему цінностей, висловлює потреби молодого покоління як специфічної соціально-демографічної групи.

Усі неформальні молодіжні субкультури мають елементи протестного змісту. Це зумовлено тим, що криза підліткового віку пов'язана із пошуком нових правил життєдіяльності, які часто є альтернативними як відносно дитячих, так і дорослих норм поведінки. Завдяки наявності власної культури неформальні об'єднання маргінальні по відношенню до суспільства, а тому завжди містять елементи соціальної дезорганізації, потенційно тяжіють до відхилень від загально визнаних норм поведінки, що формує контркультурну ціннісну орієнтацію, вищим принципом якої оголошується принцип задоволення, насолоди, що виступає спонукальним мотивом і метою всієї поведінки.

В умовах соціальної нестабільності посилюються процеси переродження молодіжних субкультур у контркультуру. Відбувається "викривлення" цінностей, з'являється антимистецтво і контрмистецтво, негативно трансформується мода та мова. Молодіжна контркультура – це об'єднання молоді, що має всі ті елементи культури, що й субкультура, але чий норми та цінності перебувають в активній чи пасивній опозиції до існуючих у суспільстві норм і цінностей.

Виникнення деструктивних форм поведінки у представників контркультурних об'єднань відображає як і об'єктивні тенденції розвитку суспільства, які проявляються у руйнуванні ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, так і умови суб'єктивного характеру, що визначаються наявністю складних життєвих ситуацій, невизначеністю життєвих цілей і смислів, відсутністю досвіду вирішення реальних життєвих проблем.

Використана література:

1. Манхейм К. Диагноз нашего времени : пер. с нем. и англ. / отв. ред. и сост. Я. М. Бергер и др. Москва : Юрист, 1994. 700 с.
2. Roszak T. The Making of a Counter Culture: Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition. California : University of California Press, 1995. 346 p.

УДК 159.955.4: 37.011.3-051

Палько Т. В.

РЕФЛЕКСІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Трансформація системи освіти зумовлює нові вимоги до рівня професіоналізму педагога і, як наслідок, до розвитку рефлексії учителів як неодмінній умові їх професійно-особистісного становлення, самовдосконалення та

самореалізації. В умовах змін педагог мусить бути здатним до сприйняття нових ідей, прийняття творчих рішень, активної участі в інноваційних процесах, готовим стабільно й компетентно вирішувати професійні завдання пошуково-дослідницького характеру. Адже за таких умов, якщо професійна діяльність вчителя будується лише як відтворення засвоєних методів роботи, вона є недостатньою, оскільки в даному випадку не використовуються можливості досягнення вищих результатів, до того ж така діяльність не сприяє розвитку особистості самого педагога [2].

У зв'язку з цим є важливою думка науковців (Р. Грановської [1], І. Семенова [4] та ін.) про те, що рефлексія вчителя являє собою переосмислення стереотипів особистого педагогічного досвіду під час: а) виявлення особливостей процесу усвідомлення власної професійної діяльності при прийнятті й реалізації рішень; б) усвідомлення спільної діяльності учасників колективних процедур та ухвалення відповідних рішень задля її координації; в) формування у фахівця установок на себе як суб'єкта освітньої діяльності.

Дійсно, усі складники освітньої діяльності, яку організує педагог, пов'язані з опрацюванням, осмисленням та обміном інформацією, на основі якої приймаються відповідні рішення, моделюванням та прогнозуванням діяльності з огляду на альтернативні розв'язки актуальних проблем. Зокрема, успішність планування професійної діяльності пов'язана з прогнозуванням перебігу та результатів діяльності, аналізом можливих варіантів перебігу подій, що неможливо без рефлексивних процесів [3].

Аналізуючи рефлексивні процеси у контексті діяльності вчителя, М. Марусинець говорить про професійну рефлексію, яка, на її думку, є ширшою, ніж педагогічна рефлексія, оскільки передбачає не лише рефлексію взаємовідносин вчителя з учнем, а й з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу (адміністрацією, педагогами, батьками тощо) [3].

Рефлексія педагога – це інтегральне особистісне утворення, завдяки якому відбуваються процеси самопізнання, самооцінки, самоінтерпретації, самоаналізу власних знань, поведінки і переживань у перебігу педагогічної діяльності, усвідомлення педагогом того, як його сприймають та оцінюють інші суб'єкти освітнього процесу, розв'язання професійних суперечностей через їх осмислення і переосмислення, вибір та оцінку адекватної стратегії професійної діяльності тощо [5].

Рефлексія вчителя набуває своєї специфіки й рис, зумовлених характером професійної діяльності, що вимагає постійного рефлексивного аналізу педагогічних ситуацій, розуміння контексту як своїх дій, так і дій інших суб'єктів освітнього процесу; багатофункціональністю діяльності (як учителя-предметника, класного керівника, суб'єкта громадсько-просвітницької активності тощо); необхідністю конструктивного подолання суперечностей професійної діяльності вчителя (між високими вимогами до професії і реальним статусом освітян у суспільстві, суперечностей між вимогами, що висуваються до особистості і діяльності освітянина і фактичним рівнем готовності до виконання своїх професійних функцій; між типовою системою підготовки вчителя і індивідуально-творчим характером його діяльності; між необхідністю виховання учня як унікального, самостійного у майбутньому суб'єкта власної життєдіяльності, який здатний конструктивно діяти в умовах постійних соціально-економічних змін, і, з іншого боку, необхідністю засвоєння учнем певної, відповідної даній культурі, системи соціальних норм та духовних цінностей; між необхідністю “виживання” у

жорстких реаліях сьогодення, і реалізацією гуманної місії педагогічної діяльності; між переходом до освітніх програм, орієнтованих на збільшення частки та зміну змісту самостійної роботи, і відсутністю позитивного досвіду самоорганізації власної діяльності як у проектуванні індивідуальної освітньої стратегії, так і в рефлексії інформації тощо.

Використана література:

1. Грановская Р. М., Степанова Е. И. Изменение межфункциональных связей в разные периоды зрелости (Как происходит формирование целостного интеллекта). *Развитие психофизиологических функций взрослых людей* / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. Москва : Педагогика, 1977. С. 181-190.
2. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого учителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів. Ужгород : Закарпаття, 1998. 105 с.
3. Марусинець М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія та практика формування : монографія / М. М. Марусинець ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2012. 420 с.
4. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье : ЗГУ, 1992. 224 с.
5. Палько Т. В. Психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти : автореферат дисертації / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ : “Видавництво “Науковий світ””, 2015. 20 с.

УДК 159.9-049.5 :351.74-051

Пампура І. І.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Протягом усієї історії цивілізації кожна людина дбала про власну безпеку та безпеку своїх близьких, так само як і людству доводилося дбати про безпеку свого існування.

У широкому розумінні термін “безпека” означає сукупність суспільних відносин, що виявляється в захищеності життєво важливих інтересів сучасного суспільства від зовнішніх та внутрішніх загроз, що дозволяє йому функціонувати і розвиватися. Традиційно безпекою вважають захищеність суспільства (людини) від фізичної загрози.

Діяльність характеризується як безпечна, якщо її метою є підвищення ефективності праці шляхом оптимізації її умов і процесу за всіма істотними показниками, а також забезпечення збереження життя і здоров'я людей в умовах виконання професійних завдань.

Особиста безпека – це система організаційно-правових, фізичних і тактико-психологічних заходів, які дозволяють забезпечити збереження життя та здоров'я працівника і підтримувати високий рівень ефективності його професійних дій. Особиста безпека, насамперед, базується на достатньому рівні професійно-психологічної готовності працівника [1].

Особиста безпека визначається специфікою умов, змісту і форм професійної діяльності; ступенем професійної захищеності працівника (зокрема наявністю спеціальних заходів організаційно-правового, управлінського і матеріально-технічної характеру); рівнем професійної психологічної підготовленості працівника та наявністю у нього спеціальних знань і вмінь щодо забезпечення особистої безпеки при вирішенні професійні завдань, або у ситуаціях, пов'язаних із професійною діяльністю.

Психологічна безпека – це такий стан суспільної свідомості, у якому суспільство в цілому, і кожна людина зокрема, сприймають існуючу якість життя як адекватну і надійну, оскільки вона створює реальні можливості для задоволення наявних особистих і соціальних потреб громадян та надає підстави для впевненості у майбутньому [2].

Отже, безпека людини полягає у стабільності її стану, а психологічна безпека – у відображенні цього стану у свідомості.

Необхідно враховувати, що забезпечення особистої чи загальної безпеки при виконанні службових обов'язків, це та сфера професійної діяльності людини, де недоліки знань і вмінь, неусвідомлення чи, навіть, ігнорування існуючих правил безпеки самі по собі вже є небезпечними.

Тож необхідною умовою захисту працівників правоохоронних органів від негативних чи загрозливих для психічного і фізичного здоров'я та соціального статусу чинників є не тільки загальна професійна підготовленість (спеціальні знання, навички, вміння і тактичні прийоми), але й наявність сформованого комплексу професійних психологічних установок, передусім – установки на забезпечення особистої безпеки та безпеки колег.

Структуру особистої безпеки працівників правоохоронних органів найчастіше представляють такими компонентами:

– *мотиваційний* (установка не тільки на найбільш доцільні, активні та рішучі дії, а й на власну безпеку);

– *орієнтаційний* (вивчення й усвідомлення умов та особливостей діяльності, способів можливих дій у різних варіантах розвитку події, необхідних для цього властивостей та якостей особистості);

– *операційний* (навички та вміння реалізовувати професійні дії);

– *вольовий* (самоконтроль, самообілізація та управління своїми діями, саморегуляція);

– *оціночний* (об'єктивна оцінка ступеня небезпеки ситуації та власної підготовленості для її вирішення, прогнозування можливих результатів, внесення відповідних коректив).

Потрібно пам'ятати, що реалізація таких складових професійної захищеності як фізична та, особливо, психологічна захищеність більшою мірою залежить від власної активності самих працівників правоохоронних органів, оскільки прийняття остаточного і безпомилкового рішення, вибір адекватного певній ситуації способу дій та безпечної поведінки в штатних чи екстремальних умовах здійснюється в кожному випадку конкретною людиною особисто.

Згідно з результатами теоретичного аналізу основних концептуальних підходів, які пояснюють природу і закономірності травматизації у професійній діяльності, основними причинами травматизму працівників визнаються саме їх невідповідні індивідуально-типологічні особливості поєднанні з недотриманням вимог нормативних документів, які регламентують виконання професійних завдань.

Узагальнені результати комплексних досліджень з проблем безпеки професійної діяльності правоохоронців свідчать, що безпосередньо у оперативно-службовій діяльності до основних соціально-психологічних чинників ризику для життя та здоров'я слід віднести наступні:

- дії в умовах невизначеності, несподіваності, постійної реальної загрози життю і здоров'ю;
- негативні емоційні впливи, зумовлені баченням крові, тілесних ушкоджень, трупів;
- ситуації протиборотства: необхідність вести психологічну боротьбу з особами, які протидіють попередженню, розкриттю та розслідуванню злочинів;
- провокуючі ситуації в службовій діяльності: психологічний тиск, шантаж, маніпулювання з боку правопорушників;
- високий рівень відповідальності за результати діяльності, обумовлений необхідністю самостійного швидкого ухвалення рішення (за умов дефіциту інформації та часу);
- напружена діяльність і ненормований робочий день;
- конфліктні ситуації в службовій діяльності: образи, насильство, вербальна і фізична агресія, провокаційна поведінка, вчинення опору та протидії;
- правова регламентація, що обмежує свободу правоохоронців, підпорядковуючи їхню діяльність суворо встановленим нормам закону (сформульованим у законі вимогам і порядку діяльності);
- негативний вплив несприятливих чи небезпечних чинників навколишнього середовища.

Небезпека (як статистична ймовірність настання певних негативних наслідків) та ризик (як суб'єктивне уявлення людини про ймовірність настання небажаних для неї наслідків) – невід'ємні складові діяльності працівників екстремальних професій. Оскільки усунути їх цілком та повністю неможливо, необхідно мінімізувати їх завдяки якісному професійному психологічному відбору персоналу, підготовці та психологічному супроводу.

Вочевидь, що забезпечення особистої чи корпоративної безпеки при виконанні службових обов'язків в умовах існування реальних ризиків природного, техногенного чи антропогенного характеру – це та сфера професійної діяльності людини, де недоліки знань і вмінь, не усвідомлення чи, навіть, ігнорування існуючих правил безпеки самі по собі вже є небезпечними [3].

Тож необхідною умовою захисту працівників правоохоронних органів від негативних чи загрозливих для психічного і фізичного здоров'я та соціального статусу чинників є не тільки загальна професійна підготовленість (спеціальні знання, навички, вміння й тактичні прийоми), але й наявність сформованого комплексу професійних психологічних установок, в першу чергу – установки на забезпечення особистої безпеки та безпеки колег.

Використана література:

1. Александров Д. О., Андросюк В. Г., Казміренко Л. І. та інші. Юридична психологія: підручник / за загальн. ред. Л. І. Казміренко, Є. М. Моїсеєва. Київ: КНТ, 2007. 360 с.
2. Ложкін Г. В. Інформаційно-психологічна безпека особистості. *Персонал*. 2003. № 3. С. 78-81.
3. Шаповалов О. В., Бараненко Б. І., Кушнар'єв С. В., Бабічев Д. О., Криволапчук В. О. та ін. Психологія безпеки професійної діяльності в системі МВС України: навчально-практичний посібник / за ред. Б. І. Бараненка, О. В. Шаповалова; ДНДІ МВС України, Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. Луганськ: РВВ ЛДУВС, 2011. 162 с.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, її демократизації, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей.

Компетентності, як інтегрований результат навчальної діяльності учнів, формуються, передусім, на основі опанування змісту загальної середньої освіти. Враховуючи це, мають відбутися і кардинальні зміни у плануванні сучасного уроку. В. Сухомлинський відзначав, що “урок – це дзеркало загальної та педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його кругозору та ерудиції” [2]. Сучасний урок, незалежно, чи це математика, чи – українська мова, має бути цікавим для учнів. Для цього потрібно залучити педагога до творчої пізнавальної діяльності, розвинути пізнавальні інтереси учнів. Це все можемо досягти з інноваційними методами. Сучасний урок відрізняється від традиційного не тільки технологізацією освітнього процесу, а й умінням прогнозувати результати кожного учня. Тому і аналіз потребує більш повного, глибинного змісту, застосування різноманітних показників, критеріїв, отже набуває значень експертної оцінки [1]. Широке впровадження і розвиток інформаційних технологій впливає на працю майбутніх освітян-філологів. Це неможливо без формування інформаційної культури. Інформаційна культура – це необхідність сьогодення для педагогів.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти зазначається, що вивчення мов сприяє збагаченню активного словникового запасу учнів, пізнанню та усвідомленню особливостей життєвого досвіду народів, мови яких вивчаються, важливості оволодіння мовами та задоволенню потреби в користуванні ними як засобом спілкування в різних сферах життєдіяльності, розвиває мовні, інтелектуальні та пізнавальні здібності, формує гуманістичний світогляд, моральні переконання та естетичні смаки, сприяє засвоєнню національних і загальнолюдських цінностей, використанню інформаційних і комунікаційних технологій, виховує в учнів потребу в удосконаленні власної мовленнєвої культури протягом усього життя [3].

Нині вже у більшості закладів загальної середньої освіти України педагоги мають можливість проводити уроки, використовуючи мультимедійні чи інтерактивні системи. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій вносить істотні зміни у діяльність педагога та розвиток учня, як особистості, ставить нові вимоги до професійної майстерності викладання предмета за допомогою сучасних засобів навчання, вимагає чіткої організації та індивідуальної роботи з кожним під час освітнього процесу. У своїй діяльності педагог прагне урізноманітнювати уроки, робити вивчення мови і літератури неповторним. За допомогою використання інформаційних технологій вчитель

швидше і з більшою результативністю може досягти мети тому, що за короткий час здобувач освіти засвоює та переробляє великий обсяг інформації. Під час уроків вивчення мови більшість учителів використовують різні словники, для більш ефективного вивчення мови, яка вивчається. Але там, де є можливість проводити уроки із застосуванням комп'ютерних технологій, за допомогою різних сторінок-перекладачів урок стає більш насиченим і більш результативним.

Цікавою для учнів є робота над презентаціями-“конструкторами”. Працюючи над презентацією, учні створюють певний систематизований набір ілюстрацій, статистичних даних, описів, добірку документів до певної теми програми. З отриманого матеріалу можна конструювати уроки в різних класах і різних паралелях з однакових тем. Діти, створюючи певну презентацію краще запам'ятовують навчальний матеріал. Працюючи в режимі постійних пошуків та новизни, школярі з радістю ідуть на уроки, а інтерес до знань спонукає до самостійного знаходження джерел інформації.

Такі завдання сприяють розвитку в учнів навичок мислення, вміння аналізувати, протиставляти, розподіляти за категоріями, компонувати, конструювати, порівнювати, класифікувати, встановлювати порядок, відтворювати ідею, передбачати результат, робити висновки. Важливо, щоб учитель виконував тільки коригуючу роль, був тьютором, модератором, а генераторами ідей були учні.

Захоплюючим для дітей є метод проектів як приклад колективної (групової) форми навчальної діяльності. У зв'язку зі становленням особистісно-орієнтованої освіти цей метод розглядається як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, які сприяють становленню особистості. Метод проектів – це система навчання, із якої учні здобувають знання та вміння в процесі планування й виконання завдань-проектів. Отже, суть цього методу полягає в досягненні дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним результатом. Робота над проектом – це багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику.

З використанням засобів інформаційних технологій вивчення мов є ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів інноваційно-комунікаційних технологій. Мультимедійний урок може значно збільшити можливості викладання мови, оскільки він дає прекрасну можливість досліджувати, порівнювати, аналізувати більш яскраво і показово. Найбільш ефективним є мультимедійний урок з використанням інтерактивних технологій. З деяким перебільшенням можна навіть сказати, що він тим більш ефективний, чим більш інтерактивний.

“Сучасний урок – це твір мистецтва, де педагог уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня”, – В. Сухомлинський [2]. З того часу минуло майже століття, але вислів залишився актуальним. Лише вислів... Методи, прийоми і засоби навчання змінилися, розроблено нові технології навчання. Завдання сучасного вчителя брати їх на озброєння і працювати. Отже, у сучасному процесі ефективного засвоєння навчального матеріалу варто поєднувати інноваційні методи поряд із традиційними методами.

Використана література:

1. Вознюк Л. В. Експертиза сучасного уроку. *Відкритий урок*. 2003. № 9-10. С. 31-34.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителяві. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Том 2. 670 с.

3. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти” [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/1392-2011-%D0%BF>

УДК 159.9>316.6

Петренко І. В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ: ОЗНАКИ ІННОВАЦІЙНОСТІ

Завдання розробки і поширення соціально-психологічних інноваційних технологій у різноманітні сфери діяльності людини залишаються вельми актуальними, а процес технологізації соціальних систем перетворюється на одну з провідних тенденцій вітчизняного і світового суспільного розвитку. У цьому контексті не стоїть осторонь і освітня галузь, що перебуває у процесі перманентного реформування. І тому розв’язання означеного питання потребує значних дослідницьких зусиль і відкриває чималі перспективи для подальших наукових розвідок.

Під час докорінних соціальних змін, якими характеризується наше сьогодення, все більше різнобічних сфер суспільного життя людини стають відкритими до процесу технологізації. Це і не дивно, адже завдяки використанню соціально-психологічних технологій відбуваються важливі для соціуму трансформаційні дії – оптимізація розвитку соціального середовища, підвищення ефективності його функціонування, уникнення ознак розбалансованості. У такому аспекті соціально-психологічна технологія визначається як такий спосіб реалізації суб’єктами процесу діяльності, який здійснюється шляхом розподілення його на ряд конкретних взаємопов’язаних процедур і операцій, що мають своє однозначне, обов’язкове виконання і веде до досягнення поставленої мети на заданому рівні ефективності. Серед основних властивостей, що характеризують соціально-психологічні технології виокремлюють їх інноваційність. Процес створення інновації має в своєму складі такий комплекс рішень, дій та їхніх наслідків, що приймаються і реалізуються суб’єктом від моменту усвідомлення проблеми, під час формулювання мети її вирішення, у ході дослідження, розроблення, апробації, корекції, поширення, упровадження інноваційної технології й аж до настання її наслідків.

Дуже часто виникає ситуація, коли запровадження нового знання, рішення, об’єкта, процесу тощо, незважаючи на їх переконливі переваги для людини, спільноти чи соціальної системи, зазнає чималих труднощів у своїй реалізації. З огляду на це, виникає проблема, пов’язана з вивченням специфіки поширення нововведень, яка сьогодні, під час докорінного реформування різноманітних ланок соціальної системи, зокрема і освітньої, потребує свого повсякденного і невідкладного розв’язання.

Згідно моделі ієрархії комунікативних впливів соціального психолога Вільяма Мак-Гвайра [3], від нового знання до вираженої зміни поведінки індивід послідовно проходить ряд етапів, піддаючись комунікативним впливам, що відбуваються в ієрархізованому порядку. Так, за моделлю В. Мак-Гвайра, етап “знання” включає такі складові, як-от пригадування інформації, розуміння повідомлень, наявність знань чи навичок для ефективного впровадження інновацій. Етап “переконання” містить у собі уподобання інновації, обговорення нової поведінки з іншими, отримання повідомлень про інновацію, формування позитивного образу як повідомлення, так і самої інновації, а також підтримання інноваційної поведінки з боку соціальної системи. Етап “рішення” розкриває намір людини шукати додаткову інформацію про інновацію і бажання її спробувати. На етапі “проведення” суб’єкт отримує додаткову інформацію про нововведення, використовує її, і застосовує інновацію у реальному житті на постійній основі. І, нарешті, на етапі “підтвердження” відбувається визнання індивідом переваг інновації, запроваджується її застосування у повсякденній практиці, здійснюється її пропагування серед інших членів соціальної системи [2, с. 227].

Важливим для розуміння особливостей розповсюдження інноваційної соціально-психологічної технології поміж впроваджувачів є аналіз таких основних характеристик (компонентів) цього процесу: суб’єктивно привабливого для поширення нововведення; каналу комунікації – засобу передавання повідомлення від джерела до реципієнта, тобто від однієї людини (або інституції, яка породжує інформацію) до іншої; часу – динамічних ознак щодо прийняття індивідом рішення про впровадження чи відхилення інновації, а також швидкості і темпу інновативності; і, нарешті, соціальної системи – структури, що окреслює ті межі, де дифундує інновація, яка визначається множиною взаємопов’язаних одиниць: індивідів, груп, спільнот, організацій, підсистем, залучених до узгодженого і цілеспрямованого розв’язання спільних проблем. Саме ці аспекти процесу поширення технологічної інновації є інформативними щодо прогнозування поведінки індивідуальних і колективних суб’єктів у період сучасних суспільних трансформацій [2].

Як зазначає І. М. Дичківська [1], будь-які соціально-психологічні технології, зокрема, комунікативні, можуть визначатися такими інноваційними ознаками, як-от (див. рис. 1):

- просторово-часова несхожість інновації з іншими ідеями, процесами, системами тощо, які вона заступає;
- актуальність нововведення, його нагальність, важливість, вагомість у певний період часу;
- стабільність – цілісність і повторюваність елементів інновації протягом певного часового інтервалу;
- ефективність – здатність нововведення продуктивно розв’язувати завдання, заради яких таке нововведення було створено;
- оптимальність – економічність інноваційної ідеї, послуги, інструменту, процесу або продукту, завдяки яким розв’язання завдань оптимальним шляхом стає здійснимим;
- змінюваність – постійне апробування, видозмінювання нововведення, його модифікація і постійна трансформація у процесі практичної діяльності.



Рис. 1. Соціально-психологічна технологія: ознаки інноваційності

Висновки. Соціально-психологічна комунікативна технологія визначається як такий спосіб реалізації суб'єктами процесу комунікативної діяльності, який здійснюється шляхом розподілення його на ряд конкретних взаємопов'язаних процедур і операцій, що мають своє однозначне, обов'язкове виконання і веде до досягнення поставленої мети на заданому рівні ефективності. Соціально-психологічні технології розглянуто в інноваційному аспекті, а також проаналізовано специфіку їх розповсюдження у соціальному середовищі. Встановлено, що процес створення технологічної інновації починається з моменту усвідомлення суб'єктом проблеми та проходить через ряд етапів: від формулювання мети її вирішення, розробки, апробації, корекції, упровадження, дифузії й аж до оцінки її наслідків. Акцентовано увагу на тому, що важливим для розуміння ролі соціально-психологічних технологій у процесі реформування освітньої галузі стає розкриття їх інноваційних ознак: просторово-часової неідентичності, актуальності, стабільності, ефективності, оптимальності, змінюваності у період сучасних суспільних трансформацій.

Використана література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
2. Роджерс, Еверетт М. Дифузія інновацій / пер. з англ. Василя Старка. Київ : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2009. 591 с.
3. McGuire, William J. Theoretical Foundations of Campaigns. In Ronald E. Rice and Charles K. Atkin, eds., Public Communication Campaigns, 2nd ed., Newbury Park, Calif.: Sage, 1989, pp. 43-65.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Найважливішим показником благополуччя суспільства, що віддзеркалює поточну ситуацію і прогнозує майбутнє нації, є стан здоров'я громадян. Проблема формування цінностей молодого покоління в освітньому процесі є однією з найактуальніших в умовах розбудови та інтеграції України до європейського простору. Існуюче протиріччя між потребою держави у формуванні здорових нащадків і сучасними умовами життя свідчить про необхідність орієнтації системи освіти на збереження здоров'я. Концептуальні засади реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" зміщують акцент з пріоритетного розвитку пізнавальних здібностей молоді на розвиток особистісної сфери, що можливо за умови збереження здоров'я. Забезпечення здоров'язбереження і всеохоплюючої якісної освіти у світоглядній парадигмі сталого розвитку проголошено домінуючими глобальними цілями людства.

Серед ключових компетентностей, потрібних для успішної самореалізації дитини в суспільстві, здоров'язбережувальна – є ключовою. Створене сприятливе здоров'язбережувальне середовище в освітньому процесі закладу дошкільної освіти і початкової школи, сприяє формуванню здорового способу життя, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її всебічний розвиток; здатність до творчого самовираження. Зрозуміло, що для успішної імплементації ідей здоров'язбереження у педагога також повинні бути сформовані мотивація на збереження здоров'я (власного, вихованців) та цілісна система валеологічних цінностей, у якій здоров'я має займати одне з провідних місць. Необхідною умовою здатності педагога формувати здоров'язбережувальну компетентність дітей є знання здоров'яформування, здоров'язбереження, відповідні вміння й навички, необхідні для здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Здоровий спосіб життя повинен бути для педагога життєвим пріоритетом, тоді сам педагог зможе стати для своїх вихованців прикладом.

Формуванню мотивації на здоровий спосіб життя підростаючого покоління в умовах інноваційного освітнього середовища присвячені праці Б. Долинського, С. Дремлюги, Н. Кравчук, С. Максимової, Л. Рехтети, І. Січко, Н. Ясінської.

Вивчення та аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що проблема імплементації здоров'язбережувальної діяльності в заклади освіти ЗДО і початкової школи постійно перебуває у центрі уваги науковців.

На жаль, у сучасних дослідженнях освітнього процесу, термін "імплементація" не має широкого обговорення, не існує єдиного його визначення. Термін "імплементація" (від англ. Implement – буквально означає здійснення, застосування, наповнення, упровадження) почав використовуватись науковцями та практиками з кінця 90-х років, коли постала необхідність вирішення питання щодо реалізації взятих Україною на себе міжнародних зобов'язань. Представниками наукових шкіл зроблено вагомий внесок у визначення дефініції "імплементація", серед яких В. Буткевич,

А. Гавердовський, Р. Мюллерсон, Н. Раданович, С. Черниченко, Е. Усенко та ін. Безумовно, за років незалежності в Україні було розроблено та впроваджено нормативно-правову базу, спрямовану на збереження та формування здоров'я населення, розвиток соціально-активної, фізично здорової особистості.

Нова культурно-історична ситуація підвищує значущість і цінність здоров'я, оскільки тільки здорова людина в повному обсязі здатна до активної саморегуляції власної поведінки, до формування індивідуальних оздоровчих програм, до продуктивної і творчої суспільної діяльності [3]. У вирішенні цієї важливої проблеми великого значення набуває здоров'язбережувальна діяльність сучасного закладу освіти. Набуття компетентностей, забезпечення неперервності здобуття людиною освіти, є можливим за умови реалізації принципів перспективності і наступності між суміжними ланками освіти, зокрема дошкільною і початковою. Тут закладається фундамент особистості, інтенсивно формуються базові соціальні установки, основи світогляду, звички, розвиваються пізнавальні здібності, емоційно-вольова сфера, укладаються різноманітні стосунки з навколишнім світом, закладаються базові цінності, у тому числі і здоров'я.

Сутність терміну “здоров'язбережувальна діяльність” науковці визначають як категорію, що характеризує вид діяльності людини, яка спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я як свого власного, так і інших людей, формування культури здоров'я, екології здоров'я, цілісної (холістичної) формули ЗСЖ, а також здатність вносити зміни в довкілля, спосіб власного життя та оточуючих людей, використовуючи та поєднуючи оптимальні методи навчання і виховання та вміння прогнозувати очікуваний результат [2].

У Законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Державному стандарті початкової освіти одним із основних завдань визначається – збереження та зміцнення фізичного, психічного й соціального здоров'я дитини. У зв'язку з цим, умовами цілісного розвитку дитини є використання в освітніх закладах здоров'язбережувальної діяльності, яка реалізуються комплексно через створення безпечного розвивального середовища, екологічно сприятливого життєвого простору, повноцінного медичного обслуговування, харчування, оптимізації рухового режиму, системного підходу до формування у дітей основ ціннісного ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя, дотримання гармонійних, доброзичливих взаємин між педагогом та вихованцями, самими дітьми. Взаємодія в роботі ЗДО і початкової школи простежується у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкуванні й визначається як безперервний процес виховання і навчання дитини.

У програмі “Дитина” здоров'язбережувальна діяльність дітей 6-7 року життя реалізується через щоденне проведення фізкультурно-оздоровчих заходів з використанням дихальних вправ, психогімнастики, психомоторних розминок, різних видів масажу, гімнастики (з елементами корекції, профілактичного спрямування), елементів релаксації; спільне проведення з медичними працівниками оздоровчо-профілактичних заходів: фітотерапії, ароматерапії, полоскання ротової порожнини, горла, профілактичного промивання носової порожнини. У початковій школі широко упроваджується здоров'язбережувальна діяльність. Підготовка до здорового способу життя дитини на основі здоров'язберігаючих технологій стає головним орієнтиром діяльності педагога. Програма здоров'я, що запроваджується в дитячому колективі, має бути комплексною і складатися з таких компонентів: валеологічна освіта; фізичне виховання; шкільна медична служба; служба харчування; служба здоров'я персоналу

школи; шкільна психологічна служба; соціальні служби; участь батьків та громадськості [4].

Висновки. Таким чином, діяльність закладів освіти щодо забезпечення наступності має здійснюватися педагогічними колективами спільно і системно. Імплементация здоров'язбережувальної діяльності у заклади освіти спрямовано на особистість вихованця, його оздоровлення, саморозвиток, самореалізацію. Логіка розвитку науки переконує, що важливо не тільки обґрунтувати мету освітнього процесу, а й окреслити механізми її впровадження у реальність.

Використана література:

1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти: додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249
2. Кравчук Н. П. Здоров'язбережувальна діяльність та її функції в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наукова думка сучасності і майбутнього* : зб. ст. учасників другої практично-пізнавальної Інтернет-конф. (Дніпропетровськ, 25-30 квіт. 2016 р.). Дніпропетровськ: Видавництво НМ, 2016. С. 25-28.
3. Сучасні здоров'язбережувальні технології : монографія / за заг. ред. Ю. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. 724 с.
4. Сучасні технології збереження здоров'я учнів: кращій досвід [Електронні дані] / авт. кол. ; уклад. А. Г. Обухівська, І. І. Цушко. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 221 с.

УДК 378.011.3-051:316.273

Поворознюк С. І.

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФОРМУВАННІ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів спрямовані на формування високо освіченої, творчої, креативної особистості, здатної орієнтуватися в особливостях розвитку молодого покоління, обізнаної в ефективних методиках виховання та навчання дітей ХХІ століття, готової як до активної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу, так і до постійного професійного саморозвитку відповідно до потреб сучасності.

Реформування освітньої системи в Україні спричинило необхідність оновлення не лише дошкільної, початкової та середньої освітніх ланок, а й усієї системи професійної підготовки майбутніх вихователів і вчителів.

Сьогодні одним із найбільш важливих завдань, які постають перед вихователями ЗДО, є національно-патріотичне виховання дітей. У процесі становлення етнічно адаптованої, етнічно свідомої особистості дитина проходить шлях від здобуття первинних знань про свою етнічну належність до усвідомлення себе представником певного народу, носієм відповідних етнічних характеристик, до вміння ідентифікувати свою національну спільноту за рідною мовою, територіальним розміщенням, природним середовищем, особливостями

традиційного одягу, побутового устрою, традиційно-обрядовою системою знань [2, с. 181]. У цьому їй допомагає як родина, так і вихователь. Тому особливого значення набуває необхідність формування етнокультурної компетентності насамперед у майбутніх фахівців дошкільної освіти і, зокрема шляхом застосування проєктних технологій навчання в ЗВО.

Етнокультурну компетентність майбутнього вихователя розуміємо як здатність особистості орієнтуватися в сфері духовної та матеріальної культурної спадщини рідного народу (етносу), розуміти етнічно схвалені світоглядні орієнтири, цінності та норми, вільно здійснювати спілкування засобами рідної мови з врахуванням всього спектру значень мовних і позамовних знаків етнічної культури, а також налагоджувати конструктивний діалог із носіями інших культур. Це “інтегроване утворення представлене єдністю компонентів, які забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога:

- особистісного (стійке усвідомлення важливості власної етнокультурної діяльності; гуманність; широкий культурний світогляд; педагогічні здібності особистості, які виявляються в умінні налагоджувати позитивні стосунки між дітьми різних національностей, добирати народознавчий матеріал, доступно, чітко, впевнено й послідовно його викладати, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб вихованців та ін.);

- гносеологічного (засвоєні знання в галузі психолого-педагогічних, соціальних, культурологічних, предметно-методичних дисциплін, що знадобляться в організації й здійсненні етнокультурної роботи в поліетнічному соціумі);

- операційного (проєктування системи знань дітей із етнокультури рідного народу та національних меншин; планування виховної роботи національного та міжнаціонального характеру; побудова виховних заходів на народознавчу тематику і прогнозування їх результатів; організація різних видів діяльності з дітьми на засадах етнопедагогіки рідного народу та національних меншин; залучення вихованців до проведення національних свят; запобігання міжетнічним конфліктам; аналіз стосунків між дітьми різних національностей; рефлексія власної педагогічної діяльності в поліетнічному середовищі);

- процесуального (власне етнокультурна діяльність майбутнього педагога в процесі навчання у ЗВО);

- інтегративно-оцінювального (створення картини власної професійної індивідуальності на етнокультурних засадах, визначення шляхів і способів подальшого саморозвитку як фахівця дошкільної освіти);

- проєктивного (виявлення потенційних можливостей студента та здійснення проєкції його етнокультурних знань, умінь і навичок на майбутню етнокультурну роботу)” [1].

У формуванні етнокультурної компетентності майбутніх вихователів особливого значення набуває застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій, серед яких і технологія проєктів. Особливості сутності та застосування цієї технології досліджували такі вчені, як А. Нісімчук, О. Падалка [4], С. Сисоєва [6], Г. П’ятакова [5], Н. Мирончук [3] та ін. Технологія проєктів у підготовці майбутніх педагогів розуміється як “створення конкретних проєктів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають орієнтовні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності на основі професійно-особистісних цінностей; безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, що охоплює актуалізацію і теоретичне опрацювання освітніх ініціатив, чітко впорядковану послідовність дій, що приводить до інновацій у практиці й прогнозує результати”

[7, с. 71]. Застосування цієї технології у підготовці майбутніх педагогів має насамперед розвивальне значення: “студенти вчаться використовувати різноманітні джерела інформації для розв’язання проєктного завдання, набувають навичок командної роботи, удосконалюють уміння презентувати й аргументувати свої позиції щодо поставлених завдань, відтак розвивають свої комунікативні здібності; включені в процес інтегрування знань (внутрішньо– та міжпредметного); удосконалюють здатність застосовувати теоретичні знання на практиці; розвивають творчі здібності” [3].

У професійній підготовці студентів спеціальності “Дошкільна освіта” в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова виокремлюємо дисципліни, в межах яких здійснюється формування етнокультурної компетентності, серед них і навчальний курс “Етнокультурні технології в роботі з дітьми”. Метою його викладання є ознайомлення студентів із основними категоріями, етапами розвитку етнокультури українців, сукупністю виховних прийомів, форм, методів, засобів навчання та виховання дітей дошкільного віку, що базуються на фундаментальних засадах народної педагогіки, теорії етносу, етнопсихології, культурології, фольклористики, соціально-культурної діяльності, які дозволяють оптимізувати й активізувати процес засвоєння, збереження і відтворення етнокультури в сучасних умовах. Під час проведення семінарських занять із цього курсу застосовуються проєктні технології з метою закріплення в студентів нових знань, розвитку критичного та творчого мислення, виховання культури самоорганізації, їх спрямування на саморозвиток і творчість. Майбутнім вихователям пропонуємо для розроблення такі дослідницькі та творчі проєкти: “Розробка родинного герба (на етнокультурних засадах)” (до теми “Наш родовід”); створення мультимедійної віртуальної екскурсії “Мій край – мала Батьківщина” і “Картографування етноландшафту малої Батьківщини” (до теми “Технології ознайомлення дітей дошкільного віку з рідним краєм”); створення буктрейлера “Українські народні казки” (до теми “Національна специфіка української народної казки в роботі з дошкільниками”) та ін.

Висновки. Отже, застосування проєктної технології в формуванні етнокультурної компетентності майбутніх вихователів сприяє вихованню інтересу до культури рідного народу, розвитку творчого, критичного мислення та креативності, формуванню в студентів навичок дослідження виховного потенціалу української етнокультури та методичних умінь у сфері використання етнокультурних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку.

Використана література:

1. Гуренко О. І. Етнокультурна компетентність та її формування у студентів педагогічного університету: технологічний аспект. Донецьк : ТОВ “Юго-Восток, ЛТД”, 2008. 240 с. Режим доступу : <http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/220/1/Hurenko%20O.I.%20Etnokul%20SA%20turna%20kompetentnist%20SA%20B9%20ta%20yiyi%20formuvannya%20u%20studentiv%20pedagogichnoho%20universytetu.%20Tekhnolohichnyu%20aspekt.pdf>
2. Лаппо В. В. Формування етнічної самосвідомості дітей 5-6 річного віку в умовах дошкільного освітнього закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : науковий збірник Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. 2004. № 8. С. 180-185.
3. Мирончук Н. М. Застосування методу проєктів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти* : зб. наук. праць / Ін-т модернізації змісту освіти МОН України. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2017. Вип. 87. С. 191-196. Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/25977/1/Мирончук%20Н.М._Метод%20проєкт%20в%20підготовці%20викладачів.pdf

4. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології. Київ : Провіта, 2000. 368 с.
5. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі. Ленинград : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 56 с.
6. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / за заг. ред. С. О. Сисоевої. Київ, 2001. 502 с.
7. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.

УДК 159.923:37.091.212

Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В.

ТИПОЛОГІЯ СТУДЕНТІВ ЗА СПІВВІДНОШЕННЯМ ІНТЕГРАЛЬНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ТА ІНДИВІДНОСТІ

Професійне становлення студента у закладі вищої освіти передбачає, зокрема, розвиток його особистісних властивостей. Однак, проведені нами емпіричні дослідження показують переважання індивідуальних властивостей над особистісними у значній кількості студентів, про що йшла мова у нашій попередній публікації [7]. Це свідчить про посилення тиску освітнього середовища саме на *особистість* студента, що змушує його переходити з енергозберігаючих способів навчання до енергозатратних.

Мета дослідження – побудувати та описати типологію студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності.

У нашому дослідженні було виділено наступні психологічні показники: емпатійність (за методикою “Діагностика рівня емпатійних здібностей” В. В. Бойко [1]), психічна стійкість / психічна невірноваженість, соціальна пристосованість / асоціальність, соціальна контактність / інтровертованість, емоційна нечутливість / сензитивність (за багатофакторним особистісним опитувальником В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольського “Психодіагностичний тест” (ПДТ) [2]), а також особистісні творчі характеристики: схильність до ризику, допитливість, складність, уява (за опитувальником Ф. Е. Вільямса, модифікованим О. Є. Тунік [3]). Саме ці методики було використано і для збору емпіричних даних.

Теоретичний аналіз виділених показників на основі описаних у попередніх публікаціях [4, 5, 6, 7] концептуальних положень стосовно наукових досліджень складних психологічних і соціальних явищ дав можливість визначити властивості особистості як соціального прояву людини та властивості індивідності як соціального прояву індивіда. *Властивостями особистості* визначено: 1) соціальну контактність; 2) допитливість; 3) емпатію; 4) творчу допитливість; 5) естетичну чутливість (як совісну соціальну контактність); 6) сензитивну емпатію; 7) творчість; 8) сензитивність; 9) совісність. *Властивостями індивідності* названо: 1) психотизм; 2) психічну невірноваженість; 3) розгальмованість; 4) схильність до домінування; 5) депресію (як невротичний психотизм); 6) схильність до ризику (як асоціальну розгальмованість); 7) емоційну нечутливість; 8) асоціальність;

9) невротизм. При цьому інтегральним показником особистості визначено естетичну чутливість, а інтегральним показником індивідності – депресію.

Аналіз результатів емпіричного дослідження, проведеного упродовж лютого 2018 – лютого 2020 років, було здійснено у відповідності з теоретично визначеними властивостями особистості та індивідності. Досліджуваними виступили студенти I – VI курсів різних спеціальностей закладів вищої освіти м. Києва та м. Житомира. Середній вік досліджуваних – 20 років. Загальна кількість досліджуваних – 195 осіб. Детальні результати дослідження ми представили у нашій попередній публікації [7].

Оскільки естетична чутливість (як інтегральний показник особистості) та депресія (як інтегральний показник індивідності) знаходяться у співвідношенні амбівалентності, між ними фактично відсутній кореляційний зв'язок (на нашій вибірці – $r=0.13$). Тому для побудови типології студентів ми застосували метод аналізу нелінійних зв'язків психологічних параметрів, запропонований Ф. М. Подшивайловим для побудови типології за показниками мотиваційної сфери особистості студентів [6].

За співвідношенням естетичної чутливості та депресії нами виокремлено 4 типи студентів: до *I типу* належать студенти з високим рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії; до *II типу* – з високим рівнем естетичної чутливості, низьким рівнем депресії; до *III типу* – з низьким рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії; до *IV типу* – з низьким рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії. Далі за допомогою дисперсійного аналізу одержаних емпіричних результатів за виділеними психологічними показниками ми визначили статистичну значущість відмінностей між типами. На рис. 1 представлено психологічні параметри, найбільш виражені у кожному типі, порівняно з іншими типами.



Рис. 1. Характеристика типів студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності

Як бачимо, для *I типу характерними є*: найвище значення (серед усіх типів) психотизму, совісності, розгальмованості, сором'язливості, жіночності, психічної неврівноваженості, асоціальності, інтроверсії, емпатії, уяви (разом із II типом) та сензитивної емпатії. Також для цього типу характерне найнижче значення допитливості. Для *II типу характерними є*: найвище значення сензитивності, схильності до ризику, уяви (разом із I типом), творчості та творчої допитливості. Також цьому типу властиві: найнижчі значення розгальмованості, загальної активності, асоціальності та схильності до домінування. Для *III типу характерними є*: найвищі значення невротизму, схильності до домінування, а також найнижче значення складності. Для *IV типу характерними є*: найвище значення товаришкості, а також найнижчі значення невротизму, психотизму, совісності, сором'язливості, жіночності, психічної неврівноваженості, інтроверсії, сензитивності, емпатії, творчості, творчої допитливості та сензитивної емпатії.

Таким чином, виявлені відмінності між типами студентів за співвідношенням естетичної чутливості та депресії у рівні прояву більшості з досліджуваних параметрів дають можливість у майбутньому здійснити їх розгорнуту психологічну характеристику.

Використана література:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва : “Филинь”, 1996. 472 с.
2. Психодиагностический тест (ПДТ) В.Мельникова, Л.Ямпольского. *Практикум по психодиагностике личности* / ред. Н. К. Ракович. Минск, 2002. С. 75-91.
3. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 96 с.
4. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлов М. М., Подшивайлова Л. И., Подшивайлова А. М. Роль математического метода в исследовании филолого-психологической реальности. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. № 2 (69). С. 17-22.
5. Подшивайлов Ф. М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Видавництво “Фенікс”, 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 26. С. 262-276.
6. Подшивайлов Ф. М. Психологічна характеристика типів особистості за показником мотивації досягнення. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ-Ніжин : ПП Лисенко, 2018. Т. IX. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. Випуск 11. С. 142-162.
7. Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В. Особистість студента в освітньому середовищі сучасної України. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали III Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 березня 2020 року, м. Київ). Електронний ресурс. URL : <http://psychology-naes-ua.institute/>.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

В умовах сьогодення низка науковців (А. Варга, Н. Постман, О. Смірнова, О. Сухомлинська та ін.) акцентують увагу на поступовому розмиванні чітких меж дитинства, як окремого соціально-сконструйованого поняття, та фіксують певні ознаки зникнення цього вікового періоду в житті особистості. Як відзначають автори, перш за все це зумовлено зміною комунікативних технологій, які домінують у суспільстві.

Нові інформаційні технології змінили культуру сучасного суспільства з “реактивної” на “проактивну”. Її характерною особливістю є те, що знання попереднього покоління не потрібні наступному, оскільки не є для нього актуальними. У такій новій культурній ситуації людина втрачає свою індивідуальність і перетворюється на людину інтернет-суспільства або ж перестає для нього існувати. Крім того, старші за віком особистості перестають бути носіями мудрості для молодших, а отже, і батьки не є авторитетом для дитини лише тому, що вони старші.

На думку Н. Постмана в таких умовах, світ дитинства залишився без чітких меж, які відділяють його від світу дорослих. Зникнення цих кордонів між дитиною і дорослим призводить до того, що діти не дорослішають, а позиція дорослого стає все більш розмитою. Дитинство як особливий етап формування майбутньої дорослої особистості, поступово зникає, оскільки сучасні діти перестають відрізнятися від дорослих. Описана ситуація насамперед пов’язана з тим, що ми живемо у суспільстві, де людина зобов’язана постійно чомусь вчитися, оскільки змінюється і так досить динамічна “технологічна основа її існування” [5].

Схожу думку висловлює і О. Сухомлинська. Вона відзначає, що в “соціум нині побудований таким чином, що у сучасних суспільствах немає єдиного центру впливу на дорослішання, або двох центрів, як це було традиційно – сім’я і школи (для деяких – і третього центру – церкви). Нині відбувається мультифакторність впливу, існує динамічність, адаптативність (здатність до пристосування) з самого раннього дитинства і практично до дуже зрілого віку” [3, с. 7]. Автор акцентує увагу на тому, що “яким би гнучким, відкритим і лояльним не було суспільство, дорослішати нині значно важче, ніж у традиційному суспільстві, бо немає чітких правил, меж і обмежень” [3, с. 7].

Окремим аспектом у цьому контексті постають домінуючі тенденції у вихованні дітей дошкільного віку у сучасному суспільстві: одночасне прагнення організувати життя дитини без труднощів та ризиків та чітка орієнтація дорослих на те, що дошкільник має мати певну базу знань, необхідну для подальшого успішного життя; поєднання ігнорування особливостей дитячого розвитку та штучного прискорення цього процесу. К. Поліванова зауважує, що в умовах сьогодення основні канали соціалізації – сім’я і школа – креолізуються. Так у нових соціокультурній ситуації відбувається процес набуття ними нових, не властивих їм раніше культурних рис, а їх роль в соціалізації особистості істотно

змінюється. Місце, що звільняється займають різноманітні форми культури однолітків (peer culture) і молодіжні субкультури (youth subcultures), дозвілля та освіта для дозвілля (leisure education), мас-медіа та Інтернет [1].

Можемо припустити, що як наслідок портрет сучасної дитини має низку нових характерних рис, які яскраво проявляються уже в дошкільному дитинстві. Так, спостерігається зростання самоусвідомлення та рівня критичного мислення особистості у цьому віці, з одночасним зростанням її невпевненості, тривожності та агресивності. Психологи та педагоги звертають увагу на зниження дитячої допитливості та бажання дітей дошкільного віку активно діяти, наявність труднощів у діях, які потребують оперування образами та внутрішнього утримування правил, зниження мовленнєвої активності дітей та наявність проблем з розумінням тексту; зниження рівня розвитку сюжетно-рольової гри та як наслідок – недорозвитку мотиваційної сфери та зниження волі і мимовільності. Крім того присутня самотійність, яка проявляється в соціальній інфантильності та неорганізованості, афективне напруження через постійне почуття незахищеності, відсутність опори в найближчому оточенні [2; 4].

Висновок. У підсумку варто відзначити, що з урахуванням окреслених вище тенденцій, актуальними є пошук можливостей та шляхів забезпечення проходження усіх етапів розвитку особистості, відповідно до вікових потреб, механізмів її соціалізації та пошук ефективних засобів впливу на цей процес з урахуванням процесів трансформації в суспільстві.

Використана література:

1. Поливанова К. Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] Новое детство : материалы научно-экспертного семинара. URL: <https://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (дата обращения: 23.04.2020)
2. Смирнова Е. О. Дошкольник в современном мире: риски информационного пространства. Режим доступа : http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf_works_ISU/psy_soderzhanie/B-21.pdf
3. Сухомлинська О. Як дорослішають в Україні і світі: загальні тенденції і виклики. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15. С. 5-8. Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2016_15_3.
4. Шилкунова З. Риски детства как вызовы системе образования. *Новий Колегіум*. 2018. № 1. С. 31-35. Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2018_1_10.
5. Postman N. The Disappearance of Childhood. *Neil Postman*. New York : Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994.

УДК 159.922-027.1:316.612(15)

Помиткін Е. О.

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СВІТОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Завершення першої чверті ХХІ століття виявилось часом іспитів для людства. Пандемія COVID-19 миттєво трансформувала світ, змусила мобілізуватися

населення планети і разом шукати ефективні шляхи та засоби протидії [4]. Яка роль вчених і освітян у цьому процесі? Які вітчизняні наукові здобутки стануть у нагоді громадянам України та людству в цілому? Які стратегії розвитку особистості ми можемо використовувати в умовах світових трансформацій? Безумовно, завдання науки – різнобічне вивчення подій і явищ світу, складання прогнозів та здійснення розробки ефективних стратегій розвитку особистості. Надалі пропонуються 5 психологічних стратегій, які можуть бути взяті за основу розробки програми психолого-педагогічної протидії пандемії.

Стратегія 1. Розвиток екологічної свідомості людства, актуалізація духовного потенціалу особистості.

Рівень свідомості є найбільш узагальненою характеристикою, яка поєднує ціннісні орієнтації, особливості світогляду, моральність і відповідальність особистості [3]. Його можна розподілити від 1-го, найнижчого до 5-го, вищого, як зображено на рис. 1.

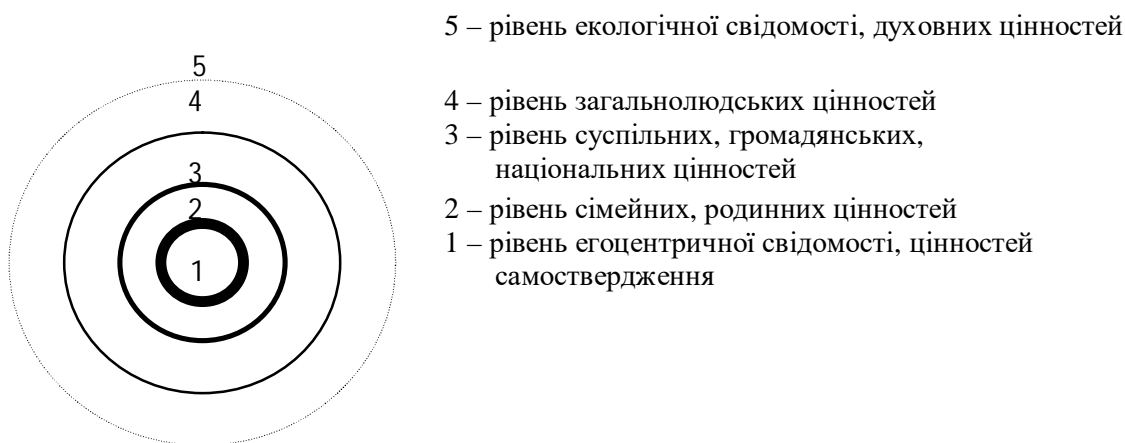


Рис. 1. Соціально-психологічна модель процесу розвитку свідомості та ціннісних орієнтацій особистості

Перший рівень розвитку свідомості – егоцентризм – характерний для дитини, яка потребує від зовнішнього світу уваги, піклування, любові. Для 2-го рівня свідомості пріоритетні цінності та потреби пов'язані з її сім'єю. Опанування 3-м рівнем зумовлює громадянську активність, державний патріотизм, національну свідомість. 4-й рівень – загальнолюдських цінностей – це рівень прийняття та розуміння іншої людини незалежно від національних ознак чи віри, визнання права кожного на власні переконання, усвідомлення факту, що людство – єдиний взаємопов'язаний організм. 5-рівень свідомості людини характеризується розумінням, що Всесвіт – теж єдиний організм, а Земля з усіма істотами – його невід'ємна частина. З цього випливає і відповідне ставлення до буття, до всіх живих істот як до самого себе, відповідальність за світ, у якому ми живемо. Вочевидь, здатність людства протистояти вірусним загрозам залежить від реалізації стратегії розвитку екологічної свідомості (5-й рівень).

Розвиток екологічної свідомості має розпочинатися в колі сім'ї, а надалі продовжуватися в усіх ланках освіти. Система освіти має бути підпорядкована передусім розвитку свідомості, а не “заповненню голови знаннями”, які ніколи не

знадобляться. Саме тоді на планеті переважатимуть громадяни з екологічною свідомістю, здатні відповідально ставитися до свого життя в гармонії з природою.

Стратегія 2. Усунення ціннісно-смыслових дисонансів.

В умовах введення карантину людина по-іншому розподіляє час, значно зростає цінність життя і здоров'я, а отже інші цінності та смысли відходять на другий план. Так для людини, якій подобалось постійно подорожувати, важко змиритися з необхідністю перебувати в одному помешканні. Для тих, хто звик відвідувати театри та концертні зали, безпосередньо спілкуватися з багатьма людьми або вечеряти в ресторані, необхідність перебувати у вимушеній ізоляції спричиняє значний дискомфорт.

Замість упорядкованості ідеалів, цінностей і смыслів (рис. 2 а) у людини може спостерігатися ціннісно-смысловий дисонанс (рис. 2 б) – невідповідність між ідеалами, цінностями та смыслами, зумовлена дією декількох суперечливих установок особистості, що формувалися одночасно або на різних вікових етапах життя.

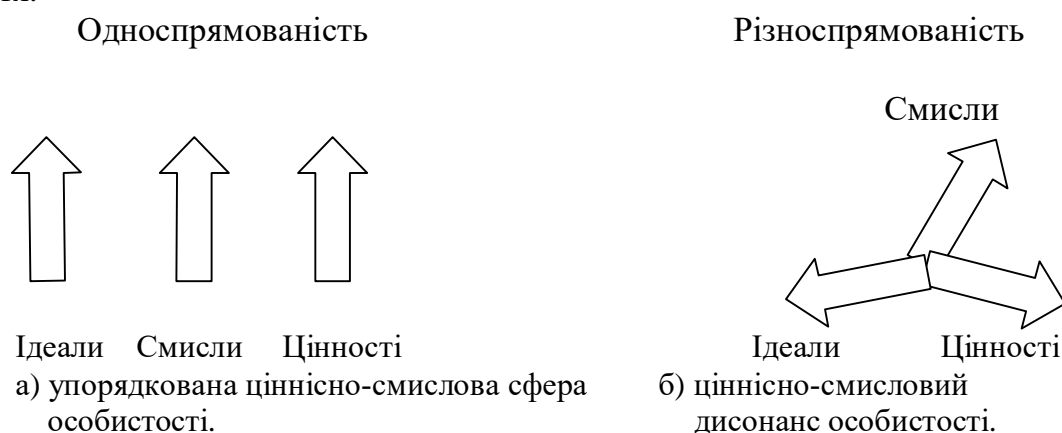


Рис. 2. Взаємодія векторів ідеали-смысли-цінності у внутрішньому світі особистості.

Як правило, ціннісно-смыслові дисонанси усвідомлюються за їх наслідками – відчуттям фрустрації, вгасанням інтересу, поганим настроєм, зниженням емоційної та фізичної активності, нестачею мотивації до діяльності тощо. Для їх усунення, передусім, слід більш глибоко усвідомити власні здібності та нахили, життєві і професійні цілі, важливі потреби самореалізації. Неактуальні смысли і цінності можна замінити на більш конструктивні. Здійснення загублених дитячих мрій, пізнання себе і дивовижного світу може зробити людину більш цілісною і щасливою.

Стратегія 3. Подолання негативного впливу фантомного мислення.

З початком пандемії людина опиняється у новій інформаційній реальності, пов'язаній з тематикою захворюваності та смертності. Вона сприймає деструктивну інформацію не тільки з Інтернет ресурсів, але й від рідних, друзів, колег по роботі та знайомих. Як наслідок виникають нав'язливі думки, які є основою "фантомного мислення". Фантоми – нелогічні для свідомості уривки образів з минулого. Фантомне мислення є неусвідомленим. Воно проявляється як фон по відношенню до усвідомлених особистістю думок і почуттів, позбавляє особистість життєвої енергії.

Нейтралізація фантомного мислення потребує аналізу спрямованості мислення, відокремлення конструктивних думок від деструктивних. Після цього

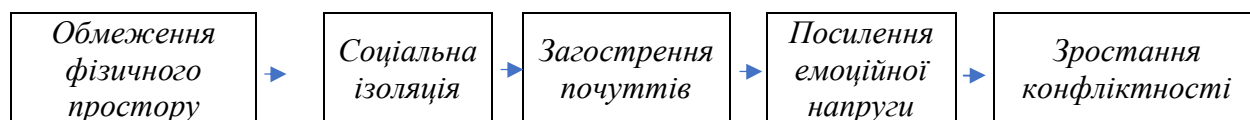
слід замінити неконструктивні думки планами самореалізації, ідеями самовдосконалення, духовного розвитку, допомоги потребуючим тощо.

Стратегія 4. Досягнення емоційної рівноваги та опанування новими траєкторіями емоційного реагування.

Складні ситуації у людському житті нерідко виводять з емоційної рівноваги, зумовлюють посилення переживань. Першим кроком на шляху керування власними станами є пізнання своїх емоційних траєкторій, особливостей їх перебігу. Це завдання значно полегшується з використанням типової диференціальної шкали емоційно-почуттєвих станів особистості, у якій здійснено їх розподіл на позитивні та негативні в межах 4-х модальностей: естетичної, морально-гуманістичної, інтелектуально-творчої та інтимно-особистісної. Для визначення емоційних траєкторій доцільно скористатися методикою дослідження емоційно-почуттєвих станів особистості [2].

Стратегія 5. Встановлення оптимальної комунікації в умовах фізичної і соціальної ізольованості.

В умовах карантину більшість людей опиняються в незвичних для них умовах ізольованості. Це стосується як комунікації з близькими, рідними, друзями, так і професійних контактів. Вимушена індивідуальна чи групова ізоляція негативно впливає на самопочуття та емоційний стан людини [2]. При цьому виникає така послідовність психологічних реакцій:



Успішність комунікації у сімейному просторі може підвищуватися через розвиток уваги один до одного, бажання і вміння ставати на позицію іншого; здатності узгоджувати погляди і плани проведення часу; підтримки традиції спільного підведення підсумків дня.

Використання віртуального доступу до концертних і виставкових залів, театрів, електронних бібліотек, вивчення мов, оволодіння грою на музичних інструментах, колекціонування – усе це допоможе приділити увагу саморозвитку та зменшити напруження і конфлікти у родині.

Загалом реалізація наведених стратегій потребує оперативного реагування психолого-педагогічних працівників та поступового реформування змісту освіти, трансформації навчальних програм і курсів з урахуванням реалій сьогодення.

Використана література:

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 321 с.
2. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. Москва : Политиздат, 1989. 304 с.
3. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток : посібник. Київ : “Внутрішній світ”, 2015. С. 96.
4. Помиткін Е. О. Стратегія і тактика свідомої психологічної протидії людства вірусним захворюванням. *Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19* : Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В. В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ : ТОВ “Юрка Любченка”, 2020. С. 17-30.

ПРОБЛЕМА ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ПІДХОДИ ДО ЇЇ ВИРІШЕННЯ У ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема зрілості особистості є провідною у психології. Вона розроблюється у рамках надзвичайно широкої проблеми – розвитку особистості на різних етапах онтогенезу і є дотичною до акмеологічних досліджень, де багато теоретичних питань залишаються ще не з'ясованими.

Дослідження проблеми зрілості особистості були започатковані американськими вченими, зокрема представниками гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс). У працях цих вчених зрілість особистості розглядається і як певний віковий період у житті людини – дорослість, і як характеристика досить високого рівня її психічного і соціального розвитку незалежно від її віку. Особистісну зрілість кожен із названих вище вчених позначає різними поняттями: “зріла особистість” – Г. Олпорт, “самоактуалізована особистість” – А. Маслоу, “повноцінно функціонуюча особистість” – К. Роджерс. Спільним для них є бачення зрілості як високий рівень розвитку особистісних якостей людини та її ставлення до норм поведінки, прийнятих у суспільстві, як найбільш повну і вільну реалізацію особистістю своїх можливостей.

Проблема зрілості особистості знайшла відображення в працях класика американської психологічної науки Г. Олпорта. Вчений стверджував, що особистісна зрілість не обов'язково пов'язана з хронологічним віком, а дозрівання людини – це неперервний, такий, що продовжується все життя, процес її *становлення*. Він вказував на якісну різницю між зрілою особистістю і незрілою, або ж невротичною, яка полягає у тому, що поведінка особистісно зрілих суб'єктів автономна й мотивована усвідомленими процесами, тоді як поведінка незрілих переважно спрямовується неусвідомленими мотивами, які впливають із переживань дитинства. За Г. Олпортом, зріла особистість має біологічну, психологічну, соціальну й духовну цілісність, найважливішою її ознакою є прагнення розвиватися та самоудосконалюватись. Його концепція зрілої особистості спрямована на активізацію механізмів її самореалізації й саморозвитку. Вчений стверджував, що зріла особистість характеризується шістьма рисами: має широкі межі “Я”, може дивитися на себе збоку; здатна до теплих, сердечних соціальних стосунків (дружня інтимність і співчуття); демонструє емоційну нестурбованість і самосприйняття, має позитивне уявлення про себе; виражаючи свої думки і почуття, рахується з тим, як це вплине на інших; демонструє реалістичне сприйняття, досвід і домагання, бачить речі такими, якими вони є, а не такими, якими б хотіла бачити їх; демонструє здатність до самопізнання і має почуття гумору, чітке уявлення про свої сильні й слабкі сторони; володіє цілісною життєвою філософією, здатна бачити ясну картину завдяки систематичному виділенню значущого у своєму житті. Вона має систему цінностей і мету, що робить її життя значущим [1].

К. Роджерс, характеризував зрілість особистості поняттям “повноцінно функціонуюча особистість”, яку він бачив такою, що використовує всі свої

здібності й таланти, реалізує свій потенціал і рухається до повного пізнання себе і сфери своїх переживань. Вчений виділив п'ять основних ознак, притаманних зрілій особистості:

– *відкритість переживанню* – здатність людини слухати себе, відчувати всю сферу переживань у собі, не відчуваючи загрози, усвідомлювати свої найглибші думки і почуття, не намагатись їх придушити в собі, а діяти у відповідності з ними;

– *екзистенціальний спосіб життя* – жити повноцінно й насичено у кожну мить існування так, щоб кожне переживання сприймалось свіжим й унікальним. Люди, які живуть так, гнучкі, адаптивні, терпимі, безпосередні;

– *організмична довіра* – здатність людини брати до уваги свої внутрішні відчуття й переживання та розглядати їх як основу для вибору своєї поведінки у тих чи інших життєвих ситуаціях;

– *емпірична свобода* – дозволеність людині жити вільно, так, як вона того бажає, без обмежень і заборон. Суб'єктивна свобода – це почуття особистої влади, здатність робити вільний вибір і керувати собою. При цьому людина сама має відповідати за свої власні дії та їх наслідки;

– *креативність* – творчий стиль життя, а його продукти – це ідеї, проекти, що з'являються у людини. Творчі люди намагаються жити конструктивно і адаптивно у своїй культурі, при цьому вони задовольняють свої найбільш глибокі потреби, гнучко пристосовуються до умов, які змінюються, не є конформістами. Їх зв'язок із суспільством можна сформулювати так: вони є членами суспільства і його продуктом, але не є його полоненими [2].

Для характеристики зрілої особистості, А. Маслоу у своїх працях використав поняття "*самоактуалізована особистість*". Для такої особистості характерними є: реалістичне сприйняття світу; прийняття інших людей та природи; безпосередність, простота й природність; центрованість на проблемі, а не на собі; незалежність і потреба в усамітненні; автономія: здатність належно оцінювати навіть звичайні події, при цьому відчувати новизну й задоволення; вершинні переживання – моменти сильного хвилювання або високої напруги, а також миті розслаблення, спокою, умиротворення; суспільний інтерес, бажання допомогти іншим, покращити себе; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; розмежування засобів і цілей; філософське почуття гумору; креативність; опір окультуренню, тобто перебуваючи у гармонії зі своєю культурою, ці люди зберігають певну внутрішню незалежність від неї.

Згідно з А. Маслоу, самоактуалізовані особистості часто переживають моменти благоговійного трепету, захоплення й екстазу. У мить надзвичайно сильної самоактуалізації, яку він назвав *вершинними переживаннями*, люди настільки занурюються у певну діяльність, що втрачають відчуття часу й місця. За його спостереженнями, люди, які пережили такі переживання, часто вважають, що з ними відбулося щось значне й цінне. (*Емпіричні дослідження, проведені у наш час на вибірці видатних спортсменів, підтвердили концепцію вершинних переживань А. Маслоу*). Вчений наголошував, що самоактуалізована особистість є особливою людиною, оскільки вона не обтяжена вадами типу заздрості, озлобленості, дурного смаку, цинізму, не схильна до песимізму, проявів егоїзму. Водночас А. Маслоу не стверджував, що самоактуалізовані особистості є абсолютно досконалими. У них також може проявлятися егоїзм, неадекватна агресивність, сварливість, вони можуть впадати у депресію, припускатись помилок, вони можуть переживати почуття вини, тривожність, печаль, внутрішні конфлікти

тощо. Але це не переважає над позитивними рисами і не справляє вирішальний вплив на спосіб їх мислення і діяльності, не заважає відрізнити реальні проблеми від проблем настрою.

А. Маслоу виділяв два типи самоактуалізованих особистостей. До першого належать ті, які володіють безсумнівним психічним здоров'ям, мають невеликий досвід трансцендентних переживань або ще зовсім не мають його, живуть за принципом “тут і тепер” у світі повсякденних людських потреб. До другого типу віднесені ті, у житті яких трансцендентні переживання посідають важливе, іноді центральне місце. Люди, які лише самоактуалізуються, значно рідше мають вищі почуття або ж переживають їх не з тією інтенсивністю, ніж ті, які цього досягли. А. Маслоу стверджував, що самоактуалізації досягають менше одного відсотка людей, оскільки більшість не знає про власний потенціал, сумнівається у собі, боїться своїх здібностей [2]. На наш погляд, це твердження вченого є дещо полемічним, оскільки самоактуалізовану особистість він розглядав як зрілу особистість.

Висновки. Представники гуманістичного напрямку зробили вагомий внесок у розроблення проблеми зрілості особистості. Хоча критерії зрілості особистості у них є дещо різними, водночас спільним для них є бачення її як такої, що має високий рівень розвитку певних особистісних якостей, реалістично сприймає світ і себе у ньому, не обтяжена вадами, має сформовану систему цінностей, живе повноцінним і змістовним життям, дотримується норм поведінки, прийнятих у суспільстві. З погляду сьогодення, можна стверджувати, що ці погляди стали передвісниками акмеології, що вивчає розвиток людини на ступені її зрілості.

Використана література:

1. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. История психологии в лицах. Персоналии / ред.- сост. Л. А. Карпенко; под общей ред. А. В. Петровского. Москва : ПЕР СЭ, 2005, 783 с.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997, 608 с.

УДК 159.922:004.451.54

Пророк Н. В.

ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МАНІПУЛЯЦІЇ: НЕГАТИВНІ НАСЛІДКИ ДЛЯ ПСИХІКИ

Процеси, які відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві створили нові, ускладнені умови для педагогів і психологів, які працюють в школі. Так важливими психологічними особливостями педагогічного дискурсу в умовах інформаційного суспільства є залежність як педагогів, так і учнів від інформації з Інтернет-мережі та інформаційне перенавантаження. Інформаційні *продукти* (тексти, аудіо- і телепродукти та ін.) є могутнім інструментом впливу на психіку, завдяки їм формується ставлення людей до навколишнього світу, змінюються

ціннісні орієнтації і світогляд. І в той же час сучасні інформаційні технології відрізняються безмежним маніпулятивним потенціалом. Нагадаємо одну із основних ознак маніпулятивних технологій: ті, проти кого вони використовуються не мають помічати цей вплив на них. Ну а найважливішою ціллю маніпуляцій є *створення керованої, некритичної людини*, що перебуває у полоні нав'язаних стереотипів, зручних уявлень, жахливих оман. Тому інформаційно-психологічна безпека всіх учасників освітнього процесу є актуальною проблемою.

Суспільство “пост-правди”, створенню якого посприяла, в тому числі, і гібридна війна (яку веде Росія як проти України, так і проти всього світу), внесло суттєві зміни в зміст сучасних інформаційних продуктів, що готуються для “промивання мізків”. Головною їхньою рисою стала викривлена, неправдива інформація. Для її домінування використовується весь можливий спектр прийомів викривлення фактів: від нахабної брехні до часткових деформацій інформації. Коротко представимо ці прийоми маніпуляцій з інформацією: підтасовка фактів (зміст прийому полягає у відборі і тенденційній подачі лише позитивних або лише негативних фактів та доказів і одночасне замовчування протилежних); фальсифікація фактів (яка зовнішньо виглядає правдоподібною, але, по суті, є майстерно підтасованою аргументацією); виривання із контексту; представлення матеріалів минулого як сьогоdnішніх; маніпуляції цифрами і фактами; приховане порушення й викривлення законів логіки (підміна понять; фальшива аналогія; висновок без достовірного підґрунтя; підміна причини наслідком та ін.); односторонність подання інформації (підбір і подача фактів, свідчень, доводів тощо, що висвітлюють тільки одну сторону конфлікту, проблеми); виключення з інформаційних повідомлень певних фрагментів; монтаж інформаційних продуктів (в одному контексті монтують шматки, що взагалі стосуються різних подій); приховування інформації чи певних тем, часткове висвітлення чи вибіркова подача матеріалів тощо (В. В. Зеленін, А. С. Миронов, Э. Аронсон). Всі ці прийоми спотворення і приховування інформації спрямовані на те, щоб показати привабливість, або, навпаки, неприйнятність якоїсь точки зору, ідеї, дій тощо.

Не буде перебільшенням сказати, що саме *цинічна брехня* (для якої немає межі між дозволеним і недозволеним) і *заперечення очевидного* стали головною зброєю російської пропаганди, російських і проросійських засобів масової інформації. Фактично вони стали засобами “промивання мізків” і дезінформації у масштабі як своєї країни, так, на жаль, і нашої. Нісенітниця породжується цілеспрямовано: працюють “інформаційні війська”, “фабрики тролів і ботів”, “інтернет-армії”. Так боти (комп'ютерні програми, що виконують які-небудь дії автоматично й/або за заданим розкладом) вкидають у великій кількості неправдиву інформацію, а також багаторазово повторюють брехню, чутки і плітки. Прямо як учив Геббельс: що більш брехливою є новина, то швидше в неї повірять. У західних країнах зміст російських каналів телебачення характеризують як “суцільну брехню”, “відкриту брехню”; вважають, що немає російських журналістів, а є тільки російські пропагандисти тощо. Очевидним стає висновок: Росія живе у брехні, живе за законами брехні і вже не знає меж у створенні брехні. Цей висновок вона доводить щодня своїми реальними діями.

Розглянемо негативні наслідки і психологічні механізми дії *брехні* на психіку людини. Домінування неправдивої інформації (у різних версіях, від різних “авторитетів”), безліч “інформаційного бруду” (повідомлень про якісь несуттєві

події) і багато негативних емоцій призводять до створення “брудного інформаційного поля”.

Психологічний механізм дії цього поля:

– вкидання десятків версій, які виявляються обманом, призводить до породження *атмосфери недовіри* до всіх, атмосфери хаосу, плутанини (не зрозуміло – хто ж правий?), тривоги й укріплення стереотипів: “усі брешуть”, “усі погані”, “всі однакові”, “політика – брудна справа”, “ніхто правди не скаже”, “всі крадуть”, “усі чиновники корумповані”. Це слово “всі” звучить як вирок, не залишає вибору, штовхає до *байдужості*.

– Під впливом великої кількості брехливої інформації і вищеназваних стереотипів байдужість у людей розвивається стрімко: “не треба щось робити – все одно ми ні на що не впливаємо”, “нічого не зміниться”, “всі погані”, “не треба думати, розбиратися, адже всі брешуть!”. У нашій країні вже досить багато людей, які намагаються нікому не довіряти й дистанціюватися від телебачення.

– Безліч інформаційних дрібниць, створюючи “інформаційний шквал”, що обрушується на свідомість і підсвідомість людей, не тільки відволікає від більш суттєвого (воно просто губиться), але й не дає змоги звичайній людині скористатися своїм мисленням: одні не встигають, а інші не здатні критично осмислити те, що відбувається (“краще відключити мозок”).

– Негативні емоції та почуття сіють сумніви, недовіру, невпевненість, тривогу, безвихідь. Підкреслимо, більш важливим є не сам факт – а *атмосфера*, яка створюється цими емоціями.

– Фейки (повідомлення про те, чого не було, чого немає; *повідомлення-вигадка*, яке “роздухується” до того, що стає важливішим, ніж реальність) – спрямовані на створення паралельної реальності. Як кажуть: повірив у фейк – і це вже більше, ніж реальність. У російських інформаційних військах *вигадують* десятки моторошних чи навіть божевільних фейків, які засновані на *технології залякування*. Це дає змогу впливати на людей, зокрема, і на рівні підсвідомості (наприклад, викликаючи страх). На створення паралельної реальності спрямоване і *заперечення очевидного*, викривлення законів логіки. Урешті-решт, у людини звужується свобода мислення.

– Брехня атакує *інфраструктуру розуму*: знищуються критерії добра/зла; викривлюються закони логіки, відбувається підміна понять тощо. І все це для того, щоб ніхто не зрозумів: хто ж має рацію?

Отже, маніпуляції російської пропаганди з інформацією спрямовані на те, щоб створити хаос у думках, емоціях, людських стосунках; дегуманізувати населення. Усі ці завдання успішно реалізуються у своїй країні, відпрацьовуються на своїх громадянах, адже вони на сьогоднішній момент вже майже не мають доступу до об’єктивної інформації (за свідченнями тих росіян, які тільки що приїхали із Росії). На жаль, під цей “пропагандистський каток” потрапляють і українці: жителі Криму і окупованих територій Донбасу та ті, хто дивиться російське телебачення через “тарілку”, а також проросійські канали на нашому телебаченні. Ці інформаційні атаки і особливо постійна нахабна брехня, мають цілком закономірні психологічні наслідки. Вони призводять до втрати довіри до ЗМІ; втрати довіри до авторитетів; втрати відчуття реальності; втрати класичних критеріїв довіри, які допомагали людям жити (наприклад, моральних критеріїв: що таке добро, а що таке зло); втрати бажання думати (хочеться відімкнути мозок), розбиратися в соціальних подіях; втрати інтересу до того, що відбувається в соціумі; до суттєвих змін у

моральних цінностях. Натомість з'являється недовіра до всіх, байдужість до подій у суспільстві, толерантність до аморальної поведінки; закріплюється некритичність мислення, нездатність відрізнити добро і зло, небажання думати.

Отже, сучасні працівники освіти мають бачити маніпуляції із інформацією, вміти працювати із неправдивою інформацією, щоб запобігти або зменшити негативні наслідки цього небезпечного чинника.

УДК 159.942-054/.6-058.6

Процик Л. С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТИНИ-ЖЕРТВИ ПРОТИПРАВНИХ ДІЯНЬ

Сучасні протиправні діяння стосовно дітей належать до глобальних викликів сьогодення. Адже діти відносяться до групи підвищеного ризику в силу вікових особливостей психіки, зокрема таких, як підпорядкованість, сугестивність, низька здатність до критичності і передбачення, незрілість, недостатність життєвого досвіду та інших. Наслідками жорстокого ставлення і зневаги до інтересів дитини є серйозна шкода для її здоров'я, розвитку та соціалізації, нерідко й загроза життю чи навіть може бути причиною смерті. Захист дітей від протиправних діянь, вивчення особливостей поведінки неповнолітніх жертв, попередження злочинів проти них є надзвичайно важливим, соціально значущим і актуальним завданням, вирішення якого носить міждисциплінарний характер.

Протиправні діяння стосовно дітей – це широке поняття, яке включає різні види поведінки батьків та опікунів, інших родичів, вчителів, вихователів, будь-яких осіб, які старші або сильніші. Вивченням психологічних аспектів протиправних діянь стосовно дітей та психологічні особливості дітей-жертв на фундаментально-теоретичному і прикладному рівнях займалися: М. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Біла, Т. Говорун, Л. Гридковець, Т. Журавель, О. Залеська, З. Кісарчук, С. Панченко, Н. Ружицька, Т. Цюман, В. Шакур, В. Щербина, О. Юхта та інші.

Дитина-жертва протиправних діянь – фізична особа, яка внаслідок власних поведінкових особливостей, своєю дією або сукупністю дій спричинила або полегшила вчинення стосовно неї суспільно небезпечного діяння. *До типів дітей-жертв протиправних діянь* необхідно віднести:

пасивний тип – діти та підлітки, які несвідомо ставлять себе під загрозу стати жертвою протиправних діянь (неповнолітні, які не дотримуються правил поведінки та особистої безпеки);

активний тип – діти та підлітки, які свідомо своїми діями ставлять себе під загрозу стати жертвою протиправних діянь (неповнолітні, в оточенні яких є злочинці, а також ті, які самі створюють сприятливу ситуацію для скоєння протиправного діяння);

агресивний (провокаційний) тип – діти та підлітки, які своїми зухвалими діями схиляють особу до вчинення стосовно них протиправних діянь;

добровільний (піддатливий) тип – діти та підлітки, які належать до латентних, “хронічних” потерпілих [1].

Поведінка зазначених типів дітей-жертв протиправних діянь зумовлена низкою *факторів*: *суб’єктивних* – мотивація тих чи інших вчинків, які роблять вагомий внесок у механізм протиправного діяння (латентна, рецидивна та недбала віктимна поведінка), а також *об’єктивних* – конкретні чинники й непередбачені життєві ситуації, які спричинили вчинення протиправного діяння, наприклад: вік, стать, зовнішність тощо, які роблять неповнолітнього випадковою жертвою через особливі вподобання злочинця.

Соціально-демографічна та психологічна характеристика дітей-жертв протиправних діянь включає: вік, стать і статус їх сім’ї у суспільстві, а також набір психофізіологічних характеристик. Відповідно необхідно врахувати *вікові особливості дітей*, які можуть виступати факторами вчинення протиправних діянь стосовно них:

У дошкільному віці – емоційна допитливість, прагнення наслідувати поведінку дорослих, прояв власних оцінок тих або інших подій, що рідко суперечать їх незначному життєвому досвіду, відсутність сформованого вміння переборювати невдачі, недостатність та поверховість першого враження, довірливість, демонстративна впертість.

У молодшому шкільному віці – незрілість, легка сугестивність, недостатність життєвого досвіду, невміння повно й критично оцінити ситуацію й прогнозувати її розвиток, непоінформованість у питаннях статевих відносин, схильність до пригод, важлива оцінка дорослих.

У підлітковому віці – прагнення завоювати авторитет у колективі та не бути слабким, прояв власних необґрунтованих оцінок тих або інших подій чи фактів, підвищена залежність поведінки підлітка від групи, небажання осуду з боку однолітків, хибні уявлення про честь і помсту.

Важливий вплив на формування віктимних рис дітей має порушення механізмів інтеграції у сім’ї: зсув в установках виховання батьків на бажану стать (перевага або жіночих, або чоловічих якостей), емоційне відторгнення або надмірна опіка, невпевненість батьків або їх агресивна поведінка, недостатній контроль дітей або гіперзаборони, часті сімейні конфлікти тощо. Таким чином, *психологічні аспекти поведінки дитини-жертви* протиправних діянь включають: необережність, довірливість, схильність до ризику, агресію, конфліктність, випадкові зв’язки, а часто навпаки – нерішучість, вікову незрілість, слабохарактерність, відсутність чітких життєвих позицій [3].

Відповідно ознаками психотравматизації дитини внаслідок протиправних діянь можуть бути:

У дітей дошкільного віку: нічні кошмари, страхи, регресивна поведінка (поява дій або вчинків, характерних для більш молодшого віку), невластиві характеру сексуальні ігри з самим собою, однолітками або іграшками, невластиві віку знання про сексуальну поведінку, безпричинні нервово-психічні розлади.

У дітей молодшого шкільного віку: “безпідставне” зниження успішності навчання, виникнення замкнутості та прагнення до усамітнення, різка зміна рольової поведінки (бере на себе функції батька), раптове погіршення взаємин з

однолітками, невласлива віку, сексуально забарвлена поведінка, прагнення повністю закрити тіло одягом, навіть якщо в цьому немає необхідності.

У підлітковому віці: депресія, втечі з дому або інституційних установ, низька самооцінка, спроби самогубства, сексуалізована поведінка, вживання наркотиків або алкоголю, проституція або безладні статеві зв'язки, психосоматичні розлади [2].

Тому, *наслідками протиправних діянь для дитини-жертви* можуть бути: зниження якості навчання, підвищення рівня прояву агресії та перенесення її на інших, відсутність друзів, комунікативних навичок, усамітнення, схильність до нервово-психічних розладів та депресії, фізичне нездужання психосоматичного походження, занижена самооцінка та формування девіантної поведінки.

Висновки. Отже, психологічна характеристика дитини-жертви протиправних діянь має велике значення у процесі розслідування злочину, його запобігання та профілактики віктимної поведінки неповнолітніх. Прагнення дітей пізнати навколишнє середовище у поєднанні з довірливістю, підвищеною навіюваністю сприяє створенню ситуацій, в яких можливість учинення протиправних діянь стосовно них значно збільшується. Тому необхідно формувати у дитини вміння вірно оцінювати власну поведінку як у ситуаціях, коли існує реальна небезпека протиправних дій стосовно них, так і вчинків інших осіб, які створюють такі ситуації.

Використана література:

1. Андріяшевська М. Неповнолітні як жертви злочину та їхня роль у механізмі злочинної поведінки. *Підприємництво, господарство і право*. № 09 (271). Київ : Гарантія, 2018. С. 234-238. URL: <http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2018/9/43.pdf>
2. Козлова А. Місце судово-психологічної експертизи в кримінальному процесі та алгоритм проведення психодіагностичного дослідження неповнолітніх жертв насильства. *Психологічний часопис*. 2017. № 2. С. 15-27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2017_2_4
3. Цимбал Ю. Психологічні детермінанти формування “комплексу жертви”. *Форум права*. 2012. № 1. С. 1050-1055. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP_index.htm_2012_1_167

УДК 316.614-053.4

Резо Г. І., Резо О. Ю.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Одним із провідних принципів сучасної освітньої політики стає її гуманістична спрямованість, що визначає пріоритет загальнолюдських цінностей у виховному процесі, а також створення ефективних умов для розвитку соціально зрілої, вільної особистості, що володіє правовими знаннями, уміє реалізовувати власну активність, володіє контролем і самозахистом від правової і політичної нерівності, порушення прав і свобод людини.

Завдання щодо соціалізації зростаючої особистості мають ґрунтовну нормативно-правову основу. Так, воно знайшло своє відображення у Законі про

освіту та Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, в яких чітко визначено, що головною метою виховання є “набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення культури міжнаціональних взаємин, розвиненої духовності” [3]. Про необхідність та важливість соціалізації дитини дошкільного віку наголошено у Базовому компоненті дошкільної освіти. На думку авторів державного стандарту, взаємодія дитини з соціальною дійсністю задовольняє дві важливі потреби її саморозвитку: потребу в самореалізації (виявлення та ствердження себе серед інших людей) та потребу вписатися в цю дійсність, знайти своє місце [1, с. 5]. Водночас для розв’язання означених завдань, дорослим, необхідно мати чітке й повне уявлення про внутрішній світ дитинства, щоб реально оцінити змістові компоненти дитячої картини світу та визначити найбільш впливові й ефективні засоби її збагачення, починаючи з перших років життя.

На думку багатьох вчених (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Д. Ельконін, З. Рубінштейн та ін.), перші роки життя є важливим періодом для соціального, інтелектуального та особистісного розвитку дитини.

Мета дослідження – розкрити теоретичні засади соціалізації особистості дитини дошкільного віку.

Саме у дошкільному віці формується самосвідомість і закладаються перші уявлення про себе, утворюються стійкі форми міжособистісної взаємодії, моральні та соціальні норми. У цей період розвитку особистості значний вплив на процес соціалізації чинять особи, з якими у дитини відбувається безпосередня взаємодія. Це можуть бути: сім’я (батьки або особи, які постійно піклуються і спілкуються з дитиною, брати, сестри); заклад дошкільної освіти (вихователі); оточення (однолітки, друзі) [4, с. 18]. У дошкільному віці формується та розвивається важливе особистісне утворення – базисна довіра до світу, що впливає на їх відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших та взаємодіяти з ними для загального розвитку та соціалізації [2, с. 13]. Формування соціального характеру, засвоєння різних соціальних ролей та інших соціально-типових проявів особистості зумовлені місцем її проживання та способом життя дитини [4, с. 18].

Заклад дошкільної освіти – це провідна соціальна інституція, де дитина дошкільного віку отримує не лише елементарні знання, уміння, навички, а й набуває основи життєвої компетентності загалом та її важливої складової – безпечної поведінки в соціальному середовищі.

У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В. Радула, поняття соціалізація трактується науковцями як процес засвоєння індивідом певної системи, знань норм і цінностей, що допомагають йому функціонувати як повноправному члену суспільства [6, с. 240]. Проте, в українському педагогічному енциклопедичному словнику даний термін інтерпретується більш конкретно з вказівкою на основні складники цього процесу: “процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості” [7, с. 318].

Спроба систематизувати різні трактування цього поняття дала змогу визначити його найширший смисл. Наприклад, І.Зверева під соціалізацією розуміє процес поступового входження людини у світ соціальних зв’язків [5, с. 237]. Водночас, науковці підкреслюють, що соціалізація є могутнім чинником становлення індивідуальності, оскільки лише в соціальних зв’язках, у взаємодії з

іншими людьми відбувається самовизначення особистості в соціокультурному просторі. Тільки в процесі засвоєння соціокультурної норми відбувається індивідуалізація розвитку, дитина не втрачаючи власного “Я”, розвиває та збагачує зміст свого внутрішнього світу.

Соціалізація дітей дошкільного віку – процес тривалий і багатоплановий, що визначає його майбутні властивості, які складаються в домінуванні моральних та інтелектуальних інтересів над матеріальними та позначаються в системі його індивідуальних мотивів. Отримуючи від виховного мікросоціуму позитивні культурні зразки, соціально-моральні цінності і пропускаючи їх через свідомість, почуття і переживання, дитина освоює соціальний досвід, соціокультурну норму життя суспільства.

Проблема соціалізації особистості дитини дошкільного віку є однією з базових у педагогіці та віковій психології, оскільки її успішність визначає можливість особистості повноцінно функціонувати в суспільстві як активного суб'єкта. Від ступеня соціалізації залежатиме те, наскільки гармонійно розвиненим буде дошкільник. Щоб стати повноцінним і рівноправним членом свого соціального середовища, дошкільнику уже на початкових етапах процесу соціалізації слід засвоїти необхідні для цього норми та установки. Саме в дошкільному віці слід не тільки закладати основи визначених програмами для дошкільних закладів знань, а й прищеплювати їм норми поведінки, виховувати позитивні звички, формувати інтереси й потреби.

Отож, завданням вихователів є виростити компетентну особистість, здатну самотійно приймати рішення, визнавати свої помилки, відстоювати свою гідність, реалізовувати природні можливості.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богущ ; авт. кол. : А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богінч [та ін.]. Київ : [б. в.], 2012. 26 с.
2. Грицишина Т. І. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. Наука – практиці.* № 5 (48) /05/ 2016. С. 12-15.
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді ДОДАТОК до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641/: [Електронний ресурс]. Режим доступу : pnu.edu.ua/ua/files/vr/knpvdm16062015.doc
4. Мельник Н. І. Соціалізація дітей дошкільного віку на засадах групової взаємодії у різновікових групах. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. Наука – практиці.* № 5 (48) /05/ 2016. С. 17-20.
5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. С. 237.
6. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : “ЕксОб”, 2004. С. 240.
7. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. й виправл. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

РОЗВИТОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Основні напрями роботи з розроблення та впровадження моделі медіаосвіти регламентують: Закон України “Про дошкільну освіту”; Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (схвалена Постановою Президії Національної Академії педагогічних наук України від 21.04.2017), Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджений наказом МОН України № 522 від 07.11.2000 (зі змінами).

Дошкільна медіаосвіта є інтегрованою і спрямована на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини, забезпечує її захист від агресивного медіасередовища, уміння орієнтуватися, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію. Послідовне впровадження медіаосвіти в освітній процес дає змогу сформувати у педагогів знання:

- сучасної парадигми освіти та ролі педагога в інноваційному медіазованому інформаційному просторі;
- дидактичного й виховного потенціалу медіа (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація тощо);
- методологічних аспектів медіапедагогіки й основ аудіовізуальної грамотності;
- методики проведення медіаосвітніх занять і особливості інтеграції медіа з базовими дисциплінами;
- місця медіа в освітньому процесі закладу освіти; негативних тенденцій, що створюють засоби масової інформації;
- можливостей критичного мислення для об’єктивного аналізу медіаінформації;
- засобів створення середовища для культурного та духовного зростання дітей з метою їх соціальної адаптації [1].

Цілком очевидно, що подальша трансформація дошкільної освіти так чи інакше буде пов’язана з усе більш широким використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для розвитку пізнавальних здібностей старших дошкільників, розширення кругозору. Опанування комп’ютерної грамотності на елементарному рівні – запорука успішної реалізації особистості дошкільника, тому що в галузі освіти найбільш потужно виявляється тенденція до поступової адаптації змісту інформатики за спадною лінією – від закладу вищої освіти (ЗВО) до закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО), від старших класів до початкової школи й далі до закладу дошкільної освіти [2].

Сучасний педагог повинен бути готовим до змін, сміливо приймати педагогічні рішення, виявляти ініціативу, творчість. Проблема ефективності, результативності педагогічного процесу може бути розв’язана за умови забезпечення високої компетентності з медіаграмотності та відповідної професійної майстерності кожного педагога.

Аналіз наукової літератури про застосування ІКТ і формування комп'ютерної грамотності дітей дошкільного віку виявив певні суперечності між: рівнем інформаційно-комунікаційного забезпечення закладів дошкільної освіти та потребою у формуванні комп'ютерної грамотності; рівнем підготовки педагога до впровадження ІКТ в освітній процес закладів дошкільної освіти та новими тенденціями в розвитку сучасної освіти, орієнтованої на широке використання комп'ютерної техніки; неготовністю вихователя до усвідомленого використання ІКТ та типом професійної діяльності педагога; неконтрольованим потоком використання розвивальних комп'ютерних програм для дітей дошкільного віку, більшість з яких не орієнтована на збереження здоров'я, відсутністю системного аналізу та неготовністю вихователів до їх систематизації й адекватної оцінки [3].

Головними чинниками розвитку дошкільної медіаосвіти є: сприяння формуванню медіаімунітету підростаючої особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу; формування та розвиток навичок критичного мислення як механізму медіаграмотності; розвиток здатності до медіаторчості для самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, різних аспектів медіакультури.

Забезпечення готовності фахівців дошкільної освіти до розв'язання медіаосвітніх проблем і суперечностей потребує:

- перебудови звичних організаційних форм роботи з дітьми дошкільного віку;
- вдосконалення змісту і форм підвищення кваліфікації педагогів, зорієнтованих на випереджальне ознайомлення з медіаосвітніми інноваціями;
- якісне програмно-методичне та інформаційне забезпечення, зокрема, створення спільних інформаційних ресурсів, забезпечення роботи віртуальних медіаосвітніх груп і мультидисциплінарних конференцій;
- створення та адміністрування тематичних медіаосвітніх сайтів;
- здійснення спільних наукових проєктів, проведення “круглих столів”, міжвідомчих семінарів і вебінарів, конференцій, фестивалів з дошкільної медіаосвіти тощо[4].

Отже, стратегічною метою розвитку медіаграмотності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти є залучення вихователів до використання інформаційних технологій у проведенні спільних заходів, ознайомлення з програмами і проєктами некомерційних громадських організацій, операторів мобільного зв'язку тощо, а також матеріально-технічне оснащення закладу дошкільної освіти на належному рівні.

Використана література:

1. Василюк С. М., Алексєйчик О. В., Проценко О. В. Модель упровадження медіаосвіти в систему роботи дошкільного навчального закладу. *Практична медіаосвіта: навчання основ медіаграмотності*: матеріали обласної науково-практичної конференції. 2017. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. 686 с.
2. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 225 с.
3. Крутий К. Л., Чернікова Л. А. Концептуальні основи створення єдиного інформаційного простору вищого навчального закладу (на прикладі Запорізького ІППО). *Личность в едином образовательном пространстве*: збірник научних статей I Міжнародного освітнього форуму; под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. Запорожье: ООО “ЛИПС” ЛТД, 2010. С. 284-286.

4. Полєвікова О. Б. Специфіка впровадження дошкільної медіаосвіти на Херсонщині. *Медіаосвіта як напрям навчально-виховного процесу в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2013. № 3.

УДК 159.923-047.84:005.336.4

Рудницька С. Ю.

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ

“Дискурсивний поворот” у соціальних і гуманітарних науках як виражена тенденція спрямованості дослідницької уваги в бік соціальної та мовної зумовленості різних особистісних феноменів призвів до неминучого розширення предмета вивчення особистості в цілому і зіграв важливу роль у формуванні і розвитку принципово нового напрямку психологічної науки, що у 80-90-х роках ХХ століття отримав назву “дискурсивної психології”.

У її предметній сфері спостерігається тенденція розуміння всієї сукупності суб’єктивних відносин людини зі світом як певних “дискурсивно-нарративних реальностей”. Одна з ключових ідей дискурсивної психології полягає в тому, що когнітивні та метакогнітивні процеси, результати яких знаходять своє відображення в дискурсі, складають ядро особистості, ядро її індивідуального досвіду. У контексті цього підходу, різні особистісні феномени розглядаються не як ті, що лежать за межами мови, а як відбиті, втілені і реалізовані в ній, невід’ємні від самої особистості, зануреної в соціально-комунікативний континуум.

У свою чергу, досвід особистості тут також розглядається з точки зору самої мови – як система множинних інтеракцій, що детермінується розгортанням ситуаційних дискурсів, які в процесі своєї взаємодії (зіткнення, перетинання, накладення, поглинання, об’єднання, витіснення) відображають численні соціально-психологічні інтенції, потреби, мотиви, настановлення, наміри, очікування, передбачення тощо.

Ідея конструктивності в дискурсивній психології передбачає, що дискурс одночасно становить як результат, так і інструмент конструювання соціальної реальності, життєвого і особистісного досвіду людини, передбачає розуміння соціальної реальності як символічного поля, що самодетермінується в процесі конструювання інтерпретативних моделей соціального цілого. Розглянутий з такої позиції досвід особистості становить дисипативний дискурс, що експлікується одночасно шляхом різних його інтерпретацій.

Конструювання особистістю власного досвіду передбачає приведення нею всіх своїх уявлень, понять, поглядів, принципів, концепцій, інтерпретаційних моделей світу в єдину систему, їх впорядкування, організацію в єдину зв’язну структуру, що допомагає збагнути сенс подій і вчинків власного життя і життя Інших. Таким чином, дискурсивне конструювання досвіду особистості можна проблематизувати як перманентний процес особистісного смислотворення.

В оптиці психолого-герменевтичного підходу, конструювання особистісного досвіду ми пропонуємо розглядати як інтеграцію окремих різнорідних “наративно-дискурсивних реальностей” індивіда в зв’язну цілісність шляхом дискурсивно-мовленнєвих практик у процесі особистісного смислотворення. Іншими словами, дискурсивне конструювання досвіду передбачає процес його трансформації з особистого досвіду в особистісний – привласнений, осмислений, асимільований, проінтерпретований, тобто вибудований самою особистістю.

У контексті зазначеної проблеми, ми вважаємо за доцільне виділити три рівні дискурсивного конструювання досвіду особистістю: “компілятор”, “інтерпретатор”, “автор”, які співвідносяться з вимірами розвитку особистості [1], а також з виокремленими рівнями дискурсивного самопроекткування особистості (“плагіатор”, “читач”, “автор”) [3].

Так, на рівні “компілятора” досвід індивіда ще не є особистісним. Він задається низкою конкретних життєвих ситуацій, певними моделями поведінки в них, специфікою взаємодії з іншими людьми тощо. За визначенням Н. В. Чепелевої, цей досвід є особистим [2]. Серед його основних характеристик можна виділити: дифузність, дорефлексивність, фрагментарність (розірваність, мозаїчність). Основною одиницею особистого досвіду виступає ситуація, а способами його організації є практики, в межах яких відбувається його тематична організація. У свою чергу, основною стратегією дискурсивного конструювання досвіду є означування особистістю цього тематичного поля. А основним способом текстоутворення виступає висловлювання. На рівні “інтерпретатора” досвід індивіда може бути вже не тільки особистим, але й особистісним. Умовою генерації смислів у процесі вибудовування особистісного досвіду виступають як узагальнення емпіричного індивідуального досвіду, так і засвоєні ззовні “готові” соціокультурні концепти. Поряд з яскраво вираженою розірваністю, конструйований досвід поступово починає набувати риси зв’язності, структурованості, рефлексивності. Основними одиницями досвіду тут виступають події, а способами його організації є фрейми, за допомогою яких відбувається наративізація досвіду особистості.

На рівні “автора” досвід, який конструює індивід стає особистісним. Основними характеристиками цього досвіду є рефлексивність, структурованість, континуальність, когерентність. Завдяки когерентності особистісного досвіду його компоненти формують смислову безперервність, когнітивну зв’язаність і концептуальну єдність. Основною одиницею особистісного досвіду виступає смисл, а способом його організації постає тезаурус, усередині якого відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду. Основними стратегіями дискурсивного конструювання досвіду особистістю тут є:

- побудова відносин між тематичними ядрами;
- побудова зв’язків з контекстами;
- побудова нових контекстів;
- побудова міжконтекстуальних зв’язків.

Іншими словами, продуктивність конструювання досвіду на рівні “автора” залежить від того, наскільки людина володіє інтерпретаційними ресурсами, здатна забезпечити “рамки зрозумілості” (Е. С. Жорняк), що зв’язують і співвідносять події його життя; наскільки здатна встановлювати смислові зв’язки між конкретними подіями (“тематичними ядрами”, “ядрами тематичних полів”) і

різними життєвими контекстами (життями “Інших”), а також вибудувати міжконтекстуальні зв’язки.

Таким чином, у процесі дискурсивного конструювання досвіду людина як суб’єкт виявляється завжди більше самої себе як об’єкта, внаслідок чого вона є приреченою постійно заново об’єктувати свій досвід, повністю їм ніколи не “вичерпуючися”. Саме ця перманентна напруга, визнання неповноти досвіду, що конструюється, за допомогою діалогу стимулює нові рефлексії, осмислення власних намірів щодо способів його текстової об’єктивації, провокуючи людини до саморозвитку.

Використана література:

1. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*. 2013. № 3. С. 67-80. doi. 10.1016/S0304-3959(03)00003-4
2. Чепелева Н. В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. Вип. 6 (17). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301 (дата звернення : 12.02.2019).
3. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. *Педагогіка і психологія*. Київ, 2018. № 1. С. 71-77.

УДК 373.2.016:81'23]:159.943.7

Савчин О. М.

АВТОРСЬКА МОТИВАЦІЙНА ЛІНГВО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СТІЙКИХ УМІНЬ СТВОРЕННЯ РОЗПОВІДЕЙ РІЗНИХ ТИПІВ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ ВТІЛЕННЯ

Отриманий автором досвід, під час апробації/втілення “Авторської мотиваційної лінгво-педагогічної технології формування стійких умінь створення розповідей різних типів дітьми старшого дошкільного віку” в ЗДО (закладах дошкільної освіти), дозволив авторові констатувати справжню причину неефективного опанування дошкільниками різнотипового розповідання зокрема та монологічного мовлення взагалі, яка криється у відсутності умотивованих спеціалістів до індивідуальної роботи з дітьми, створення психологічно сприятливого клімату щодо включення кожної дитини в переповненій групі в навчальний процес, що вкрай негативно впливає на її якісний перехід/адаптацію до умов/викликів початкової школи.

Активне мовлення дитини починається з мовленнєвого наслідування й є ефективним лише за умов *емфатичного мовлення* (виразного, вимовленого у піднесеному тоні, емоційно) [4, с. 369]. В результаті активного відображення дійсності й активного спілкування, у дитини виникає розуміння мови та здатність висловлювати в індивідуальному мовленні власні наміри, бажання, прагнення) [1, с. 88].

Дитина, у цьому віці, вже повинна вміти складати розповіді за картинками, про іграшки, передавати зміст почутих оповідань, переглянутих мультфільмів, фільмів, вистав, тематичні творчі розповіді, розповіді-етюди, мініатюри, з власного досвіду тощо [2].

Оволодіння різними типами розповіді повинно відбуватися на основі елементарних уявлень про структуру, функціональне призначення тексту, засоби образності, формування якостей самостійного зв'язного висловлювання: цільності, змістовності, логічної послідовності, образності, креативності.

Але для успішного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку стійкими вміннями створювати розповіді будь-якого доцільного типу, слід створювати ефективну мовленнєву ситуацію (наявність теми, мети, місця, часу мовлення та адресата) та психолого-педагогічне мотиваційне середовище, що спонукає старшечків свідомо брати участь у навчально-мовленнєвій діяльності – цілеспрямованому процесі оволодіння дітьми навичками й вміннями використання мови у спеціально організованому мовленнєво-педагогічному середовищі для засвоєння соціально-культурного досвіду, норм рідної мови, довільного й усвідомленого опанування процесуальності мовлення, встановлення доцільної вербальної комунікації [3, с. 272].

Все вищезазначене покликана зреалізувати “авторська мотиваційна лінгво-педагогічна технологія формування стійких умінь створення розповідей різних типів дітьми старшого дошкільного віку”, яка містить в собі систему дидактичних категорій (мета, завдання, зміст, методи, форми, засоби, що, будучи системою), супроводжує процес становлення у дітей різнотипного розповідного мовлення при створенні фасилітаційного середовища *допомоги, полегшення, сприяння* – організації взаємоповажної атмосфери довіри однолітків між собою та з педагогом, при якій думка кожного (навіть помилкова) буде вислухана та почута, не зважаючи на те, чи буде вона потребувати грамотної корекції, де дорослий не є лектор/диктатор, а виконує місію **ментора** (*порадника, консультанта щодо індивідуального зростання особистості*), **тьютора** (*наставника, репетитора, викладача*), **коуча** (*помічником у досягненні мети*), **мотиватора** (*того, хто спонукає до дії*).

Критеріями та показниками сформованості умінь створювати старшими дошкільнятами різнотипні розповіді є *когнітивний* (сформованість знань про особливості використання розповідей всієї типової гама при комунікуванні), *мотиваційно-ціннісний* (вмотивованість до оволодіння стійкими вміннями майстерно продукувати розповіді різноманітної типізації, включно з новими типами розповідей, (*розповідь-інструкція* та *розповідь-презентація*), усвідомлення особистісної значущості для налагодження комунікації із соціумом, прагнення кар'єрно-професійного самовдосконалення, життєво-особистісної реалізації), *технологічно-результативний* (володіння навичками аналізу інформації, виокремлення головного та синтезування рішень), за допомогою доречних типів розповідей, включно з *розповідями-презентаціями* та *розповідями-інструкціями*, як ефективного інструменту переконання: *під розповіддю-презентацією* слід розуміти “усний виклад інформації про позитивні переваги живої/неживої природи, предметів/явищ у побутово-соціальному середовищі, що неодмінно сприятиме маленькій особистості в її адаптації, комунікуванні та самоствердженні в суспільстві”, а *під розповіддю-інструкцією* пропонується розуміти “усний виклад інформації про дії у часі та просторі, яка містить перелік

конкретних покрокових правил, дотримання яких гарантує успіх щодо досягнення поставленої меті” [5].

Цікавість, емоційну насиченість процесу навчання покликані забезпечити комп’ютерні навчальні програми у поєднанні з квестовим/ігровим характером процесу навчання старшечків створювати розповіді всіх типів, закріплюючи ці навички в стійкі уміння (*квест – дослідження світу у вигляді пригодницької гри, шляхом розгадування головоломок і завдань, що вимагають розумових зусиль від учасників*).

Але комп’ютерні завдання не можуть замінити спілкування педагога з вихованцями та дітей між собою, не містять взаємодію гравців, на відміну від реальної співпраці дитячої спільноти. Тому комп’ютерно-інформаційні технології можуть використовуватися тільки як додатковий метод роботи з розвитку розповідного мовлення дошкільнят.

Командну, квестово-фасилітаційну форму слід застосовувати для постановок театральних сценок, вистав, ранків, свят, де роль педагога обмежується озвученням теми вистави та кількістю персонажів, яка є тотожною кількості дітей в мікрогрупі – чотири-вісім. Решту складових сценарію слід віддати на розсуд дитячих мікрогруп. Створення двох і більше творчих дитячих колективів забезпечить здорову конкуренцію. Підсумком таких змагань стане фестиваль дитячих вистав, де переможцями є всі діти разом та кожна дитина зокрема, збагативши своє монологічне мовлення розповідями всебічно-доцільної типізації та комунікаційним досвідом.

Обрані лідери мікрогруп повинні змінюватися, щоб кожна дитина мала змогу ствердитись як лідер, а лідер виховував би в собі риси підлеглості. У спілкуванні лідерів з підлеглими в нагоді стануть переконливі розповіді доречного типу й насамперед *розповіді-презентації* та *розповіді-інструкції*, що дозволить старшому групи правдиво, переконливо презентувати тему, мету, завдання кожного, правильно виконувати інструкції, разом працювати для досягнення мети.

Висновки. Запорукою успіху авторської мотиваційної лінгво-педагогічної технології “Формування у дітей старшого дошкільного віку розвитку розповідного різнотипного мовлення” є застосування в дитячому середовищі фасилітаційної атмосфери взаємоповаги, підтримки одне одного, командно-групових, квестових, творчо-пошукових методів, з використанням комп’ютерних навчальних мультимедійних програм, що дозволить зробити навчальний процес цікавим, забезпечити емоційну включеність старшечків, активізувати їх пізнавальну діяльність, розумові та мовленнєві здібності, реалізуючи особистісно-орієнтований, диференційований підхід в навчанні, залучати пасивних дітей до активної діяльності, коли дорослий є надійним порадником, покликаним соціалізувати дитину, навчити її конструктивно вирішувати життєві виклики, реалізовуватись, повноцінно жити.

Не сприяють ефективності роботи тотальне ігнорування “галузі дошкілля” владними структурами, під час реформи освіти: низька оплата праці вихователя (співвідносно з окладом вчителя початкової школи, не кажучи про зарплати бездарного менеджменту вищого керівництва), перенавантаження груп в ЗДО майже вдвічі та відсутність доплат і премій за перенавантажену працю працівників дитсадків. Все це нівелює намагання Вищої школи по підготовці майбутнього фахового працівника по вихованню свідомого, активного зрілого громадянина своєї держави.

Негайне введення в штат кожного дитсадка ставок вихователів із розрахунку – один вихователь на вісім, а згодом на чотири дитини (в ясельних групах – один вихователь на двох дітей), що дозволить виправити той бездарний менеджмент у дошкільній освіті, при відсутності достатньої кількості та метражу приміщень ЗДО (які до сих пір є офісами комерційних і державних структур), підвищить престижність/умотивованість професії вихователя та допоміжного персоналу в процесі навчання/виховання підростаючого покоління – майбутніх розбудовників нашої державності, економічного та культурно-цивілізованого розвитку, стабільності в центрі Європи.

Використана література:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія : навчальний посібник для студ. пед. вузів / упоряд. А. М. Богуш. Київ : СЛОВО, 2005. 720 с.
2. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ, 2003. 300 с.
3. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія]. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
4. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностично-розвивальний комплекс: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім “Слово”, 2016. 384 с.
5. Савчин О. М. Формування у дітей п’ятирічного віку умінь будувати розповіді всіх типів. “HUMANITARIUM”. Педагогіка : зб. наук. пр. Випуск 2. Т. 2. / голов. ред. В. П. Коцур. Переяслав-Хмельницький : вид. ПП Лисенко М.М., 2018. С. 122-130.

УДК 378.011.3-051:373.3

Севастюк М. С.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ’ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В проєкті професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, який пропонується Міністерством освіти і науки для громадського обговорення, серед загальних компетентностей вчителів виділено здатність до особистісного і професійного самовизначення, самоствердження і самореалізації впродовж життя, а однією із функцій вчителя є його неперервний розвиток [1]. Змінюються підходи до підготовки майбутніх учителів, які стають, з однієї сторони, активними творцями свого професійного становлення, а з іншої, власне на них покладається відповідальність за результати своєї діяльності. Студент стає суб’єктом власного професійного становлення, а його професійне становлення неможливе без формування готовності до професійного саморозвитку.

Загалом проблема суб’єктності пов’язується з наділенням людини якостями активності, самостійності, ініціативності. Згідно з поглядами А. Деркача, суб’єктом професійного розвитку є людина, яка свідомо організовує свій процес професіоналізації, ставить мету, реалізує її, свідомо збагачує досвід власної

діяльності, спілкування [2]. Як зазначає Ю. Журат професійна суб'єктність забезпечує максимальну реалізацію своїх особистісних якостей для вирішення професійних завдань [3]. Власне суб'єктність дозволяє студенту визначати особистісне становлення і власні цілі освіти, індивідуально використовувати наявні умови, проектувати та реалізувати індивідуальний освітній, а згодом і професійний маршрут. Її проявами є самовизначення, самодетермінація саморегуляція та самовдосконалення у професійній діяльності. Тому від сформованості суб'єктності особистості залежить успіх навчальної кар'єри студентів, а також їх подальшої професійної кар'єри.

Становлення суб'єктності студента у вузі не відбувається автономно. Воно неможливе без прагнення студента до реалізації та розкриття своїх внутрішніх потенціалів, в свою чергу від викладача залежить створення умов, які допоможуть студенту усвідомити потребу в самотворенні, ініціювати саморух, прагнення до самовдосконалення. Зробити це складно, але можливо. Передусім необхідно змінити стиль спілкування, в основі якого стає вільна комунікація, обмін думками, судженнями, що допомагає майбутньому вчителю прийняти власне рішення та нести за нього відповідальність.

Умовами формування професійної суб'єктності під час навчання виступає передусім активізація навчальної діяльності студентів для формування їх як суб'єктів навчальної діяльності, а згодом і активізація професійного розвитку студентів для формування їх як суб'єктів майбутньої професійної діяльності [4]. Технологіями, які спрямовані на формування активної позиції особистості, стають: інтерактивні, проектні, тренінгові (тренінги особистісних змін, комунікативні, рефлексивні тренінги), ігрового та ситуаційного навчання, особистого та професійного портфоліо тощо.

Найбільші можливості у стимулюванні студентів до професійного розвитку закладені в тренінгових методиках. Тренінг є одним із найефективніших методів навчання студентів. Крім оволодіння студентами професійними вміннями та навичками під час проходження тренінгових занять, здійснюється мотиваційний вплив на майбутнього спеціаліста, закладається його професійна позиція, під дією спеціально організованої групової діяльності значно змінюється система поглядів на різні педагогічні явища, усвідомлюється значущість професійного саморозвитку у процесі навчання та професійної діяльності. Тому, на нашу думку, тренінг є важливим компонентом формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів та становлення їх суб'єктної позиції. В підготовці вчителя необхідно широко використовувати тренінгові технології. Під час підготовки вчителів початкової школи в НПУ імені М. П. Драгоманова впроваджені наступні тренінгові заняття: на рівні бакалавра – тренінг особистісно-професійного розвитку (1 курс), рефлексивний практикум та основи професійної самооцінки (3 курс), практикум створення освітніх траєкторій навчання молодших школярів (4 курс); на рівні “Магістра” – тренінг “Самоактуалізації особистості майбутнього вчителя”, “Технологій професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи”, “Аксіологічних засад професійного саморозвитку”, в змісті яких значне місце відводиться як особистісному, так і професійному розвитку.

Значні можливості закладені у використанні технології портфоліо, яка опосередковано спонукає майбутніх фахівців до саморозвитку як особистого, так і професійного. Оформлення портфоліо як результату професійного навчання сприяє розвитку мотивації, готовності до самоосвіти та самореалізації на основі власної

рефлексивної діяльності; забезпечує індивідуалізацію навчання на основі аналізу власних результатів та бачення динаміки змін, заохочує майбутніх учителів до творчості, відповідальності, ініціативності, самостійності.

Таким чином, формування майбутнього успішного, компетентного, конкурентного вчителя початкової школи неможливе без створення умов для розвитку його активності, ініціативності, а, отже, суб'єктності. Значні можливості для формування суб'єктної позиції фахівця закладені в тренінгових, групових, інтерактивних технологіях, використанні у навчальному процесі портфоліо як методу оцінювання та прогнозування особистісно-професійного розвитку студента.

Використана література:

1. Професійний стандарт за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти” (проект): [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-novij-profesijnij-standart-vchitelya-dokument-na-gromadskomu-obgovorenni>
2. Деркач А. А. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва, 2002. 630 с.
3. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Київ, 2012. 20 с.
4. Севастюк М. С. Феномен суб'єктності у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Випуск 28 : збірник наукових праць / за науковою ред. академіка В. І. Бондаря. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 179-186.

УДК 159.9:364.658-057.87

Сердюк Л. З.

ФАКТОРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ

Проблема психологічного благополуччя особистості належить до актуальної тепер позитивної психології, започаткованої М. Селігманом та М. Чіксетміхайі [2], спрямованої на сприяння у досягненні якості життя особистості, актуалізації та розкритті її внутрішніх ресурсів, що забезпечує їй самостійність вибору та допомагає протидіяти негативному впливу середовища.

Прагнення до позитивного функціонування та відчуття благополуччя є однією з основних рушійних сил особистісного зростання і важливою умовою якості життя особистості, тому проблема його набуття і підтримки є предметом численних психологічних досліджень.

Теоретичну базу для розуміння феномена психологічного благополуччя та його значення в самореалізації особистості закладено дослідженнями С. Любомирського [1], К. Ріфф [2] та ін., роботи яких присвячені вивченню суб'єктивного благополуччя особистості, що включає в себе поняття щастя,

задоволеність життям, позитивна емоційність, психологічне здоров'я, стійкість духу тощо.

Узагальнюючи розмаїття підходів у розумінні психологічного благополуччя особистості, можна виділити *два основні*: гедоністичний та евдемонічний. Згідно першого психологічне благополуччя є станом людини, що виникає через задоволення потреб у різних сферах життя; згідно другого – це результат розкриття свого творчого потенціалу, функціонування на оптимальному рівні або реалізації своєї природи. Отже, психологічне благополуччя особистості можна визначити як інтегральний показник ступеня спрямованості особистості на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям.

Наше дослідження полягало у виявленні факторів психологічного благополуччя і здійснювалось за участю студентів закладів вищої освіти. У дослідженні взяли участь 120 студентів [1, 5]. Використовувались такі психодіагностичні методики: методика дослідження смисложиттєвих орієнтацій Д. Крамбо та Л. Махоліка (в адаптації Д. О. Леонтєва); тест життєстійкості С. Мадді (адаптований Д. О. Леонтєвим, О. І. Рассказовою); шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (модифікований варіант Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко); тест самодетермінації Є. М. Осіна; тест-опитувальник самоствавлення особистості В. В. Століна, С. Р. Пантїлеева. Обробка отриманих результатів емпіричного дослідження здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми для статистичної обробки даних SPSS Statistics 21.0.

На основі факторного аналізу емпіричних даних на вибірці досліджуваних з високими значеннями показників психологічного благополуччя було виділено 6 факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних 71,4 % (таблиця 1).

Таблиця 1

Фактори психологічного благополуччя особистості

Факторне навантаження	Характеристика факторів
23,1%	Автономія та незалежність особистості, здатність контролювати і впливати не своє життя; виражена особистісна спрямованість на себе, позитивна оцінку усіх сторін власної особистості.
14,2%	Виражене прагнення до нового, невідомого; розвинута інтуїція і, разом з тим, очікування підтримки і позитивної оцінки оточуючих.
11,2%	Гнучкість особистості як суб'єкта реалізації своїх цінностей у поведінці та взаємодії з оточуючими людьми; здатність швидко та адекватно реагувати на мінливість життя у відповідності до своїх потреб і почуттів, іноді навіть таких, що виникають спонтанно і безпосередньо.
9,1%	Здатність до встановлення емоційно насичених контактів з людьми, що має важливе ціннісно-сміслові навантаження; очікування позитивного ставлення до себе оточуючих.
7,5%	Здатність переживати власне життя у відповідності своїм бажанням, потребам і цінностям; переживання самотожності, цілісного, реалістичного погляду на життя; відкритість новому досвіду, безпосередність і природність переживань.

Факторне навантаження	Характеристика факторів
6,3%	Здатність людини до цілісного сприйняття життєвого шляху, пов'язаність минулого, теперішнього та майбутнього; наполегливість у досягненні цілей; віра в ефективність власної діяльності.

Виходячи із змістового наповнення факторів, наших досліджуваних, у цілому, можна характеризувати як таких, що здатні самостійно регулювати власну поведінку; здатні створювати умови і обставини, відповідні для задоволення особистих потреб і досягнення цілей; прагнуть до особистісного зростання; усвідомлюють цілі свого майбутнього, мають довірливі взаємини з оточенням, розуміють, що людські взаємини будуються на взаємних вчинках; вони є достатньо самостійними і незалежними, впевнені в своїх можливостях щодо досягнення поставлених цілей.

Встановлено, що психологічне благополуччя студентів має складну та багатогранну особистісну детермінацію, важливе значення в якій належить, факторам особистісної автономії, самовираження, реалізації своєї природи, розкриття свого творчого потенціалу, цілеспрямованості, позитивним взаєминам з оточуючими та самоефективності.

Виявлено, що в прогностичній моделі показника психологічного благополуччя, за якою пояснюється 78,9% дисперсій, предикатори, що мають найбільший вплив на нього – це залученість, прийняття агресії, самоповага та очікуване ставлення інших.

На основі вищевикладеного, можна зробити висновок, що психологічне благополуччя особистості є необхідною умовою становлення суб'єкта і є невід'ємною стороною формування мотивації самореалізації та самодетермінації особистості. Сприяння психологічному благополуччю особистості полягає в актуалізації її внутрішніх ресурсів, що криються в осмисленні резервів повноцінної реалізації в теперішньому та можливості розвитку своїх самодетермінаційних здібностей в майбутньому.

Використана література:

1. Сердюк Л. З., Данилюк І. В., Турбан В. В., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
2. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 2005. Vol. 9. P. 111-131.
3. Ryff, C. D., & Singer B. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 1998. Vol. 9. P. 719-727.
4. Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi M. Positive psychology. *American psychologist*, 2000. Vol. 55. № 1. P. 5-14.
5. Serdiuk, L. Psychological well-being of future specialists in the integrated educational environment and the factors of its formation. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 2011. Vol. 1. № 1. P. 44-51.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ – АЛЬТЕРНАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ САМООСВІТИ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Дієвим інструментом розвитку когнітивно-інтелектуальної сфери педагогів в умовах післядипломної освіти є проектна діяльність. Термін “проект” у більшості європейських мов фігурує як запозичення з латини, що означає “викинутий уперед”, “той, хто “впадає у вічі”, “той, хто висувається”. Зазвичай таким терміном послуговуються для називання ідеї, тобто права суб’єкта на власні думки та їхнє оприлюднення в певній формі.

У науковому обігу можна зустріти поняття проектна діяльність і проектне навчанням. Визначаючи їх сутнісні характеристики та пріоритети, наголосимо, що основою проектного навчання є метод проблем, який ґрунтується на ідеях гуманістичного напряму філософії та освіти, розробленим американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатриком. Дж. Дьюї пропонував здійснювати навчання на активній основі, за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов’язуючи його з особистісною зацікавленістю саме з таким значенням [2].

Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації суб’єктів навчання й формує всі необхідні життєві й професійні компетенції. За такого виду діяльності уможлиблюється індивідуалізація навчального процесу та підвищується динаміка просування до кінцевих результатів.

Основою проектної діяльності в системі післядипломної освіти є розвиток творчого використання вмінь, що вимагають високого рівня самоконтролю та предметно-зумовленої орієнтації в сучасному інформаційному просторі. Ефективність проектної діяльності пов’язують із розвитком критичного мислення, виробленням пізнавальних умінь, максимальним зосередженням суб’єктів на розвитку професійних якостей, оволодіння здатністю самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі й удосконалювати власні знання.

Різновидами проектів, якими може скористатися слухач – педагог під час підвищення своєї кваліфікації в умовах дистанційного навчання в інституті є:

– дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, практико-орієнтовані, ознайомлювально-орієнтовані тощо – за характером пізнавальної діяльності, що домінує у проекті;

– монопроекти, міжпредметні проекти, метапредметні проекти – за змістово-предметною орієнтацією;

– індивідуальні, групові, колективні, міжнародні та ін. – за кількістю учасників і характером контактів у проекті;

– довгострокові проекти, короткострокові проекти – за тривалістю виконання [5].

Враховуючи ситуацію, яка сьогодні має місце в освітньому просторі всіх її рівнів, у рамках діяльності Закарпатського інституту післядипломної освіти, під час дистанційного навчання, як приклад, пропонуємо використовувати технологію

“Перевернутий клас” (Flipped Class), де слухачі курсів самостійно опрацьовують навчальний матеріал в онлайн середовищі та з використанням інформаційних ресурсів, працюючи над розробленням таких проєктів, як: “Використання інформаційного ресурсу суб'єктами для розв'язання навчальних завдань”, “Рівні оброблення навчальної інформації”, “Роль педагогічного працівника в інформаційному забезпеченні освітнього процесу”.

Робота над такими проєктами спрямовує педагога на опанування способами розв'язання професійно-педагогічних завдань; самостійного оволодіння знаннями сучасних основ управління педагогічним процесом, технологіями роботи в малих групах та роботі в команді – “пліч-о-пліч”, де всі учасники працюють над вирішенням однієї проблеми, намагаючись доповнювати ідеї один одного та “один навпроти одного” – де одна підгрупа виступає опонентом до іншої, що дає змогу удосконалити ідеї, відстоювати власні позиції, приймати ефективні рішення та усувати недоліки.

Для самостійного опрацювання доцільно запропонувати також слухачам і опрацювання підручників різних авторів за темою, з огляду на те, що кожен із них послуговується для структурно-логічної організації змісту різними міркуваннями (принципами), авторськими методичними рекомендаціями, ідеями, які можуть слугувати поштовхом для нових, цікавих розробок та їх варіантів змістового наповнення проєкту. Тобто йдеться про нагальну потребу реальної, “живої” взаємодії авторів підручників з учителями в системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки “сьогодні пануючою технологією такої взаємодії є друковані (паперові) дидактичні матеріали у формі методичних посібників та рекомендацій, збірників задач, періодичної літератури тощо [3].

Отже, застосування проєктної діяльності у навчанні слухачів-педагогів в умовах дистанційного навчання сприяє розвитку самостійного всеобучу за умови чітко організованого дидактико-методичного супроводу, який ґрунтується на інформаційному середовищі (цифровому ресурсі). Зasadничими настановами слугують:

- максимальне наближення процесу навчання до практико-орієнтованого процесу;
- накопичення суб'єктами освітнього процесу досвіду самостійної професійної діяльності;
- набуття суб'єктами освітнього процесу досвіду пошуку й ухвалення педагогічно плідних рішень;
- формування інформаційно-комунікаційної компетентності;
- творче засвоєння фахово необхідної освітньої та інформаційно-управлінської інформації.

Як узагальнення можна стверджувати, що ефективність проєктної діяльності, тобто її результат, залежить від професійної підготовки тьютора, який повинен:

- заохочувати слухачів до проєктної діяльності, зважаючи на вільний вибір кожного;
- створювати умови для розвитку теоретичних, дослідницьких, пошукових і креативних здібностей слухачів;
- створювати предметно-діяльнісний простір для розкриття здатностей кожного слухача [1].

Використана література:

1. Белікова Ю. Проектна технологія як особливий компонент. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2014. № 11. С. 20-22.
2. Голубцова І. А. Впровадження інтерактивних технологій. *Організація навчально-виховного процесу*. 2007. № 9. С. 159-174.
3. Львов М. С., Співаковський О. В., Щедролосьєв Д. Є. Інформаційна система управління вищим навчальним закладом як платформа реалізації управління академічним процесом. *Вісник Харківського університету. Серія "Математичне моделювання. Інформаційні технології. Автоматизовані системи управління"*. 2012. № 1. С. 1-21.
4. Сігетій І. П. Особливості інформаційно-управлінської і навчальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти. *Sciences of Europe*, VOL 4, No 39 (2019). С. 36-40.
5. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / В. В. Олійник, В. Ю. Биков, В. О. Гравіт та ін. ; за заг. ред. В. В. Олійника. Київ : Логос, 2006. 408 с.

УДК 159.937:78

Cueva Davil Luis Socrates

FORMATION OF REFLECTIVE COMPETENCE OF MUSIC TEACHER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In terms of revising the educational paradigm, the pedagogical training of future teachers should be considered as an effective focus of the educational process on the formation of professional competence, which should provide graduates with effective tools of self-development in changing conditions, to form values and practical skills. This can be achieved under the following conditions: rethinking, reassessing and modifying the structures of subjective experience and the role position of the student in accordance with the objectives of future professional activity. A potential form of manifestation of these qualities is reflection and self-reflection, which are integral components of the personal and professional activities of the future teacher as the most individualized and technologically secure.

The reflection of a Music teacher is a process of knowing oneself as a professional one through self-analysis of one's own professional knowledge and personal qualities, behavior and experiences caused by professional pedagogical activity and awareness of how it is perceived and evaluated by other subjects of educational interaction. The last thing shows reflexive competence, which is formed in the process of professional training, is a systematic expression of knowledge, skills, abilities and personal qualities and enables the solution of functional tasks that are the essence of the professional activity of the future Music teacher. It is advisable to consider it not only from the standpoint of social, cultural, professional knowledge, but also from the standpoint of another person, which allows you to form a certain judgment and assessment of their actions.

The problem of forming the reflective competence of future Music teachers in the learning process becomes especially acute due to the sensitivity in mastering professional knowledge, skills, and the presence of contradictions in professional development,

identification in the choice of profession. For future teachers, including Music teachers, it is a mechanism for complicating, differentiating and integrating self-awareness, which creates more opportunities for them to comprehend, analyze and get to know themselves and other participants in educational interaction.

The effectiveness of professional activities of future Music teachers depends on the level of special competencies in the subject areas of musicology, music performance, pedagogy and methods of music education, mastering which contributes to the successful conduct of music lessons and rehearsal work in student music groups. To do this, model the professional training of future Music teachers as a process of mastering the relevant methods of activity, not only knowledge about them, and the results are music-theoretical, conductor-choral, vocal, music-performing, didactic-methodical, music-pedagogical subject competencies.

Of particular importance is the creation of educational and developmental and reflective environment focused on the formation of reflexive competence conditions for understanding the theoretical knowledge base of future Music teachers and the formation of his skills of objective evaluation of their actions and increase independence in music-performing and music-pedagogical activities. The main forms for creating such an environment are innovative forms and methods of work: conducting fragments of the lesson, solving simulation educational and psychological-pedagogical situations; conducting reflective discussions, case-study, collective analysis, business and role-playing games, reflective performance position, demonstration of musical works, videos, multimedia. It was introduced at the organizational and activity stage of formation of reflective competence of final year students during the study of professional music-theoretical and methodical disciplines and types of pedagogical practice, where the analysis and self-analysis of educational activity takes place.

An important component in the formation of reflective competence of future Music teachers is to pay attention to self-improvement. Its expediency is to reveal the internal mental mechanisms such as self-knowledge, self-realization, self-improvement, self-education, self-suggestion; professional self-awareness of students; comprehension by students of professionally significant qualities in the role of a Music teacher, Music director; formation of behavioral strategies during the mastery of musical material. This is mostly due to individual forms of learning during the study of special musical disciplines (“Basic musical instrument”, “Voice production”, “Choral class and choral workshop”, “Choral conducting”) with simultaneous mastery of subject and general competencies, which expands and clarifies the framework of reflexive competence, forms a reflective executive and pedagogical position.

Self-improvement contributes to the formation of students' experience of internal interaction with themselves and other participants in educational interaction, creates a holistic perception of the image of “I” am a Music teacher. Such work should be carried out in stages, through a reflective workshop, the content of which consisted of: reflective training, projective exercises, tasks for modeling personal learning achievements of students with a projection for future professional activity.

Reflexive training – the relationship of theoretical training of students with a projection on the individual manifestations of reflexive competence in a real learning and development environment. The main purpose of the training is to organize a reflective environment that immerses students in a special educational space in order to help them in personal self-development and professional development and self-improvement. The formation of professional reflection is through awareness of their own experience, in the

process of which the subject acquires knowledge about himself through the feedback mechanism.

Thus, reflexive competence is a mechanism of self-development, which is manifested in the ability of the individual to take an analytical position on themselves and their professional activities, allows them to realize their individual creative abilities in the process of mastering subject and professional competencies.

The above contributes to the author's understanding of the reflective competence of the future music teacher as an integrated personal and professional education, which is formed in the process of professional development, through the acquisition of subject (musical and pedagogical) competencies and manifested in the attitude to themselves and other subjects.

References:

1. Kueva Davila LS Technology of formation of reflexive competence of a Music teacher in the process of professional training / Kueva Davila LS coll. Science. works "Pedagogical education: theory and practice". Issue 19 (2-2015). Kamyants-Podilsky, 2015. P. 234-246.
2. Marusinets M. M. Formation of integrated psychological and pedagogical competence of teachers of higher education. *Educational space of Ukraine*. Scientific journal. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University : Ivano-Frankivsk: Issue 14, 2018. pp. 81-82
3. Shchedrovitsky G. P. Thinking. Understanding. Reflection. M. : Nasledie MMK, 2005. 800 p.

УДК:159.922.(075.8)

Симоненко С. М., Грек О. М.

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПРОЯВ ЕМОЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ ПІДЛІТКІВ

Останнім часом дослідники різних наук значну увагу приділяють вивченню проблеми інформаційно-психологічної безпеки дітей та молоді. Це обумовлено тим, що саме розвиток інформаційних технологій та інформаційного середовища мають конструктивний та деструктивний вплив на особистість. Проте, ця проблема залишається недостатньо розкритою, особливо це стосується впливу інформаційних технологій на особистісний розвиток дітей та підлітків та використання особистісних ресурсів для захисту від негативної інформації.

В сучасному світі на формування інтересів та потреб, поглядів та ціннісних орієнтацій, поведінки дітей та молоді значний вплив якраз мають інформаційні технології. Як зазначають науковці (І. О. Баєва, Ж. П. Вірна, Г. В. Грачшов, С. О. Дружилов, Г. В. Ложкін, О. В. Петрунько, І. І. Приходько, Г. Л. Смолян, J. Briant, A. H. Jordan, V. Jaddoe, J. Cantor, K. Harrison, A. Hofman, J. Kim, J. Singer, Sean D. Young, K. Slovak), розширення інформаційних технологій створює нові можливості для розвитку людини, а також нові загрози її психологічній безпеці. Так, інформаційно-психологічний вплив відбувається на такі сфери особистості, як мотиваційну, пізнавальну, емоційну та комунікативну з метою створення соціально-психологічного комфорту або дискомфорту. Негативний інформаційний

вплив на людину проявляється на індивідуальному (зміни психічного та фізіологічного стану людини) та особистісному (зниження здатності до самовизначення, самореалізації) рівні, а також на рівні суб'єкта (змінене сприйняття інформації, порушення виконання соціальних функцій) та суспільства (збільшення кількості ризикованих соціально-психологічних ситуацій) [2; 3]. Серед основних засобів інформаційно-психологічного впливу на психіку людини виступають психотехнології, до яких відносяться сучасні інформаційні технології впливу на індивідуальну, групову, масову та суспільну свідомість. Для цього використовують засоби масової інформації, радіо, телебачення, відео та аудіопродукцію, комп'ютерні технології високого рівня, які дозволяють діагностувати та коректувати психічний та фізичний стан людини шляхом прямого доступу до підсвідомого [1].

Негативний вплив інформаційних технологій на дітей та підлітків визначається в порушенні інформаційно-психологічної безпеки особистості, емоційного та інтелектуального розвитку дитини, прояву булінгу в соціальних мережах, кримінальні дії, виникнення стресів та зниження емоційної стійкості. Саме підлітковий вік найбільш схильний до впливів інформаційного середовища, особливо Інтернет-простору, що обумовлено бажанням підлітка мати власний простір та самостійно приймати рішення, потребою у спілкуванні, що якраз і реалізується в цифровому середовищі. Проте, означене середовище сприяє розвитку агресивності та тривожності, емоційної нестійкості, психологічної інфантильності, неправильне формування картини світу, схильність до насилля та кримінальної поведінки, появі суїцидальної поведінки.

Отже, метою роботи було дослідження впливу інформаційних технологій на прояв емоційних реакцій в підлітковому віці. Для реалізації поставленої мети були використані наступні емпіричні методи – спостереження, аналіз продуктів діяльності, бесіда та конкретні методики: методика девіантологічного аналізу медіатексту С. В. Книжникової, методики Ч. Д. Спілберга на виявлення особистісної та ситуативної тривожності (адаптація Ю. Л. Ханіна), методика “Неіснуюча тварина”, методика “Людина під дощем”, опитувальник на виявлення агресивності А. Басса та А. Дарки. В дослідженні брали участь 60 підлітків 13-14 років, які відпочивали в дитячому центрі “Молода гвардія”.

Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити, що найбільш популярні види діяльності дозвілля серед досліджуваних підлітків є соціальні мережі, Інтернет, комп'ютерні ігри та телебачення, найменш популярними є радіо та друковані публікації. Це пов'язано з тим, що Інтернет-середовище надає більше емоцій та можливість самостійного обрання контенту для ознайомлення. Проте, в даному просторі є психологічні загрози інформаційно-психологічній безпеці підлітків, а саме: віртуальні знайомства, кібер-мобінг, пропаганда суїцидальної поведінки та інтернет-залежність. Що підтверджується виокремленням досліджуваними негативних сцен у медіасередовищі: натуралістичне зображення насильства та збочень (55%); зображення знуцань над старістю та інвалідністю та детальне зображення крововтрати, процесу гибелі (50%); зображення зухвалості та неповаги до батьків та близьких, а також культ грошей та збагачення (40%); зображення вживання наркотичних речовин (37%). Підліткам пропонувалось оцінити поняття агресії та ворожнечі, а також тривожності в продуктах інформаційного середовища і з'ясовано, що досліджувані розглядають їх як негативні (є вродженими якостями людини (13%) та погано вихованої людини

(25%)) і як позитивні (результат самозахисту від несправедливості (20%) та показник сили та переваги (18%)) характеристики людини.

Встановлено, що у досліджуваних переважає середній рівень ситуативної та особистісної тривожності, в роботах виявлені ознаки агресивності, страхів та тривожності, мають деякі проблеми в спілкуванні з однолітками, можуть проявляти фізичну та непрямую агресію, ворожість, дратівливість, підозрливість. Проведений кореляційний аналіз дозволив виявити значущі зв'язки в роботах підлітків між показниками інформаційних технологій (соціальні мережі, інтернет, комп'ютерні ігри та ін.) та тривожністю, агресивністю, а також дратівливість; між медіапродуктами ("фільми зі сценами знущань", "фільми зі сценами агресії", "жорстокі фільми", "жорстокі комп'ютерні ігри) та особистісною й ситуативною тривожністю, а також з непрямою агресією. (на рівні $p < 0,05$).

Отже, ми можемо говорити про значний вплив інформаційних технологій, зокрема цифрового простору, на емоційну сферу підлітків, що носить деструктивний характер та свідчить про необхідність дослідження та розвитку особистісних ресурсів в межах інформаційно-психологічної безпеки підлітків.

Використана література:

1. Баришполець В.А. Информационно-психологическая безопасность: основные положения. *РЭНСИТ*, 2013, 5(2). С. 62-104.
2. Дружилов С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты. *Психологические исследования*. 2018. Т. 11, № 59. С. 11.
3. Смолян Г.Л. Сетевые информационные технологии и проблемы безопасности личности. *Информационное общество*. 1999. № 1. С. 21–25.

УДК 378.147: 614.4

Снівак Л. М., Снівак Д. В.

ІЄРАРХІЯ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ “ДОПОМАГАЮЧИХ” ПРОФЕСІЙ У СТІЙКИХ І НЕСТІЙКИХ ЕПІДЕМІЧНИХ СИТУАЦІЯХ

Трансформаційні суспільні та економічні зміни, нестійкі епідемічні ситуації зумовлюють зміни соціальних пріоритетів у кожній державі. Пріоритетність реформування соціальної сфери держави визначає нові вимоги до фахівців “допомагаючих” професій як носіїв загальнолюдських цінностей. Сенситивним періодом розвитку системи цінностей особистості визначено студентський вік, що є початковим етапом її професіоналізації. Підготовка фахівців нової формації у вітчизняних закладах вищої освіти є нагальним державним завданням, що задекларовано Законами України “Про освіту” і “Про вищу освіту”. З огляду на відзначене, особливої актуальності набуває питання розвитку ціннісної сфери особистості здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців “допомагаючих” професій.

Проведений теоретичний аналіз останніх зарубіжних і вітчизняних наукових емпіричних досліджень проблеми розвитку цінностей особистості майбутніх фахівців “допомагаючих” професій дозволив резюмувати, що вчені вивчали значення термінальних цінностей і релігійного досвіду в духовності студентів спеціальності “богослів’я” [5]; ціннісні орієнтації студентів другої вищої освіти, майбутніх психологів [2].

У студентському віці особистість інтенсивно конструює власну систему цінностей, як основу її самовизначення у соціальному просторі. Сформоване самовизначення (самоідентичність, самототожність) і стійкість особистої системи цінностей засвідчує зрілість особистості та забезпечує адекватність її поведінки у різних соціальних ситуаціях (стабільних, кризових тощо) [3].

Однак психологи емпірично не вивчали ієрархію термінальних та інструментальних цінностей студентів вітчизняних закладів вищої освіти, майбутніх фахівців “допомагаючих” професій у періоди стійких і нестійких епідемічних ситуацій, що стало **метою** нашого дослідження.

Досягненню поставленої мети сприяло проведення емпіричного дослідження, в якому взяли участь майбутні фахівці “допомагаючих” професій – соціальні працівники і психологи. Дослідження проводилося в кінці весни 2019 року (стійка епідемічна ситуація, 53 досліджуваних) і в кінці зими 2020 року (нестійка епідемічна ситуація, 48 досліджуваних). Контингент досліджуваних склали студенти перших курсів закладів вищої освіти м. Київ і м. Кам’янець-Подільський. У дослідженні застосовувалася методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча [1, с. 126-128]. Досліджуваним пропонувалося надати значущості кожній термінальній (список А) та інструментальній (список Б) цінності, присвоюючи найбільш значущій цінності число 1, а найменш – число 18 у кожному списку. Кожен список складається з 18 цінностей.

Подамо одержані емпіричні кількісні дані щодо ієрархії термінальних та інструментальних цінностей майбутніх фахівців “допомагаючих” професій у періоди стійких і нестійких епідемічних ситуацій у табл. 1.

Таблиця 1

***Ієрархія термінальних та інструментальних цінностей
майбутніх фахівців “допомагаючих” професій
у стійких і нестійких епідемічних ситуаціях, n=101***

Термінальні цінності	Ранги		Інструментальні цінності	Ранги	
	Стійкі	Нестійкі		Стійкі	Нестійкі
Активне діяльне життя	11	11	Акуратність	9	14
Впевненість у собі	7	4	Альтруїзм	16	17
Громадське визнання	17	15	Вихованість	1	3
Життєва мудрість	9	9	Високі запити	17	16
Здоров’я	1	1	Життєрадісність	6	7
Краса природи і мистецтва	18	18	Вправність	15	15
Любов	2	2	Незалежність	7	6
Матеріально забезпечене життя	10	10	Непримиренність до недоліків у собі та в інших	18	18
Наявність хороших і	4	7	Освіченість	3	2

Термінальні цінності	Ранги		Інструментальні цінності	Ранги	
	Стійкі	Нестійкі		Стійкі	Нестійкі
вірних друзів					
Пізнання	12	13	Раціоналізм	4	9
Продуктивність життя	13	8	Самоконтроль	5	5
Розваги	15	16	Сміливість у обстоюванні своїх поглядів	11	8
Саморозвиток	5	6	Тверда воля	8	4
Свобода	6	5	Терпимість	10	11
Творчість	14	14	Широта поглядів	12	10
Цікава робота	8	12	Чесність	2	1
Щастя інших	16	17	Ефективність у справах	13	12
Щасливе сімейне життя	3	3	Чуйність	14	13

З таблиці 1 видно, що ієрархії термінальних та інструментальних цінностей майбутніх фахівців “допомагаючих” професій у стійких і нестійких епідемічних ситуаціях корелюють між собою, що підтверджено статистично за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (відповідно $r_s = 0,93$ ($p \leq 0,01$) і $r_s = 0,91$ ($p \leq 0,01$) [4]). 3-поміж термінальних цінностей найбільшої значущості досліджувані надали здоров’ю, любові та щасливому сімейному життю, найменшого – щастю інших, красі природи і мистецтва. Серед термінальних цінностей найбільшої значущості вони надали чесності, освіченості, вихованості, найменшої – непримиренності до недоліків у собі та в інших людей, альтруїзму, високим запитам. На нашу думку, виявлені ієрархії цінностей майбутніх фахівців “допомагаючих” професій у різних за стійкістю епідемічних ситуаціях та їх кореляція між собою зумовлені тим, що на початковому етапі професіоналізації ціннісно-професійна сфера студентів лише розпочинає конструюватися в умовах освітньо-професійного процесу. Окрім цього несформованим є позитивний професійний образ “Я” майбутніх фахівців “допомагаючих” професій, що підтверджується ієрархіями цінностей студентів у стійких і нестійких епідемічних ситуаціях. Адже фахівці “допомагаючих” професій повинні бути носіями загальнолюдських цінностей.

Висновки. За результатами проведеного дослідження емпірично встановлено, що на початковому етапі професіоналізації ієрархії термінальних та інструментальних цінностей студентів закладів вищої освіти, майбутніх фахівців “допомагаючих” професій у стійких і нестійких епідемічних ситуаціях корелюють між собою. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці ефективної програми психологічного супроводу розвитку позитивного професійного образу “Я” студентів закладів вищої освіти, майбутніх психологів і соціальних працівників.

Використана література:

1. Долинська Л. В., Співак Л. М. Геронтопсихологія: Практикум. Хрестоматія. Київ: Каравела, 2012. 240 с.
2. Мишко Н. М. Особливості ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. *Наука і освіта*. 2015. № 1. С. 115-119.
3. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. Москва: Издательский центр “Академия”, 2000. 184 с.

4. Климчук В. О. Математичні методи у психології. Київ : Освіта України, 2009. 288 с.
5. Głaz S. The Importance of Terminal Values and Religious Experience of God's Presence and God's Absence in the Lives of University Students with Various Levels of Empathy. *Journal of Religion and Health*. 2015. Vol. 54. Issue 3. P. 1052–1067.

УДК 378.011.3-051:373.3

Тесленко Т. В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

На сучасному етапі розвитку освітнього простору особливого значення набуває проблема підготовки вчителів початкової школи у закладах педагогічної освіти, оскільки їх особистість є визначальною для навчання та виховання юних громадян. Відповідно до положень “Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті” (2002), “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” (2013), законів України “Про загальну середню освіту” (2018), “Про вищу освіту” (2017) та Державного стандарту початкової загальної освіти (2018), “Нової української школи. Концептуальні засади реформування середньої школи” (2016) визначено завдання щодо підвищення професійного рівня підготовки майбутнього вчителя.

Особливої уваги потребує проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи в аспекті реформування освіти дітей з особливими потребами, тобто втілення теоретично-методичних засад інклюзивної освіти в життя суспільства. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці приділяли увагу інклюзивній освіті: В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук, які розкривають проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання та виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації в суспільстві.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні навчальні заклади повинні адаптувати програми і плани, форми і методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти різні, а школи й освітня система повинні підлаштовуватися під індивідуальні потреби всіх учнів – із порушеннями розвитку і без них.

Отже, “інклюзія” освіти – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх державних програмах, тому особливим аспектом виступає проблема підготовки до здійснення професійної діяльності на засадах інклюзивної освіти не лише під час підготовки соціальних педагогів та психологів, а і вчителів початкової школи, які є невід’ємною ланкою системи освіти України.

В сучасному освітньому просторі України широко вживані терміни “інклюзивна освіта” та “інклюзивне середовище”. Слід сказати, що інклюзивна

освіта має на меті надання системи освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та право навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу на рівних засадах з іншими дітьми, незалежно від психічного та фізичного стану здоров'я. Стратегія державної кадрової політики в Україні на 2012–2020 роки ураховує особливості та перспективи розвитку українського суспільства, світові тенденції та спрямована на утвердження системної й послідовної політики у цій сфері [4].

Інклюзивне середовище передбачає створення умов для пристосування суспільства до сприйняття людей з особливими потребами. Ці тотожні поняття мають на меті різний результат, що має відобразитись під час визначення завдань підготовки сучасного вчителя.

Згідно з думкою В. Бобрицької, у підготовці педагогів, які забезпечують навчально-виховний процес осіб з особливими освітніми потребами, має бути враховано складність завдань, що постають перед ними у професійній діяльності: забезпечити кожній дитині доступність навчання, альтернативність форм та закладів освіти, здобуття в подальшому бажаного освітнього рівня, і, водночас, надати необхідний корекційно-реабілітаційний та психолого-педагогічний супровід, запровадити ефективні інноваційні технології, що відповідають кращим європейським стандартам [2, с. 438].

З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти не лише інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, а й загально-навчальні заклади освіти мають забезпечити використання існуючих ресурсів, на основі партнерства з громадою, до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 7-11].

Основними напрямками інклюзивної педагогічної освіти під час підготовки майбутніх вчителів початкової школи є:

- уява про основні види порушень психофізичного розвитку дитини;
- вивчення стан уваги, темпу роботи кожної дитини, режиму втомленості;
- ураховувати стан слуху, зору, особливості моторики та загального фізичного розвитку учня;
- ознайомлення з приладами, які використовують учні з певними порушеннями;
- навички визначення рівня підготовленості, створення середовища для дітей з різними потребами;
- формування умінь цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родини, встановлення з ними партнерських стосунків. Вивчати головні принципи і стратегії колективної командної роботи.

Ми погоджуємося з думкою М. Васильєвої, що зміст професійної підготовки педагога визначається потребами соціального розвитку суспільства, і зі зростанням вимог до представника педагогічної професії, характеру його діяльності в системі професійної підготовки відбувається постійний процес творчого пошуку шляхів і технологій перебудови її на основі сучасних педагогічних можливостей [3].

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивних класах повинна бути цілісною і скомплектованою, слід звертати увагу на формування в педагога професійних якостей: знання, вміння, навички, які дозволяють професійно правильно здійснювати роботу з дітьми які потребують особливої освіти.

Згідно з позицією Л. Гриневич, яка переконана, що “кожен учитель у рамках своєї підготовки як педагога повинен пройти курс роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, і пояснювати суспільству, що такі діти можуть принести: ті якості, яких не навчиш прочитанням великої кількості літератури – співчуттю, розумінню як допомогти іншій людині” [5].

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, можна сміливо стверджувати, що в основі процесу формування готовності учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання закладена активна пізнавальна діяльність власне студента. При цьому сам процес професійної підготовки сприяє формуванню складного особистісного утворення, адже коли він будується на методах, прийомах та способах, що активізують діяльність студента, здійснюється його індивідуальний розвиток.

Зазначимо, що зміни сучасної освітньої політики в галузі освіти дітей з особливими потребами не в повній мірі відображені у підготовці майбутніх учителів початкової школи, проте саме вчителі початкової школи, поруч з асистентом вчителя, соціальним педагогом та психологом, мають забезпечити впровадження засад інклюзивної освіти на високому рівні.

Використана література:

1. Бобрицька В. І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 5-6. С. 7-11.
2. Бобрицька В. І. Пріоритети державної кадрової політики України з підготовки фахівців відповідно до потреб ланок національної системи освіти. *Освітня політика: філософія, теорія, практика* : монографія / за ред. В. П. Андрущенка ; авт. кол. : В. П. Андрущенко, Б. І. Андрусишин, В. І. Бобрицька, Р. М. Вернидуб та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 398-454.
3. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології. Х. : Нове слово, 2003. 216 с.
4. Стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 роки. Указ Президента України від 1 лютого 2012 року № 45/2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>
5. Що гальмує інклюзію в Україні? *Освітній портал “Педагогічна преса”*. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://pedpresa.ua>

УДК 159.922.7 – 053.6 (048)

Тітов І. Г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ

Реформування системи шкільної освіти актуалізує необхідність дослідження низки психолого-педагогічних проблем, чільне місце серед яких посідає проблема розвитку світогляду школярів. Вирішення даної проблеми уможливується за умов впровадження в навчально-виховний процес особистісно зорієнтованих технологій, які мають ґрунтуватися на ретельному врахуванні тих зовнішніх та внутрішніх

чинників, що сприяють виробленню світоглядних уявлень, моральних та естетичних переконань учнів.

Світогляд визначається нами як певним чином структурована система генералізованих та ціннісно навантажених уявлень особистості про найзагальніші властивості та закономірності реального або ідеального (досконалого) світу, суспільства, людини. Світогляд як продукт теоретичного й духовно-практичного освоєння дійсності проявляється у сповідуваних особистістю смисложиттєвих переконаннях, принципах та ідеалах, визначаючи загальну мотиваційну основу її поведінкової спрямованості та стаючи провідною інтенцією її мислення [6]. Будучи базовим конструктом індивідуальної свідомості, світогляд, по-перше, істотно впливає на процеси побудови картини світу та забезпечує формування гранично загальних натуралістичних і гуманітарних знань про світ (світорозуміння), реалізуючи в такий спосіб гносеологічну функцію; по-друге, дозволяє суб'єктові, виходячи із загального розуміння сутності людини та сенсу людського буття, оцінювати свій внутрішній світ і власне місце у світі, виробляти та реалізовувати ставлення до нього (рефлексивна функція світогляду); по-третє, визначає вчинкові форми вільного та відповідального самоздійснення людини як особистості (аксіологічна функція світогляду) [4].

Для того, аби вказані вище концептуальні положення набули практичної спрямованості, вони мають бути конкретизовані через опис тих методологічних підходів та ґрунтованих на них методичних засобів, які можуть бути реалізовані в освітній практиці. Очевидно, що вони мають мислитися як психолого-педагогічна система, котра враховує вікові, психічні та інші індивідуально-типологічні особливості суб'єктів навчальної діяльності [5]. З огляду на це, психолого-педагогічні засади розвитку світогляду учнів мають проектуватись на двох рівнях: теоретико-методологічному та методичному.

На теоретико-методологічному рівні проектування будується модель того розвивального освітнього середовища, в якому мають розгортатися дві взаємопов'язані діяльності – викладання та учіння. Ця модель передбачає проектування системи психолого-педагогічних умов і впливів, які потенційно уможливають розвиток світогляду суб'єктів навчального процесу. У цьому сенсі визначальним моментом проектування є втілення в моделі навчально-виховного процесу базових принципів гуманістично зорієнтованої освіти [1] та особистісно-орієнтованого навчання [7]. Такими принципами є: 1) надання учневі достатнього обсягу зовнішньої свободи та дієвої допомоги у здобутті внутрішньої, особистісної свободи; 2) любов і повага до учня, пошана його особистої гідності та цілком серйозне ставлення до його думок; 3) запровадження в освітній процес діалогічних засад; 4) виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей, чільне місце серед яких повинні посідати найістотніші загальнолюдські цінності – добро, істина, краса, справедливість, любов, патріотизм тощо; 5) стимулювання розвитку суб'єктності учня (в єдності її мотиваційно-ціннісного, пізнавального та регуляційно-рефлексивного компонентів), сприяння вияву та структуруванню його суб'єктного досвіду; 6) якнайповніше використання в освітньому процесі потенціалу культури, розширення і збагачення культурного поля, в якому живе й діє особистість, сприяння її культурному саморозвитку, засвоєнню культурних цінностей та самовизначенню у світі культури; 7) реалізація підходу “до людини через людину” (до внутрішнього світу особистості учня через авторитет, ідеал, приклад для наслідування) шляхом насичення навчального змісту ілюстративними

біографічними даними, видатними особистими внесками та яскравими особистісними якостями знакових персон, пов'язаних із проблемою, що вивчається; 8) здійснення комплексного впливу на всі сфери свідомості особистості (когнітивну, афективну, вольову) на основі взаємозв'язку образного, логічного та практичного.

Методичний рівень проектування складає єдність цільового, змістового, процесуального та результативно-оцінкового компонентів.

Цільовий компонент передбачає вирішення конкретних освітніх та виховних завдань, пов'язаних 1) із формуванням категоріальних структур світосприйняття учнів, які визначають загальне розуміння ними світу – природи, суспільства та самої людини, яка живе в цьому світі (розвиток гносеологічної функції світогляду); 2) зі стимулюванням рефлексії учнів над засвоєним соціокультурним досвідом та створенням умов для їхнього самовизначення щодо універсалізованих уявлень про світ (розвиток рефлексивної функції світогляду); 3) із культивуванням в учнів тих мотиваційно-ціннісних домінант і смисложиттєвих орієнтацій, котрі забезпечують слідування всезагальному взірцеві належного у формі вчинків та вільного вибору відповідальної поведінки (розвиток аксіологічної функції світогляду).

Змістовий компонент представлений комплексом світоглядно-орієнтованих проблемних ситуацій (задач), побудованих на конкретному матеріалі та узагальнювальних темах гуманітарних і природничо-наукових навчальних предметів [3]. Основним методом цілеспрямованої організації вчителем процесу вирішення учнями світоглядно-орієнтованих проблемних ситуацій (задач) є світоглядний діалог [2]. За умов розробленості його змістових та соціально-психологічних аспектів, а також мотиваційної та інструментальної готовності суб'єктів до його реалізації в освітньому процесі світоглядний діалог сприятиме гармонійному розвитку світоглядної культури особистості учнів.

Процесуальний компонент переважно пов'язаний із визначенням способу психолого-педагогічного управління (керування) процесом розвитку світогляду учнів. У даному випадку керувальні впливи повинні мати здебільшого непрямий, фасилітуючий характер, бути зорієнтованими на залучення школярів до розвивальних проблемних взаємовідносин із життям та передбачати організацію кооперативної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Результативно-оцінковий компонент передбачає специфікацію змісту тих якісних змін у психіці учнів, що спричиняються діяльністю вчителя, та критеріїв успішності їх досягнення. У контексті розвитку світогляду школярів показниками позитивних змін можна вважати вміння розпізнавати сутність явища та виражати до нього своє ставлення, вміння добирати необхідні аргументи, логічно, послідовно обґрунтовувати та обстоювати свою позицію, вміння зберігати в різних ситуаціях свою світоглядну позицію та проявляти певний імунітет стосовно впливів, сторонніх їхнім принципам та переконанням.

Висновки. Таким чином, проектування психолого-педагогічної системи, спрямованої на розвиток світогляду учнів, передбачає організацію навчальної діяльності відповідно до прескриптивних принципів гуманістично- та особистісно-орієнтованої освіти, чітке визначення та реалізацію її цільових (розвиток гносеологічної, аксіологічної, рефлексивної функцій світогляду), змістових (світоглядно-орієнтовані проблемні ситуації, задачі), формально-методичних (світоглядний діалог) та результативних (критерії сформованості світогляду учнів) аспектів.

Використана література:

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : “Ліста-М”, 2003. 128 с.
2. Грись А. М. Психолого-педагогічні умови ефективного використання світоглядних діалогів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. психол. н. Київ, 2004. 19 с.
3. Жохов А. Л. Мироззрение: становление, развитие, воспитание через образование и культуру : монография. Архангельск : ННОУ “Институт управления”; Ярославль : Ярославский филиал ИУ, 2007. 348 с.
4. Титов И. Г. Мироззрение в структуре сознания. *Мир психологии*. 2016. № 2. С. 114-122.
5. Тітов І. Г. Психологічні передумови становлення світогляду особистості в юнацькому віці. *Психологія і особистість*. 2018. № 1(13). С. 36-49.
6. Тітов І. Г. Співвідношення світогляду зі структурними компонентами особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1(75). С. 60-66.
7. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся. *Вопросы психологии*. 1999. № 3. С. 39-47.

УДК 378.011.3-051:373.2]:004

Товкач І. Є.

МАЙБУТНІМ ПЕДАГОГАМ ПРО ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЯКІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Важливо вказати, що світовий процес переходу до інформаційного суспільства, а також економічні, політичні і соціальні зміни, що відбуваються в сучасній Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти, яка має пристосовуватись і повинна забезпечувати сучасні запити суспільства. Інформаційне суспільство вимагає набуття здатності та вмінь самостійно здобувати і нестандартно використовувати знання, опановувати інформаційні технології їх пошуку, осмислення, поглиблення та застосування, які стають органічною потребою кожної людини. У зв'язку з цим з'явилися нові терміни : “цифрові технології”, “цифрова культура” як синонім цифрової грамотності “цифрова компетентність” та інші. Так “цифрові технології” (англ. Digital technology) – це такі технології, які мають опертя на уловленні сигналів дискретними смужками аналогових рівнів, а не у вигляді безперервного спектру. Цифрові технології в освіті це – електронні, мультимедійні посібники (підручники), інтерактивні комплекси, цифрові вимірювальні лабораторії та ін. – все це є сучасна освіта. Вітчизняні дослідники не обходять увагою вище зазначені феномени: Н. Морзе [4] пише про інформаційну культуру та її складові; О. Овчарук [1] розглядає цифрову грамотність як складову ІК-компетентності; В. Ребрина [1] визначає освітній феномен “цифрова грамотність” як вміння працювати з сучасною цифровою технікою і володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та виокремлює такі його складники: комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність (інформаційна культура), мультимедійна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації Л. Петухова, А. Бальоха [5].

В. Кудлай [2] та О. Радзівська [6] це поняття пов'язують передусім з проблемами інтернет-безпеки; Л. Гаврілова, Н. Воронова у своєму дослідженні вважають за доцільне вказати на підпорядкованість цифрової грамотності цифровій культурі як її складового компонента та відзначити його педагогічну зорієнтованість. Сучасне розуміння цифрової грамотності європейськими й американськими дослідниками обов'язково вміщує екологічне відношення до цифрових технологій як особливого середовища життя людини, що вимагає дотримання норм гігієни й відповідальності користувача. Отже, цифрова грамотність передбачає зануреність особистості (дитини, учня) до цифрового середовища, що підкріплюється знаннями й уміннями в галузі споживання, пошуку і оброблення, а також захисту інформації. Тому вже дошкільна освіта має орієнтуватись на діяльнісні, розвиваючі технології, які формують у дітей старшого дошкільного віку як майбутніх учнів НУШ уміння самостійно вчитися, оперувати і управляти інформацією, швидко приймати рішення, поступово пристосовуватись до потреб ринку праці (формувати основи життєвих компетентностей). До таких технологій відносяться цифрові технології [7]. В результаті можливість накопичувати і створювати величезні масштаби даних, стрімкий розвиток швидкісних засобів, мереж зв'язку, інструментів накопичення та зберігання даних, призвело до того, що єдиними обмеженнями стали не можливість збереження і передачі даних, а здатність обробки та аналізу величезних масивів даних. Таким чином, цифрові технології, зокрема мережі Інтернет, підвищують здатність взаємодії і обміну між фахівцями та батьками дітей та інших людей. Про створення сучасного освітнього середовища на основі широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, розроблення освітньої онлайн платформи з навчальними і методичними матеріалами для учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів йдеться в проекті “Нова українська школа” (МОН України, 2016, Серпень, 17) [3]. Варто вказати, що до понятійного апарату цього документу, у відповідності до сучасних вимог, включено інформаційно-цифрову компетентність як одну із ключових, що мають стати наскрізними у змісті всіх навчальних предметів реформованої вітчизняної школи. Отже, процеси “цифровізації” освіти, залучення цифрових технологій до всіх освітніх ланок обговорюються на державному рівні. Так, розуміючи важливість розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників (вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкової школи, вчителів різних навчальних предметів основної та старшої школи, викладачів закладів професійно-технічної освіти, методистів, керівників закладів освіти різних типів), які навчають та виховують дітей XXI століття, робоча група за Наказом Міністерства освіти і науки № 38 від 15 січня 2019 року розробила опис цифрової компетентності [8]. Важливо вказати, що цифровізація освіти призводить до виникнення нових освітніх форм, серед яких: “цифрове навчання” (digital learning) як система навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій (синонім електронного навчання, e-learning), що дозволяє забезпечувати викладання навчальних курсів, отримувати інформацію та спілкуватися викладачам і студентам між собою незалежно від часу та місця знаходження; “онлайн педагогіка” (online pedagogy), яка передбачає онлайн-навчання з викладачем (тьютором, фасилітатором); “гібридна педагогіка” (hybrid pedagogy) як синонім змішаного навчання (blended learning) – комбінування педагогічних теорій і технологій, що дозволяє поєднувати традиційне навчання в аудиторії з онлайн-навчанням; “критична цифрова педагогіка” (critical digital pedagogy), що передбачає

відкритість шляхів спілкування і співпраці, вихід за межі традиційних інститутів освіти. Науковцями засвідчено відгалуження самостійної педагогічної гілки – цифрової педагогіки (digital pedagogy) як науки про використання електронних елементів у навчальному процесі з метою посилення та зміни освітянського досвіду, що призводить до переформатування навчання і викладання. Ідеться навіть про встановлення нової освітньої взаємодії, коли змінюється як алгоритм “набуття” знання, так і власне культура цього набуття й використання знань [1]. Вітчизняні вихователі та вчителі не завжди вміють використовувати те що, надало сучасне інформаційне суспільство. Не можна сказати, що вині в цьому тільки педагоги. Адже застарілі методики навчання, відсутність мотивації, стандартів цифрової компетентності, відповідної системи підвищення кваліфікації з питань цифровізації освіти для педагогічних працівників на різних рівнях освіти та для різних закладів освіти, а також низька доступність цифрових технологій для всіх учасників освітнього процесу, особливо у віддалених територіях України призвели до низького рівня цифрової компетентності освітян в усіх сегментах державної системи освіти. Зрозуміло, що необхідною складовою формування єдиного освітнього інформаційного простору, першим кроком до використання цифрових технологій у професійній діяльності педагога є наявність Інтернету. Адже сьогодні існує безліч інформаційних матеріалів на електронних носіях: електронні словники, довідники, енциклопедії, атласи, науково-популярні фільми тощо. Наявність у більшості бібліотек сучасного інформаційно-комунікаційного обладнання й доступу до Інтернет дає можливість педагогам та батькам разом з дітьми набувати навичок пошуку, збирання інформації, її аналізу й використання для набуття освіти, а вчителі мають можливість ефективно вести пошук потрібних їм матеріалів у світовому просторі. Педагогічні працівники мають розуміти, як цифрові технології можуть підтримувати комунікацію, партнерську взаємодію, творчість та інноваційність, усвідомлювати їх функціональні особливості, обмеження, наслідки та ризики використання; загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі створення цифрових сервісів, які постійно розвиваються, а також знати основи функціонування та використання різних цифрових пристроїв, комп'ютерних програм та мереж. Саме тому постає питання неперервного підвищення рівня цифрової компетентності, сформованість якої дозволяє педагогу на високому професійному рівні використовувати технологічні інновації, що дають можливість переходу на якісно новий рівень керування і здійснення освітніх процесів з дітьми за умови створення сучасного освітнього середовища.

Використана література:

1. Гаврілова Л. Г., Воронова Н. С. Цифрова культура як феномен сучасного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2017, вип. 48. С. 21-34.
2. Кудлай В. О. (2015). Цифрова грамотність особистості в контексті розвитку інформаційного суспільства. *Вісник Маріупольського державного університету*. Серія: філософія, культурологія, соціологія. 10, 97-104.
3. МОН України. (2016). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування загальної школи*. Отримано з <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>.
4. Морзе Н. В. (2009). Інформаційна культура та її складові. *Українська педагогіка: освітній портал*. Отримано з <http://ukped.com/skarbnichka/627-.html>. Національний інститут

- стратегічних досліджень. (2014). Аналітична записка “Питання розвитку цифрової культури українського соціуму”. Отримано з <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>
5. Петухова Л., Бальоха А. (2016). Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV(39), Vol. 79*, 60-64.
 6. Радзієвська О. Г. (2017). Інформаційна грамотність та цифрова нерівність: забезпечення дитини в сучасному інформаційному просторі. *Інформація і право, 1(20)*, 92-103. Отримано з <http://ippi.org.ua/radzi%D1%94vska-og-informatsiina-gramotnist-ta-tsifrova-nerivnist-ubezpechennya-ditini-v-suchasnomu-infor>.
 7. Джерело: http://rozumniki.com/info/news/tsyvrovi_tekhnologiyi_v_osviti_tse_ne_trend_a_vymoga_chasu/.
 8. Джерело: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/63477/

УДК 37.015.31

Третяк Т. М., Латиш Н. М.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ

За сучасних умов зростає актуальність психологічної готовності особистості до вирішення творчих проблем, адже від цього залежить, строго кажучи, конкурентоздатність країни в цілому: зокрема, вирішення науково-технічних, соціальних, народногосподарських і т.п. завдань. У зв'язку з цим дуже важливим є організація навчально-виховної роботи, яка б забезпечувала підготовку учнів та молоді до вирішення нових задач у різних сферах творчої діяльності.

Мета статті – охарактеризувати критерії психологічної готовності особистості до розв'язування творчих задач.

Творчою діяльністю людини прийнято вважати таку діяльність, результат якої характеризується об'єктивною новизною і суспільно корисною значущістю. Процес творчої діяльності можна розглядати як процес розв'язування творчих задач.

Розглянемо, які прояви мисленнєвої діяльності особистості слід вважати критеріями її психологічної готовності до розв'язування творчих задач.

Рівень розвитку психологічної готовності особистості до розв'язування творчих задач може бути встановлений зокрема за рівнем творчості задач, доступних для розв'язування даною людиною: 1) робота над задачею полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми; 2) здійснюється самостійна розробка задуму розв'язання задачі; 3) здійснюється самостійне формулювання умови задачі, розробляється задум її розв'язання і т.д.; 4) здійснюється самостійна постановка проблеми, формулюється умова задачі, розробляється задум її розв'язання і т.д.

Тобто вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми, до самостійної постановки проблеми.

Є актуальним також такий критерій готовності до розв'язування творчих задач як новизна продукту діяльності людини.

Рівні новизни: 1) суб'єктивна новизна (відкриття учнем для себе у процесі творчої взаємодії із навколишнім світом уже відомих закономірностей його побудови та розвитку); 2) об'єктивна новизна (наукова новизна робіт по лінії наукових товариств, інших творчих об'єднань, в т.ч. на рівні авторських свідоцтв); 3) оригінальність (специфічне відображення особистості в продукті його діяльності).

Отже, вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від суб'єктивної новизни продукту її діяльності до об'єктивної.

Не менш значущою для успішності творчої діяльності людини є досконалість її творчого інструментарію: системи прийомів, методів, тактик, стратегій творчого пошуку. При цьому важливим є рівень системної організації творчого інструментарію особистості:

Людина застосовує певні прийоми й способи творчості з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач.

Людина володіє засобами творчості, які необхідні для виконання творчих завдань.

Мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв'язування творчої задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв'язання та на етапі матеріалізації задуму.

Таким чином, вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення.

З метою формування психологічної готовності учня до розв'язування творчих технічних задач можуть бути реалізовані такі заняття.

Заняття № 1. Тема: Розв'язування творчих задач шляхом реконструювання.

Мета: Ознайомлення учасників заняття із сутністю проявів стратегії реконструювання.

Стратегія реконструювання, як показали дослідження, є малопоширеною у професійних спеціалістів і в той же час найбільш творчою. Адже її реалізація дозволяє знаходити незвичайні, оригінальні, ефективні розв'язки проблем. В основі стратегії реконструювання як тенденції до переважання в розумовій поведінці суб'єкта реконструюючих дій лежать особливості реконструюючого розуму. Реконструюючий розум – це розум критичний, антагоністичний, опозиційний щодо вже існуючих конструкцій.

Термін “реконструкція” має два основні значення: 1) корінна перебудова, здійснена за новими принципами; 2) відновлення чогось за наявними залишками чи описами. В нашій роботі термін “реконструювання” використовується як перебудова за новими принципами створюваного об'єкта.

До стратегії реконструювання можна віднести зокрема такі прийоми, що реалізуються при розв'язуванні творчих технічних задач.

Приєм асиметрії: а) перейти від прямолінійних частин до криволінійних, від плоских поверхонь до сферичних; від частин, виконаних у вигляді куба, чи паралелепіпеда, до кулеподібних конструкцій; б) перейти від прямолінійного руху до обертового.

Приєм динамічності: а) характеристики об'єкта (чи зовнішнього середовища) повинні змінюватись так, щоб вони були оптимальними на кожному

етапі роботи; б) розділити об'єкт на частини, здатні переміщатись одна відносно одної; в) якщо об'єкт в цілому нерухомий, зробити його рухомим.

Прийом періодичної дії: перейти від неперервної дії до періодичної.

Можна запропонувати учасникам заняття розв'язати таку творчу задачу шляхом використання реконструюючих дій.

Задача. Як можна призупинити подальший розвиток тріщини, що утворилась у пластинці плексигласу?

Відповідь. Просвердливши невеликий отвір в кінці тріщини.

При розв'язуванні даної задачі учасниками заняття можуть бути реалізовані такі методи реалізації творчого мислення: метод раптових заборон і метод ситуативної драматизації. Саме ці методи позитивно стимулюють прояви стратегії реконструювання при розв'язуванні творчих задач.

Метод раптових заборон полягає в тому, що розв'язуючим задачу на якомусь етапі розв'язування забороняється використовувати при побудові задуму ті чи інші елементи. Цінність цього методу полягає в тому, що він дозволяє зруйнувати штампи мисленнєвої діяльності.

Метод ситуативної драматизації передбачає в залежності від конкретного дослідницького задуму і особливостей протікання самого процесу розв'язування даної задачі введення додаткових умов, що змінюють хід розв'язування. Це можуть бути так звані запитання-перешкоди, які задає ведучий заняття, різного роду несподівані і непередбачувані звичайною процедурою розв'язування вимоги.

Заняття № 2. Тема: Розв'язування творчих задач шляхом комбінування.

Мета: Ознайомлення учасників заняття із сутністю проявів стратегії комбінування.

Учасникам заняття пропонується сформулювати, що саме вони розуміють під терміном “комбінування”, які прийоми комбінування є взагалі, пропонується навести приклади застосування цих прийомів у техніці, в побуті, в художній, науковій творчості, в сфері людських стосунків, самовдосконалення, в інших сферах діяльності. З цією метою може бути використана інформація щодо прийомів комбінаторних дій.

I. Прийоми комбінування, що ґрунтуються на елементарних комбінаторних діях, об'єднаних в групу під назвою “зміна параметрів”, передбачають збільшення або зменшення параметрів об'єкта – зміна температури, маси, частоти, розмірів об'єкта може привести до утворення нових функцій.

Учасникам пропонується навести приклади реалізації “зміни параметрів”, зокрема прийомів збільшення і зменшення в сфері техніки та в інших сферах діяльності. Наприклад, шляхом збільшення розмірів ножа була винайдена шабля. До зміни параметрів відноситься також перестановка і переорієнтація об'єктів в просторі і часі – що, по-суті, є зміною параметрів. Зміна послідовності операцій в технологічному процесі може сприяти раціоналізації виробництва, перестановка і переорієнтація структурних елементів тієї чи іншої конструкції використовується з метою створення більш компактного пристрою, а також при конструюванні нових функціональних систем.

Перестановка складає основу групи прийомів, які називаються транслокацією (пермутація, транспозиція, трансдукція). Пермутація передбачає перестановку деталі з одного “місця на друге в межах того ж технічного об'єкта, транспозиція – перестановку в іншому порядку елементів технічного об'єкта, трансдукція – перенесення технічного елемента з одного технічного об'єкта на інший.

II. Методи, що ґрунтуються на поєднанні об'єктів: 1) метод інтеграції, який передбачає комплексне об'єднання технічних об'єктів чи елементів, що мають самостійне значення і зберігають його після об'єднання в новому комплексі; 2) метод концентруючої інтеграції – коли новий технічний об'єкт створюється в результаті об'єднання кількох елементів самостійного призначення, внаслідок чого вони повністю чи частково включаються один в одний; 3) метод створення телескопічних конструкцій і метод просторового зрощення – різновиди методу концентруючої інтеграції; 4) метод аглютинації, при якому до основного технічного об'єкта приєднується другий, який може і не мати самостійного значення, при цьому конструкції поєднаних об'єктів не обов'язково піддаються змінам; 5) метод поєднання кількох процесів; 6) метод агрегування – коли новий технічний об'єкт створюється шляхом об'єднання стандартних технічних об'єктів, що мають самостійне значення; 7) метод об'єднання уніфікованих вузлів, деталей; 8) метод модульних елементів; 9) метод об'єднання мікромодулів; 10) метод змішування є одним з найпростіших методів фізичного утворення матеріалів і речовин; 11) метод збільшення кількості одночасно виконуваних функцій; 12) метод збільшення кількості послідовно виконуваних функцій.

До числа критеріїв проявів стратегії комбінаторних дій в творчій технічній діяльності учнів можна віднести: 1) кількість конструкцій, створених за принципом: а) структурного, б) функціонального, в) структурно-функціонального комбінування; 2) загальну кількість запропонованих варіантів розв'язування задачі; 3) частоту застосування прийомів комбінування при розробці задуму; 4) кількість задумів раціоналізаторського характеру; 5) кількість оригінальних конструкцій; 6) кількість варіантів розв'язування задачі, створених за принципом комбінування нарощуваних структурних і функціональних блоків; 7) вміння знаходити нові функції наявних об'єктів; 8) вміння синтезувати віддалені аналоги; 9) вміння видозмінювати наявні структури і функції з метою створення шуканих структур і функцій; 10) вміння знаходити оптимальний варіант розв'язку.

Висновки. Дуже важливими для розвитку творчого мислення людини є підлітковий вік. Адже напрацьовані в цьому віці інструментальний апарат та рівень розвитку мотиваційної сфери дозволяють учням розглядати актуальні об'єкти, ситуації (в т.ч. навчальні) у більш широкому масштабі, тобто у їх взаємозв'язку з іншими актуальними інформаційними системами, що дає можливість зокрема формулювати на основі наявних умов задач нові умови задач, ґрунтуючись на узагальненнях, знаходженні нових аспектів пошуку.

Використана література:

1. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Київ : “Освіта України”, 2007. 388 с.
2. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ГРАМАТИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Провідною умовою становлення мовної особистості дитини дошкільного віку є “набуття нею спроможності розуміти усне висловлювання через утворення не тільки особистісного смислу, а й оволодіння системою *мовних значень*, що “стоять” за одиницями мови” (Харченко, 2016). В реалізації зазначеної умови важливе місце посідає оволодіння дошкільниками такою найменшою синтаксичною одиницею, як *словосполучення* – будівельним матеріалом, за допомогою якого в дітей відбувається *розуміння мовлення*. Отже, розуміння дітьми граматичного значення словосполучень є показником *розвитку мовленнємислення дитини* (мовленнєво-миленнєвих операцій з ненавмисного, мимовільного, неусвідомлюваного співвіднесення цієї одиниці мови з певними зв'язками або відношеннями між предметами та явищами реальності дійсності, що засвідчують осмислення його змісту й доконування трансформацій граматичного значення словосполучення в індивідуальний смисл).

Мета дослідження – виявити стан розвитку в дітей операцій розуміння граматичного значення словосполучень (внутрішньо-мовленнєвих операцій семантичного синтаксування й вибору мовних значень). З цією метою було використано методикю “*Розуміння словосполучень*” (Лурия, 1998). Дошкільникам пропонувалося прослухати вирази (словосполучення) і пояснити, як вони їх розуміють.

Відповіді дітей оцінювалися за трибальною шкалою від 0 до 2 балів:

2 бали – дитина правильно тлумачила значення словосполучення (“Лист друга” – “*Лист від друга*”; “*Лист від мого друга*”; “Ваза зі скла” – “*Скляна ваза*”).

1 бал – дитина неправильно пояснювала значення словосполучення (“Лист друга” – “*Це лист друга*”; “Гілка бузку” – “*Вона росте і її можна зламати*”).

0 балів – дитина не вступала в комунікацію з експериментатором і не пояснювала змісту словосполучень.

Максимальна кількість балів за методикою “*Розуміння словосполучень*” – 70 балів.

Стан розвитку операцій розуміння значення словосполучень:

60–70 балів – розвинені повною мірою.

49–59 балів – частково розвинені.

28–48 балів – розвинені мінімально.

0–27 балів – нерозвинені.

Результати дослідження. Аналізуючи тлумачення дітей за методикою “*Розуміння словосполучень*”, було з'ясовано, що в переважній кількості дітей нерозвинені операції розуміння значення словосполучень усіх видів. Ніхто з дошкільників не зміг правильно декодувати запропоновані для тлумачення граматичні форми, зокрема розшифрувати значення іменникових словосполучень у родовому відмінку з прийменником “від”, що виражають відношення

відокремлення. Словосполучення вважалося правильно декодованим, коли дитина розкривала його предметний зміст (тобто фрагмент ситуації, закодований у граматичній формі) у спосіб трансформації його в іншу граматичну форму зі збереженням змісту інформації, що міститься у прослуханому виразі (“Лист друга” – “*Це лист мого друга*”. 2. “Ваза зі скла” – “*Це ваза, що її зробили із скла*”. 3. “Дерев’яний стіл” – “*Це стіл із дерева*”. 4. “Падає від втоми” – “*Втомився*”, “*Сильно втомився і того падає*”). Помилковими вважалися тлумачення, в яких діти розкривали значення словосполучень у такі способи: (1). Повторювали або стимульне словосполучення, або слово, що входить до складу сприйнятої граматичної конструкції (1. “Лист друга” – “*Це лист друга*”, “*Це лист*”. 2. “Зірка з неба” – “*Це коли зірка з неба*”, “*Зірка*”). (2). Декодували значення словосполучень на основі утворення асоціативних синтагматичних зв’язків (1. “Промінь сонця” – “*Тріє дітей*”. 2. “Гілка бузку” – “*Вона росте і її можна зламати, а тоді посадити*”. 3. “Ручка від дверей” – “*Щоб можна причепити*”. 4. “Фарфорова тарілка” – “*Стоїть у мікроволновці*”. 6. “Крило літака” – “*Як у пташки*”). (3). Пояснювали значення словосполучень через випадкову асоціацію з іншими поняттями на основі фонетичної подібності (1. “Квіти з півночі” – “*Це квіти, що цвітуть, но тільки половину ночі*”, “*Нічні квіти*”. 2. “Опале листя” – “*Листя палять*”, “*Листя на костьор падає і палить*”). (4). ж) через асоціювання з життєвими досвідом (1. “Подарунок від мами” – “*Радість дітям*”, “*Вона поцілує нас*”, “*Сюрприз*”. 2. “Книжка з бібліотеки” – “*Дається на один чи два дні*”, “*Я із мамою брала читати*”. 3. “Книга товариша” – “*Дав мені почитати*”).

Кількісну характеристику стану розвитку в дітей операцій розуміння граматичного значення словосполучень відтворено в порівняльній таблиці (табл. 1).

Т а б л и ц я 1

Рівні розвитку в дітей операцій розуміння граматичного значення словосполучень (n=378)

Рівні розуміння граматичного значення словосполучень	Кількісні показники розуміння граматичного значення словосполучень	
	%	N
Високий	–	–
Достатній	9,5	6
Середній	33,9	128
Низький	56,6	214

За результатами діагностики було зафіксовано чотири рівні розвитку операцій розуміння граматичного значення словосполучень: високий, достатній, середній, низький.

До високого рівня розвитку (60-70 балів) не було віднесено жодної дитини. Передбачалося що в дітей цього рівня будуть повною мірою розвинені операції вибору мовних значень і семантичного синтаксування; вони будуть спроможні осмислювати предметний зміст граматичних конструкцій (фрагмент об’єктивної дійсності, відтворений у сприйнятій граматичній структурі).

До достатнього рівня розвитку (49-59 балів) було віднесено 9,5% (n=36) дітей, у яких частково розвинені операції вибору мовних значень і семантичного

синтаксування; вони здатні розшифрувати предметний зміст словосполучень різних видів, проте мають труднощі в декодуванні значення іменникових словосполучень, що виражають відношення відокремлення.

До *середнього рівня розвитку* (28-48 балів) було віднесено 33,9% (n=128) дітей, у яких мінімально розвинені операції розуміння граматичного значення словосполучень; вони розшифровують предметний зміст тільки окремих видів словосполучень (переважно іменникових у родовому відмінку, що виражають відношення виникнення та прикметникових безприйменникових, що виражають відношення ознаки); інші види словосполучень діти декодують помилковими способами (через утворення різноманітних асоціативних зв'язків).

До *низького рівня розвитку* (0-27 балів) було віднесено 56,6% (n=214) дітей, у яких нерозвинені операції розуміння граматичного значення словосполучень; вони не можуть розшифрувати предметний зміст сприйнятих синтаксичних конструкцій. Намагаючись декодувати значення словосполучення, діти як правило або повторюють стимульне словосполучення повністю, або окреме слово із словосполучення, або тлумачать значення словосполучення через утворення різноманітних зв'язків. До цього рівня було віднесено також дітей, які не вступали в комунікацію з експериментатором.

Висновки. Проведений експеримент дав можливість встановити, що операції розуміння граматичного значення словосполучень знаходяться на стадії становлення й потребують подальшого розвитку.

Причини несформованості в дітей здатності розуміти значення словосполучень вбачаємо в тому, що в дошкільників нерозвинені такі операції: 1) семантичного синтаксування й вибору мовних значень; 2) виокремлення зв'язків і відношень між предметами та явищами реальної дійсності; 3) співвіднесення й осмислення прослуханого словосполучення з системою зв'язків та відношень позамовної (реальної) дійсності, відтвореної в ядерній граматичній конструкції; 4) симультанного аналізу й синтезу.

Використана література:

1. Лурия А. Р. *Язык и сознание* / ред. Е. Д. Хомская. Ростов н/Дону : Феникс, 1998. 416 с.
2. Харченко Н. В. Розвиток мовної особистості дошкільника в контексті аудіювання: авторський підхід. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*. 2016. № 19(1). С. 183-197.

УДК 378.091.12:005.963

Химинець В. В.

ГУМАНІСТИЧНО-КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Реформи в освіті України (їх концептуальні засади закладені в Концепції “Нова українська школа” – (НУШ) скеровуються на удосконалення національної системи у відповідності з потребами часу та адаптаційними вимогами освітніх

інституцій Європейського Союзу (ЄС), які найбільш повніше окреслює поняття Європейський вимір в освіті.

Поняття **“Європейський вимір освіти-ЄВО”** (European dimension in education) широко використовується в педагогічній літературі і включає фундаментальні знання про ЄС та Європу: європейські традиції, культуру, цінності, повагу до прав і свобод людини та почуття європейської ідентичності. На самому початку (70-80-ті роки ХХ ст.) ЄВО розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем. Сучасні суть і зміст поняття ЄВО сформувалися в документах ЄС, прийнятих наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття (до основних відносяться: Рекомендації Парламентської асамблеї ЄС “Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя” (1983 р.) і “Про європейський вимір освіти” (1988 р.); Маастрихтська угода про освіту (1992 р.), матеріали 17-ї (1995 р.) та 19-ї (2000 р.) сесій Постійної конференції європейських міністрів освіти з питань ЄВО. На початку ХХІ ст. – це Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи “Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки” (2001 р.), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради “Освіта і підготовка 2010” (2004 р.), Висновки Європейської Комісії щодо професійного розвитку вчителів і керівників шкіл (2009 р.) та інші). У прийнятих документах наголошується, що діяльність Співдружності спрямовується на модернізацію змісту освіти, включення поняття ЄВО до шкільних та вузівських дисциплін, навчання та поширення мов, запровадження дистанційної освіти, міждержавний обмін учнями та педагогами [1, 2].

У пізніше прийнятих документах постійно наголошується, що ЄВО є надзвичайно важливим для вчителів, які не тільки навчають та виховують молоде покоління, але й є активними учасниками безперервної педагогічної освіти. ЄВО в педагогічній освіті включає: європейські знання, європейську ідентичність, європейську полікультурність, європейську мовну компетентність, європейський професіоналізм, європейську якість. У документах ЄС наголошується, що в процесі університетської фахової й подальшої післядипломної підготовки вчителів, потрібно послідовно в дусі вищевикладених рекомендацій [2]: ефективно використовувати міждержавні обміни; формувати вміння освітню діяльність здійснювати через проекти, брати участь у міжнародному співробітництві та поводитися в мультикультурному середовищі.

Освітня політика країн ЄС сьогодні будується відповідно до затверджених стратегічних цілей розвитку освіти на період до 2020 року, які отримали назву Європа 2020 (Europe-2020). Пріоритетним завданням розвитку освітньої галузі до 2020 року Європейська спільнота визнає – формування у молодого покоління компетентностей, необхідних для життя у глобалізованому та швидкозмінному суспільстві знань. ЄВО передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, розуміння і поваги до людей, які проживають у інших країнах, та належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами, витоками ксенофобії та расизму. Для цього вчителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей, прав і свобод людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння і співпереживання тощо.

Європейська освіта, з одного боку, формує вартісні основи і критерії життєтворчого процесу, моральні ціннісні уявлення та почуття власної гідності особистості, а з іншого – покликана сприяти соціальній однорідності і справедливості, формувати основи сучасної ментальності та підвищувати культуру

соціуму в цілому. З іншого боку, саме певний рівень культури та освіченості сприяє залученню особистості до усвідомлено активних дій, скерованих на реалізацію вагомих суспільних інтересів. Саме такі підходи до освіти є основою для розбудови громадянського суспільства в ЄС. Це спосіб соціально усвідомленого життя.

Від України, у проекції на євроінтеграційну перспективу, відповідні освітні європейські інституції вимагають наступного: структуру освіти, її зміст та інституційний супровід привести у відповідність із європейськими стандартами; сформувані через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йде про загальну культуру, ментальність, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо).

Інноваційно-компетентнісне спрямування безперервної освіти. Умовою входження України в європейський освітній простір є запровадження освітніх стандартів у галузі освіти, які в країнах ЄС були сформовані на зламі століть і в проекції на середню освіту віддзеркалені в Концепції НУШ у 2016 році (прийнята КМ України 14.12.2016 р.). Серед них слід виділити наступні: перехід від знанневої до компетентнісної парадигми; загальна тривалість не менше 12 років денної форми навчання; не менше 3-х років повинна тривати заключна стадія профільного навчання, під час якої учні глибоко вивчають визначену групу предметів, що відповідають профілю школи.

В умовах продовження модернізації національної освітньої системи, доцільно говорити про необхідність кардинального оновлення функцій, змісту та організаційних форм системи післядипломної педагогічної освіти (ППО) України. Вбачається, що для такої реформи насамперед потрібно прийняти Закон України “Про післядипломну освіту” та затвердити Державні стандарти ППО і ввести в дію багатоваріантні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У практику доцільно ввести різні форми навчання – денну, очно-заочну, дистанційну, самоосвітню діяльність тощо при наданні можливості вчителю самостійного вибору форми та місця навчання. Співпраця України з ЄС в галузі освіти це, перш за все, перебудова вітчизняної системи ППО в напрямі децентралізації управління, дотримання євростандартів та запровадження європейських принципів [4].

Гуманістичні ідеали в таких підходах мають посідати домінуюче місце в системі людських цінностей і пріоритетів. Громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, на які сьогодні орієнтується й українська спільнота, адекватно скеровують особу на високу професійну компетентність, оволодіння нормами і принципами загальноєвропейської культури. активну і конструктивну поведінку в усіх життєво творчих процесах [3]. В такій концептуальній схемі вчителі і учні апіорі орієнтуються на особистісно орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. Сучасний учитель має вміти не тільки реалізувати навчальний план, тобто виконувати функції ретранслятора знань, а й корегувати та моделювати навчально-виховний процес з врахуванням імовірнісних змін майбутнього. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в людини здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

Інноваційно-компетентнісна парадигма скеровує сучасну освіту на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем в якому вона сповна зrealізує свої права й свободи, розкриє свої можливості і цим самим усвідомлено буде задовільняти інтереси та потреби суспільства в цілому. Особлива роль у цих процесах відводиться системі післядипломної педагогічної освіти, яка в парадигмі “освіта упродовж всього життя” та європейського освітнього виміру покликана активно сприяти євро-інтеграційній політиці України.

Використана література:

1. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : [монографія]. Вінниця : Нова книга, 2007. 656 с.
2. Офіційна веб-сторінка Східного партнерства [Електронний ресурс]. http://www.eeas.Europa.eu/eastern/index_en.htm.
3. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність : [монографія]. Тернопільс : Мандрівець, 2009. 348 с.
4. Химинець В. В. Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної педагогічної освіти: Європейський вимір. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. № 2. С. 43-51.

УДК 37.011.3-051:37.015.3-ю49.5

Царенко Л. Г.

ПСИХОЛОГІЧНА ЗРІЛІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВА СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Стрімкі зміни в сьогodнішній Україні: гібридна війна, економічна нестабільність, реформи, карантин є причиною постійних *стресових ситуацій*, що [3, с. 34] характеризуються суттєвими фізичними і психічними навантаженнями, різноманітними сильними подразниками, які порушують звичний перебіг життя (зневажливе ставлення, незаслужені образи, неправда, втрати, несподівані перепони, надмірна інформація) або браком подразників (монотонність, самотність, брак руху, інформації, ізоляція тощо).

Високий темп життя, зростання вимог до людини призводять до хронічного стресу, а відтак до суттєвих змін у когнітивному функціонуванні, зниження працездатності й мотивації до навчання. Якщо інтенсивність змін [4, с. 13], у відповідь на дію стресорів, відносно невисока, а симптоми послаблюються протягом перших місяців, то спочатку може відбутися *мобілізація сил* (resistance), а потім *відновлення* – (**resilience**). Скільки часу триватиме опір, скільки часу буде потрібно на відновлення залежить від особливостей організму та специфіки ситуації.

В стані мобілізації людина напружена та насторожена, оскільки її лімбічна система (емоційний мозок) перебуває в стані бойової готовності, проте фізично і психологічно вона почувається добре – зникають симптоми хвороб, зростає

витривалість. Адже в цей період виробляється велика кількість кортизолу, гормону сили; поліпшується нейропластичність мозку, що дає змогу швидко приймати рішення, виконувати складні завдання; відчувається зростання сили, поліпшення працездатності; можливість менше спати, більше працювати тощо. За короткий час (наприклад, готуючись до екзаменів чи ЗНО) можна досягти значних успіхів.

Проте після мобілізації необхідно відновлюватися. З початком військового конфлікту на Сході України психологи все більше надають уваги феномену *резильєнтності* – здатності швидко відновлювати фізичне і психічне здоров'я після стресових і травмивних подій. Для відновлення після стресових подій, важливе розуміння власних потреб, а також особистісна психологічна стресопружність (резильєнтність). Психологічна резильєнтність [3, с. 30], характеризується: відсутністю надмірної самокритики й негативних уявлень про себе; здатністю до усвідомлюваних дій у будь-якій ситуації; умінням упоратися з горем і занепокоєнням; готовністю долати перешкоди у стосунках; діями, спрямованими на досягнення кращого фізичного здоров'я і психічного стану; оптимістичністю; вмінням використовувати позитивні шанси.

Якщо початковий рівень стресу високий (особливо у випадку психотравми) і майже не послаблюється протягом тривалого часу, а можливості відновитися немає, то настає виснаження, різке зниженням розумової і фізичної працездатності, що може перейти у стан *хронічного стресу* [5], при якому 1) емоційне реагування домінує над раціональним; 2) виробляється надто багато або надто мало кортизолу (стан змінюється від збудження до виснаження); 3) нейропластичність погіршується (важко швидко зорієнтуватися, переключитися, звільнитися від негативних думок тощо); 4) порушуються біологічні ритми, неможливість розслабитися, поганий сон поглиблюють стресове навантаження; 5) погіршується імунітет; 6) зростає апатія, хронічна втомлюваність, падає мотивація до навчання.

Стресовий стан можуть переживати всі суб'єкти освітнього простору: учні, студенти, вчителі, батьки. Для поліпшення якості навчання потрібне безпечне середовище. Оскільки не кожна родина має ресурси для цього, створення безпечного освітнього простору є завданням освітнього закладу. Визначальна роль у цьому належить педагогу. Тут ідеться не так про особливі прийоми чи способи комунікації, як про його душевний стан.

Американський нейропсихолог Алан Шор [1, с. 21] на початку 21 століття опублікував численні наукові статті про міжпівкульну взаємодію правих півкуль головного мозку матері й дитини, терапевта і клієнта. Позиція прийняття, емпатії, уважності терапевта прямо й безпосередньо регулює мозкову активність правої півкулі клієнта (поза його усвідомленням). На нашу думку, зазначене твердження справедливе і щодо впливу стану педагога на стан учнів, зокрема на їхню мозкову активність.

Сьогодні важливо допомогти педагогу (насамперед це завдання шкільних психологів) освоїти навички саморегуляції; знайти способи задоволення власних потреб, зокрема потреби у відпочинку; переоцінити своє ставлення до стресу. Американська дослідниця стресу Келлі Макгонігал [2, с. 99] пропонує визначити основоположні життєві цінності і в важкі хвилини згадувати про них і запитувати, як обрана цінність може спрямувати нас на вірну дорогу.

Переживання випробувань, опираючись на вищі цінності, веде до глибоких конструктивних змін, до особистісної зрілості, самоактуалізації того, хто долає розлади, до *посттравматичного зростання* (досвід позитивних змін, що

з'являються в результаті боротьби з важкими життєвими ситуаціями, кризами). Посттравматичне зростання [4, 16] характеризується глибокими і щирими стосунками із значущими людьми; кращим розумінням себе, своєї чутливості, потреб і сили; у вмінні цінувати кожний прожитий день, радіти простим речам, у бажанні проявляти і розвивати власні здібності, робити те, що подобається, до чого відчуваєш схильність.

Використана література:

1. Вебер Томас. Травмафокус. Спеціалізований психотерапевтичний метод для роботи зі стресом, травмою та хронічним болем. Х. : Видавництво "ЛИТЕРА НОВА", 2020. 164 с.
2. Макгонигал Келли. Хороший стресс как способ стать сильнее и лучше. – Альпина Паблишер; Москва, 2016. 304 с.
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 2. / Л. Царенко, Т. Вебер, М. Войтович, Л. Гриценко та ін.] ; за ред. Л. Царенко. Київ, 2018. 240 с.
4. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / Т. М. Титаренко, М. С. Дворник, В. О. Климчук [та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
5. Сторони Митху. Без стресса. Научный подход к борьбе с депрессией, тревожностью и выгоранием. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 320 с.

УДК 159.923.2:316.612

Цветкова Г. Г., Панасенко Е. А.

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСОНАЛА КРИЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ

Реалії сьогодення висувають на перший план питання розвитку та саморозвитку особистості, професіонала, здатного бути справжнім суб'єктом свого життя, переробляти особисту життєдіяльність на предмет практичного перетворення, коли педагог стає автором особистісної життєдіяльності, не підкорюючись обставинам, а намагаючись створювати й здійснювати перспективи своєї самоактуалізації.

Актуальною в цьому ракурсі є думка Г. Балла, відповідно до якої професійний розвиток є невіддільним від особистісного. Уточнюючи цю тезу, учений уважає перший певною частиною другого; співвідношення ж різних сторін особистісного розвитку залежить від ступеня його рівномірності й гармонійності [1, с. 67].

У дорослої людини, яка прагне розвитку, на перше місце виходить пізнання та самовдосконалення в професійній діяльності. Водночас вимоги до загального рівня особистісного розвитку є неоднаковими в різних професіях. Педагогічна діяльність вимагає особистісної цілісності та зрілості, що є і умовою, і невід'ємним компонентом успішного професійного становлення. Тільки через призму особистісного розвитку доцільно розглядати гуманізацію суспільних відносин в освіті.

Проблемі професійного самовдосконалення, психології професіоналізму, професійної придатності та адаптації з вивчення психологічних складників професії та орієнтацій приділено багато уваги сучасними науковими теоріями й течіями. Якщо для більшості українських і російських психологічних досліджень характерною є ідея детермінації діяльності в розвитку особистості (людина вивчається з погляду відповідності професії та професійній діяльності), то в інших іноземних дослідженнях проблеми професійного саморозвитку зв'язані з реалізацією потреб особистості та самовизначенням її в соціальних сферах життєдіяльності.

Для нашого дослідження актуальним є діяльнісний підхід, з погляду якого виявлення якостей активного суб'єкта проявляється тільки в діяльності. Дослідники акцентують увагу на значенні професійної діяльності як оптимальної умови творчого розвитку особистості. Більше того, сучасний стан психолого-педагогічної науки дає можливість осягнути важливість механізму саморозвитку в професійному становленні людини. У цьому ракурсі наочним є висловлювання О. Бодальова: "Існує багато людей, які діють у політиці, економіці, у сфері керівництва, у науці, у багатьох інших галузях діяльності та не є при цьому професіоналами в повному значенні цього слова. Як результат – такий непрофесіонал веде до величезних витрат у розбудові державності, економіці, у зовнішній та внутрішній політиці, промисловості та сільському господарстві, у сфері управління, виховання та освіти й в інших галузях життя народу. Непрофесіоналізм сприяє збільшенню напруженості в міжнаціональних стосунках, зростанню числа міжособистісних конфліктів і психологічному дискомфорту в самовідчутті людей" [3, с. 15-16].

Життя людини – це не статична константа, а особистісні злети, досягнення рівня професійного "акме" і разом з тим і падіння, зв'язане із звуженням і збідненням зв'язків з дійсністю, що може призвести до деформації та деградації людини.

Справжній професіоналізм не можна оцінювати тільки за результатами професійної діяльності, бо в цьому випадку людина постає як умовна абстрактна особистість, артефакт. При цьому не враховується, що "пік саморозвитку особистості не обов'язково збігається з піком вияву її як суб'єкта професійної діяльності" [2, с. 28].

Найвищий рівень професіоналізму можливий не тільки за умови розвитку спеціальних здібностей. Найважливішою умовою досягнення „акме" є потужний розвиток у людини загальних здібностей. Ідеться про величезну моральну ціннісну домінанту, вихованість особистості професіонала, що відображається в досі нерозв'язаному головному завданні – формування людини як особистості та як суб'єкта: "людина, ставши дорослою, у постійно мінливих обставинах життя активно, ініціативно та обов'язково творчо, через свої дії реалізує себе як громадянин своєї країни, професіонал, який новаторськи та продуктивно працює в певній галузі та вимогливий до себе, і діяч, який постійно самовдосконалюється в інших своїх ролях, типових для дорослої та соціально зрілої людини [3, с. 43].

Тобто підґрунтям особистості професіонала є фундаментальне перетворення загальнолюдських цінностей на свої особистісні, на базі чого формується її спрямованість: "Значення професійних знань, умінь, навичок при цьому не ставиться під сумнів, але наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації такої спрямованості" [1, с. 69].

Як уважає Г. Балл, кожній професії можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість: “Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна домінанта. Наприклад, для особистості вченого нею має бути спрямованість на пошук істини (раціонально обґрунтованим способом, сприйнятим для наукового співтовариства); для особистості інженера – прагнення створити найдосконаліший технічний об’єкт (або забезпечити його найефективніше функціонування); для особистості митця – прагнення виразити істотні для нього сенси в художніх образах і за їхньою допомогою прилучити до цих сенсів людей, які сприйматимуть його твори.

Навколо цієї домінанти концентруються інструментальні властивості, необхідні для реалізації відповідної спрямованості особистості, – вони теж є компонентами згаданої цілісної якості. До інструментальних властивостей, поряд із характеристиками пізнавальних процесів, знаннями, способами дій (у формі вмінь і навичок), стратегіями творчої діяльності, належать також вольові якості, що забезпечують реалізацію спрямованості особистості на оволодіння певною діяльністю й удосконалення в ній” [5, с. 69].

Складність, багатовимірність питання саморозвитку професіонала визначається тим, що “саме особистість (її ціннісні орієнтири, ідеали, сенси) впливають на сутність педагогічної діяльності та спілкування, заради чого працює Вчитель, які ставить цілі та завдання, які способи та засоби досягнення цілей і рішення життєвих завдань” [4, с. 295]. Отже, головне в професійному становленні педагога є його педагогічна спрямованість, розвиток особистості та її здібностей.

При розгляді питання професіоналізму як психологічного та особистісного утворення треба мати на увазі, що останній характеризується не тільки сукупністю професійних знань, умінь, навичок, а й індивідуальним, специфічним мистецтвом постановки й розв’язання професійних педагогічних завдань, педагогічною спрямованістю та особливим розумінням дійсності в складних ситуаціях.

Отже, розглядаючи саморозвиток особистості як специфічний, багатогранний, неоднозначний процес, треба мати на увазі, що останній залежить не тільки від низки індивідуальних, психоемоційних, соціальних чинників, які впливають на динаміку та спрямованість саморозвитку. У нашому випадку найбільш суттєвими умовами є психологічні особливості педагогічної професійної діяльності, трудового колективу, що впливають на професійне особистісне зростання особистості професіонала.

Використана література:

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах). Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. 172 с.
2. Битянова Н. Р. Проблема саморозвиття личности в психологии: аналит. обзор. Москва : Флинта, 1998. 48 с.
3. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва : Флинта: Наука, 1998. 280 с.
4. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология. Москва : Академ. Проект, 2004. 500 с.
5. Юнг К. Г. Собр. соч. Конфликты детской души : пер. с нем. Москва : Канон, 1995. 336 с.

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ОСОБИСТІСНУ АВТОНОМІЮ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ

Особистісна автономія розглядається як механізм саморегуляції особистості, що по суті є усвідомленим вибором власних дій на основі як внутрішніх прагнень, так і зовнішніх впливів. Автономна людина переживає свою поведінку як самовизначення (вибір способу поведінки здійснюється самостійно на основі внутрішньо-особистісних детермінант), і вибрана поведінка відповідає її потребам, цінностям та інтересам. Поняття особистісної автономії пов'язано з формулюванням “позитивного” образу людини в психології. Тому особистісна автономія пов'язана з підкресленням психічного здоров'я, психологічного благополуччя і особистісного зростання. Автономна людини – це повноцінна особистість, здатна самостійно визначати і регулювати власне життя. Особистісна автономія – це характеристика щасливої, гармонійно розвиненої людини, оскільки пов'язана з високим рівнем інтегрованості “я”, із відкритістю до отриманого досвіду, з диференційованим ставленням до подій і до власної поведінки (її зовнішніх і внутрішніх проявів) [1].

Сучасні дослідники говорять про те, що особистісна автономія не є вродженою характеристикою, а формується в дитячому і підлітковому віці при сприятливих умовах розвитку. Питання про те, що саме може сприяти розвитку особистісної автономії дорослої людини, залишається відкритим. Разом з тим визнається, що рівень особистісної автономії не є незмінною психологічною характеристикою: протягом усього життя автономія може як прогресувати, так і регресувати в міру того, як розвиваються нові (або змінюються вже наявні) компетенції, якості, навички особистості, або зміна умов життя вимагає зміни поведінки. Існує кілька підходів визначення того, як виникає та розвивається відчуття особистісної автономії людини. Так залежно від поглядів конкретного дослідника наголос може робитись на дозрівання організму; Я-концепцію і мотивацію; на соціальні впливи і взаємини [2].

У запропонованій роботі робиться спроба дослідити низку факторів, які, на думку автора, впливають на особистісну автономію, сприяють її розвитку. Це такі фактори, як осмисленість власного життя (існування цілей, оцінка досягнутих результатів), високе самоставлення, життестійкість, цінність само-актуалізації.

З метою проведення емпіричного дослідження були використані такі методики: особистісна автономія вивчалася за відповідною шкалою вивчення психологічного благополуччя К. Ріфф в адаптації Т. Д. Шевеленкової, П. П. Фесенко; фактори, які можуть впливати на розвиток особистісної автономії вивчалися за допомогою тесту смисложиттєвих орієнтацій (ТСО) О. Л. Леонтьєва, тесту-опитувальника самоставлення В. В. Столина, С. Р. Пантелєєва, тесту життестійкості С. Мадді в адаптації Д. А. Леонтьєва, Є. І. Рассказової, Самоактуалізаційного тесту (САТ). Вибірку склали 150 студентів університетів м. Києва. Респонденти були розділені на три групи залежно від рівня їх особистісної автономії (висока, середня, низька автономія). Дані, показані досліджуваними з

різних груп, були порівняні за допомогою критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Перше порівняння було проведене для підгруп з високою та низькою особистісною автономією. Показано, що респонденти з високою особистісною автономією мають чіткіші уявлення про власні цілі в житті та переважно внутрішній локус контролю, вони більшою мірою покладаються на власні сили, можливості та потенціал. Вони також краще ставляться до себе, вони поважають і приймають себе, цікавляться собою, очікують доброго ставлення від інших людей і не схильні звинувачувати себе у невдачах. Респонденти з високою особистісною самостійністю також мають більш високу життестійкість, тому вони краще протистоять складним життєвим умовам та мають більшу стійкість проти стресу та здатні успішно долати складні ситуації. Респонденти з високою особистісною самостійністю також покладаються більше на внутрішні мотиви, можуть діяти спонтанно та встановлювати теплі стосунки з іншими людьми. Цей результат досить очевидний, оскільки більшість з описаних рис складають основу розуміння особистісної автономії як психологічного феномену.

Ми припустили, що досліджувані особистісні характеристики по-різному впливають на особистісну автономію залежно від рівня автономії. Іншими словами, деякі характеристики важливіші для досягнення високого рівня автономії, але недостатній розвиток інших знижує особистісну автономію на найнижчих рівнях розвитку цієї властивості. Для підтвердження цієї гіпотези ми порівняли результати, досягнуті респондентами, що мають середню автономію з результатами респондентів з підгруп груп з високою та низькою особистісною автономією.

При порівнянні підгруп з високою та середньою автономією найбільш значні відмінності спостерігалися щодо цілей у житті. Усі показники, отримані за СТО, значущо вищі у групі з високою особистісною самостійністю. Також вищі показники самоставлення та самоактуалізації. Для показників життестійкості відмінностей не спостерігалися.

Порівняння підгруп з низькою та середньою автономією дало нам змогу визначити характеристики, відсутність яких знижує психологічну автономію людини. Так показники, отримані за СТО, не виявили відмінностей між цими двома підгрупами. Це означає, що люди з середнім або низьким рівнем автономії не ставлять життєвих цілей або не хочуть дійсно їх досягти, і це їх реальна відмінність від людей з високим рівнем автономії. Були виявлені відмінності у самоставленні та само-актуалізації і вони були досить подібними до відмінностей, виявлених при порівнянні респондентів із високою та середньою особистісною автономією. Найбільша примітна відмінність полягає у тому, що респонденти з низькою автономією мають значно нижчу життестійкість (показники загальної життестійкості та контролю) порівняно з респондентами, що мають середню самостійність. Тобто недостатня життестійкість людини знижує її сприйняття себе як незалежної, автономної людини і, отже, знижує її психологічне самопочуття. Крім того, респонденти з низькою автономією мають значно нижчий показник "підтримка" методики САТ. Це показник ступеню незалежності людини та само-підтримки; низькі значення означають, що індивід прагне бути залежним.

Висновки. Проведений аналіз емпіричних даних привів до таких висновків.

1. Характеристики самоставлення відповідають особистій автономії; це означає, що чим вище самоставлення, тим вище автономія. Іншими словами, якщо людина

вірить у власні сили, здібності, енергію, у свою здатність контролювати власне життя та бути само-послідовним, розуміти саму себе, якщо людина думає про себе як впевнену, незалежну, вольову та надійну людина, яку можна поважати, в тій же самій мірі вона також вважає себе самостійною людиною. 2. Низькі показники шкали “підтримки” показують, що людина прагне бути залежною від людей та ситуації. Отже, бажання позбутися такої тенденції – це перший крок до реальної автономії. Проте, цей показник не впливає на рівень автономії вище середнього, оскільки проблема залежності вже вирішена людиною з високим і навіть середнім рівнями автономії. 3. Життєстійкість, як здатність індивіда долати труднощі та перетворювати стресову ситуацію на перспективу особистісного зростання, може розглядатися як основа для розвитку автономії, але вона не може обумовлювати подальший розвиток особистої самостійності вище певного рівня. 4. Респонденти з високою автономією виявляють краще розуміння сенсу власного життя, їх життєва мета більш чітка, вони вважають, що здатні досягти життєвих завдань і цілей, що нехарактерно для респондентів із середньою та низькою особистісною самостійністю. І саме це є переломним моментом для досягнення автономії вище середнього рівня. Можна стверджувати, що існуючі життєві цілі та усвідомлення власного життєвого шляху створюють психологічну надбудову, що дозволяє людині досягти високої особистої автономії та відчувати повноцінне психологічне благополуччя.

Використана література:

1. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2005. 20 с.
2. Мельникова В.Б. Автономия личности: обзор зарубежных подходов к проблематике. *Психологические исследования*. 2014. Т. 7, № 37. С. 9. URL: <http://psystudy.ru>

УДК 373.5.091.3:004(477)

Чайченко В. Ф., Бондаренко Т. М.

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАОСВІТИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Швидке зростання загального інформаційного потоку значно вплинуло на можливості особистісної взаємодії в умовах сучасного медіапростору й спричинило необхідність якомога раніше забезпечити ефективний організаційно-методичний супровід залучення дитини до роботи з інформацією, надання їй знань про інформаційно-психологічну безпеку [2].

Маніпулювання свідомістю особистості, використання різноманітних засобів і технологій інформаційно-психологічного впливу на неї стало досить звичним явищем у повсякденному житті. Вчені зазначають, що розуміння загроз для інформаційно-психологічної безпеки особистості, механізмів їх дії та можливостей

психологічного захисту стає не лише теоретичною проблемою, а й нагальною потребою соціальної практики [9].

Урахування вимог розвитку сучасного медіапростору актуалізувало проблему формування готовності молодшого школяра до захисту від негативного інформаційного впливу, до ефективної взаємодії з інформаційним простором в процесі медіаосвіти, яка спрямована на забезпечення медіаграмотності учнів.

Медіаграмотність включено у Державний стандарт початкової школи. У курсі мовно-літературної освіти виокремлено змістову лінію: «Досліджуємо медіа», яка передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіа продукти [1, 8].

У Типовій освітній програмі щодо медіаграмотності визначено три базові уміння: оволодіння учнями уміннями знаходити і правильно користуватися різними видами інформації, створювати елементарні медіапродукти.

Результати забезпечення медіаграмотності учнів конкретизовано для кожного класу. Зокрема, на завершення циклу (1-2 класи) очікуваними результатами є:

- сприймання простих медіапродуктів;

- обговорення змісту і форм простих медіапродуктів, розповідь, про що в них ідеться;

- визначення, кому і для чого призначений медіапродукт;

- пояснення змісту вербальної і невербальної інформації в медіапродуктах;

- висловлення власних думок і почуттів з приводу прослуханих/ переглянутих медіапродуктів (коміксів, дитячих журналів, афіш, реклами);

- створення простих медіапродуктів (листівка, sms – повідомлення, фотоколаж) з допомогою дорослих.

Зміст початкової освіти НУШ вирізняється міжпредметною інтеграцією і формуванням практичних навичок, що сприяють врахуванню вікових особливостей молодших школярів, забезпеченню балансу між емоційною, інтелектуальною, духовною, соціальною та фізичною, організації навчання дитини з урахуванням трьох орієнтирів: «відчуваю», «думаю» та «дію» завдяки використанню різноманітних організаційних форм навчання та компетентнісного підходу [5, 7].

Медіаосвіта як складова освітнього процесу Нової української школи, спрямована на формування в учнів початкової школи медіакультури, залучає інноваційні технології, зокрема, технології змішаного навчання («Blended Learning») [3].

Доцільне їх використання дає можливість створити умови для співробітництва, забезпечення ефективної взаємодії учнів в процесі оволодіння міжпредметного змісту навчання, досягти очікуваних результатів (учні розрізняють види інформації за органами її сприйняття; усвідомлюють існування правдивої та неправдивої інформації) [4, 6].

Однак, у процесі інтеграції медіаосвіти в освітній процес НУШ особливої уваги потребує визначення психолого-педагогічних умов розвитку здатності учнів до роботи з різними видами інформації.

Створенню оптимальних психолого-педагогічних умов розвитку здатності учнів до роботи з різними видами інформації, виробленню медіа-імунітету до шкідливої інформації, розвитку критичного мислення, формуванню здатності до медіа-творчості та сприйняття візуального мистецтва сприяють рольові ігри, інтерактивні та практичні вправи, перегляди відео- та прослуховування

аудіоматеріалу, обговорення їх змісту, екскурсії, робота з сучасними гаджетами тощо.

У ході рольової гри «Ми – дослідники» на прикладі дослідження рекламних медіатекстів учні навчаються аналізувати інформацію та визначати її вплив на себе, особистісні стосунки з однолітками та спілкування.

Інтерактивні вправи спрямовані на протидію емоційному впливу, виробленню раціональних захистів від інструментів включення емоцій замість аналізу інформаційного контенту.

Результатом формування медіакультури учнів на особистісному рівні має стати:

здатність ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі;

усвідомлення мотивів споживання медіа-продукції;

уміння знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, опрацьовувати, зберігати інформацію, отриману з медіа;

здатність застосовувати корисну та дистанціюватися від непотрібної інформації.

Такий підхід надає широкі можливості молодшим школярам шукати та перевіряти інформацію, аналізувати вплив медіатекстів та створювати їх, зберігаючи психічне здоров'я.

Використана література:

1. Дорош М. Як розвивається медіаграмотність в Україні: вісім висновків зі щорічної конференції. [Електронний ресурс] / М. Дорош – Режим доступу:http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/yak_rozvivaetsya_mediagramotnist_v_ukraini_visim_visnovkiv_zi_schorichnoi_konferentsii/
2. Збірник статей Сьомої міжнародної науково-методичної конференції: Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку. – Київ. : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2019. – 435 с.
3. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczya.pdf>
4. Матеріали обласної науково-практичної конференції «Практична медіаосвіта: навчання основ медіаграмотності» (29 листопада 2017 року, м. Харків). – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. – 686 с.
5. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя / Бакка Т., Голошапова В., Дегтярьова Г., Євтушенко Р., Іванова І., Крамаровська С., Мелешенко Т., Шкрєбець О. / За редакцією Волошенюк О., Дегтярьової Г., Іванова В. – К. : ЦВП, АУП, 2017. – 197 с.
6. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / Волошенюк О. В., Ганик О. В., Голошапова В. В., Дегтярьова Г. А., Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкрєбець О. О., Янкович О. І. / За редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. – Київ : ЦВП, АУП, 2018 — 234 с.
7. Навчальна програма «Сходінки до медіаграмотності» / В. В. Ліпостанський, В. І. Даниленко, В. П. Мележик, Т. В. Іванова, О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванов. – К. : АУП, ЦВП, 2014. – 28 с.
8. Типова освітня програма для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
9. Уханова Н.С., Інформаційно-психологічна безпека, особистості суспільства та держави <http://ippi.org.ua/ukhanova-ns-informatsiino-psihologichna-bezpeka-osobistosti-suspilstva-ta-derzhavi>

ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ І СПІЛКУВАННЯ НА ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Комп'ютерні технології стали природною частиною життя сучасних дітей. Разом з карантинном в наше життя стрімко зайшло онлайн-навчання дітей вже дошкільного віку. Відео уроки від фахівців переважно адресовані саме батькам, як джерело ідей занять з дітьми. Це гарна підмога поки недоступні дитячі садки і розвивальні центри. Завдяки онлайн-навчанню діти отримують приклад грамотного використання комп'ютера, навчаються працювати поки що з невеликими обсягами інформації, отримують практику спілкування і взаємодії з іншими дітьми. Саме онлайн-спілкування в період самоізоляції пом'якшує почуття самотності, зменшує тривоги і страхи.

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.

При тривалій взаємодії з віртуальним світом дитина впадає в змінений стан свідомості – психологічний транс. Застиглі обличчя та погляд на екран монітора, уповільнена реакція (або її відсутність) на зовнішні подразники – ось характерний вигляд дитини глибоко зануреної у віртуальне середовище. Реальність, як осмислена частина світу відбивається від особливого стану свідомості [2].

На жаль, сьогодні часто відбувається занадто швидке і раннє залучення дітей до яскравого, чарівного, барвистого світу, де можливо все, при цьому реальність починає наводити на них тугу, відчуження і навіть страх.

За В. М. Бондаровською, залежність від віртуальної реальності визначається не так кількістю часу, який користувач перебуває в мережі, як втратами в реальному житті, які передусім стосуються читання книг і періодичної літератури, “живого” спілкування; участі в житті своєї сім'ї, соціального життя і соціальних контактів (відвідування виставок, музеїв, концертів, спільних справ з друзями й іншими людьми), занять спортом, хобі та повноцінного відпочинку [1].

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 ускладнюються, 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 види діяльності та процеси розвитку дітей.

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 [3]. Діти, хоча і мають необмежений доступ до безлічі культурних, наукових даних, 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. Такі умови сприяють поверхневому, безвідповідальному ставленню до вчинків, до життя, перешкоджають дослідницькій діяльності.

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. 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.

У традиційній грі при узгоджені своєї ролі і ролі партнера запускається механізм розвитку децентрації. У віртуальній грі дитина перебуває у світі, який крутиться навколо неї: всі персонажі і декорації залежать від мене, всі вони до мене прив’язані, якщо мене звідти прибрати – вони перестануть існувати. Як би ми не повертали комп’ютерний світ, він завжди буде центрований на гравці, а позиція гравця незмінно егоцентрованою. Такий розподіл ролей у комп’ютерній грі, що нав’язується програмою, сприяє посиленню егоцентризму, гальмує розвиток децентрації.

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, призводять до глибоких особистісних змін.

Використана література:

1. Бондаровська В. М. Психологічні аспекти використання комп’ютера. Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп’ютера. *Психолог*. Київ : Шкільний світ, 2005. № 25 (169). 64 с.

2. Галкин К. Ю. Зависимость от виртуальной реальности компьютера – новый вид зависимого поведения [Электронный ресурс] / К. Ю. Галкин. Режим доступа : <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1564h>
3. Кондратенко Л. О. Люзія спроможності. *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.

УДК 37.091.212-159-051: 376-053.4/6

Чистяк О. В.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

З кожним роком збільшується кількість дітей з особливими потребами, відповідно, збільшується і кількість дітей з особливими освітніми потребами.

Українським урядом 09 серпня 2017 року було схвалено Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки і затверджено план заходів з реалізації її I етапу, одним із показників якого є щорічне збільшення (починаючи з 2018 року) кількості дітей, охоплених інклюзивним навчанням, на 30% від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) [1].

Виникає потреба у підготовці фахівців-психологів, які зможуть здійснювати психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Перед психологом, що здійснює такий супровід постають наступні завдання:

1) підбір діагностичного інструментарію, придатного для роботи з різними категоріями дітей відповідно до наявного дефекту розвитку; створення банку даних діагностичного інструментарію щодо вивчення індивідуальних особливостей дітей, рівня розвитку пізнавальних процесів, рівня адаптації дитини до умов навчального закладу, стилю спілкування батьків та педагогів з дітьми;

2) виявлення дітей, у яких виникають труднощі у навчанні, спілкуванні та взаємодії з оточуючими; визначення причин цих труднощів шляхом проведення психологічної діагностики та спостережень;

3) надання психологічної допомоги дітям, які мають особливі потреби у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;

4) проведення моніторингу медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

5) надання консультативної допомоги батькам дітей з особливими потребами;

6) формування в учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вихователів, представників адміністрації) толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами шляхом здійснення просвітницької роботи [2].

На початку вивчення дисципліни “Психологічний супровід дітей з особливими потребами”, студентам 3-ого курсу спеціальності “Психологія” було поставлено запитання “Чи готові ви працювати з дітьми з особливими освітніми

потребами?”. 60 відсотків студентів висловили неготовність працювати з такими дітьми. Було виділено основні причини такої відповіді:

- Відсутність достатніх теоретичних та практичних знань про роботу практичного психолога з дітьми з особливими потребами;
- Страх зустрічі з дитиною з особливими потребами;
- Відсутність у студентів досвіду роботи з дітьми з особливими потребами;
- Відсутність мотивації у студентів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Для покращення ситуації передбачено вивчення дисципліни “Психологічний супровід дітей з особливими потребами” в процесі вивчення якої у студентів є можливість підвищити рівень знань по роботі з дітьми з особливими потребами. Також створено умови для проходження практики студентами в інклюзивно-ресурсних центрах та в закладах освіти, де є інклюзивні класи. На практиці студенти будуть мати змогу спостерігати за роботою психолога з дитиною з особливими потребами та набути початковий практичний досвід.

Висновок. Всі перераховані заходи сприятимуть психологічній готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з ООП а також до співпраці з сім’ями, які виховують таких дітей.

Використана література:

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2010 № 912 [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 14.09.2018).
2. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. С. 68-77.

УДК 37.016:811.111

Shatska Oksana

ENGLISH LANGUAGE IN FAR-EAST ASIAN COUNTRIES

Nowadays language teachers and educators underline the importance of intercultural communication around the world. English is a widespread language and helper of understanding many Far-East Asian cultures. Without any doubt, Asian languages become more and more popular among younger students these days, but they need some decades to become new leading languages in the world. Modern society accepts that everything is much easier with knowing of 2 or 3 foreign languages. That’s why it is so important to follow modern language policy and language fashion.

In Far-East Asian countries English is so important and useful language. Asian people begin to study English from kindergarten. They continue their life-long studying

of English at language courses, training centers, with TV programs, tutors, online etc. But most of them speak Asian Englishes (Chinglish, Japlish, Konglish, etc.). From last century classical English was changed into several versions of Asian Englishes, because native cultures and traditions are stronger than lexical rules of language [2].

In Far-East Asian countries non-native speakers use English with other non-native speakers. It shows that English is used not only for an intercultural communication, bilingual education, but also for discovering of the norms and contexts of cultures in Far-East Asian countries. Asian speakers put into practice this additional language in many fields (education, aviation, transport, economy, culture, media, everyday life situations etc.).

Famous professor, linguist Braj B. Kachru distinguished 3-circle model of World English:

Inner-Circle (the UK, the USA, Australia, New Zealand, Canada);

Outer-Circle (India, Nigeria, Philippines, Bangladesh, Pakistan, Malaysia, Tanzania, Kenya, South Africa etc.);

The Expanding Circle (China, Japan, Korea, Egypt, Indonesia, Greece, Israel etc.) [1].

Summing up, today the total number of people who study or speak English as a foreign language in Far-East Asian countries is more than the number of native speakers. Every version of Asian Englishes started to develop independently, adapting to the cultures and languages of their representatives. Asian Englishes are the guides to Far-East cultures and traditions, because it is a tendency of modern development of the world society.

References:

1. Kachru, Braj B. (2005) Asian Englishes: Beyond the Canon. Hong Kong University Press, P. 333.
2. Nobuyuki Honna. (2016) English as a Multicultural Language in Asia and Its Pedagogical Implications: A Case Study of Japan's ELT. Intercultural Communication Studies XXV: 1. P. 66-77.

УДК 37.015.31:17.024.4

Шиловська О. М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ДО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ

В дитини молодшого шкільного віку на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку як активного суб'єкта, що пізнає оточуючий світ і самого себе, особистості, яка набуває власний досвід проживання, переживання, усвідомлення життєвих подій. На основі аналізу психологічної літератури та результатів попередніх досліджень з'ясовано, що психологічні зміни, що відбуваються в період молодшого шкільного віку, свідчать про широкі можливості розвитку дитини на даному віковому етапі, зокрема можливості аналізувати, інтерпретувати та певним чином планувати події свого життя, що на наш погляд, може сприяти розвитку здатності до конструювання досвіду.

Вміння визначити мету не лише певного виду діяльності, але й життєвих етапів, здатність до саморозвитку, до можливості брати відповідальність за власне життя, з нашої точки зору, закладаються вже в молодшому шкільному віці. Саме на даному віковому етапі дитина під впливом соціокультурного середовища вчиться усвідомлювати не лише своє “Я”, але й певні події власного життя.

Актуальність дослідження зумовлена новим підходом до вивчення психологічних особливостей молодшого шкільного віку, в основі якого лежить погляд на особистість як автора власного життя, здатного до саморозвитку в рамках соціокультурного контексту.

У дітей молодшого шкільного віку починає формуватися самототожність як характеристика особистісного досвіду. Формування рефлексії, що відбувається наприкінці молодшого шкільного віку, сприяє усвідомленню дитиною власного “Я”, свого життєвого досвіду, будуванню власної “Я-концепції”, як однієї з можливих передумов здатності до конструювання. Зауважимо однак, що процес конструювання в молодшому шкільному віці можна розглядати, насамперед, з точки зору конструювання власного “Я”, “яким я хочу бути”, “ким я хочу бути”, “з ким я хочу бути” тощо. І лише потім ми можемо говорити про розвиток здатності до конструювання певних життєвих подій.

Варто також зупинитися на тому твердженні, що дитина молодшого шкільного віку не лише залежна від соціокультурного оточення, але й максимально відкрита для інформаційного потоку з боку соціуму. Ставлення дитини до себе, усвідомлення власних рис, якостей, інтерпретація подій, що відбуваються в житті молодшого школяра обумовлені впливом зовнішніх соціальних факторів. Таким чином, здатність дитини до конструювання залежить від соціального та культурного оточення, в якому вона перебуває. Також необхідно звернути увагу на те, що дитина молодшого шкільного віку, особливо першого, другого, та іноді навіть і третього класу, не в змозі самотійно проінтерпретувати ні психологічні особливості власної особистості, ні зміст і характер соціальних впливів, ні події, які відбуваються в її житті. Так вона може дати їм емоційну оцінку з точки зору наскільки їй комфортно в даній ситуації, але їй досить складно встановити причинно-наслідковий зв'язок між подіями, що відбуваються в її житті. Встановлення цих зв'язків, синтез нових смислів, усвідомлення і інтерпретація того, що відбувається навколо дитини найчастіше відбувається в діалозі з іншими людьми, найчастіше старшими (батьками, вчителями, рідними).

Здатність до осмислення власного “Я” та індивідуального досвіду, як передумови формування здатності до конструювання в молодшому шкільному віці, на наш погляд, залежить від розвитку певних компонентів.

Насамперед, когнітивного. Розглядаючи когнітивний компонент, варто зупинитися на розвитку мовленнєвої компетенції дитини, що забезпечить можливість вступити в контакт з оточуючими, не переживаючи, що тебе не зрозуміють чи зрозуміють не вірно, висловити власні думки, почуття, оволодіти навичками осмислення можливих смислів тексту, висловлювань інших, висловити власне ставлення до тих подій, які відбуваються в житті дитини тощо. Крім мовлення, не менш важливим є розвиток мислення дитини. Перш ніж дитина навчиться інтерпретувати, усвідомлювати і на цій основі конструювати щось нове, вона повинна вміти аналізувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, робити певні логічні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. І, нарешті, без розвитку уяви у молодших школярів, на наш погляд, процес

конструювання певних життєвих подій взагалі неможливий. Оскільки дорослі, як правило, планують, осмислюють, щось змінюють, ставлять певні цілі і уявляють шляхи їх досягнення, маючи достатній життєвий досвід, чого не має дитина молодшого шкільного віку. Вона може лише уявляти, мріяти, але не конструювати щось на основі усвідомленого життєвого досвіду.

Особистісний компонент, що забезпечить у молодшого школяра успішний розвиток здатності до конструювання досвіду, на наш погляд, повинен включати в себе розвиток рефлексії; розвиток навичок самопізнання та самоаналізу, що спрямований на вміння аналізувати особливості свого характеру, розрізняти власні емоції та почуття, вміння формулювати свої бажання та мрії, усвідомлювати себе як ціннісну особистість; розвиток позитивного ставлення до себе, в основі якого лежить пошук внутрішніх ресурсів для досягнення цілей, які дитина може поставити на найближчу перспективу; розвиток навичок свідомої регуляції та аналізу власних почуттів, переживань, думок, намірів.

І, нарешті, не менш важливим є емоційний компонент. Важливими складовими даного компоненту, з нашої точки зору, є розвиток здатності усвідомлювати різні емоційні стани, керувати власними емоціями, розвиток певної автономії від дорослих, як незалежності емоційного стану дитини від емоційних станів значимих дорослих. Однак розвиток всіх перерахованих якостей потребує комплексної цілеспрямованої роботи не лише психолога, але й близького оточення дитини. Тому дана проблема потребує подальшого глибокого вивчення.

UDC 159.92

Shymko Vitalii Arturovych

MODERN STUDIES OF PERSONALITY. INTERDISCIPLINARY PARADIGMATICS OF DIFFERENTIAL PSYCHOLOGY

Modern life under conditions of a rapidly developing technocratic civilization calls on special demands on the depth and content of scientific personality understanding. The main brunt of new personological concepts development has been traditionally put on differential psychology, which is a discipline of individual differences. How should the list of these differences be formed? What are the criteria of the completeness of such a list? How are these differences interconnected one with each other? The answers to these questions lie in the scope of concretization and structuring of the differential psychology subject matter field, definition and localization of its paradigms. In fact, this is one of the fundamental methodological problems, namely, the localization of the ontology of the investigated reality. We associate the solution of this problem with the use of the structural-ontological approach used in interdisciplinary research to describe the structure and functioning of complex systems (Shymko, 2020).

In order to determine the ontological boundaries of the system (personality) under consideration and the structural understanding of its paradigmatics, we have developed and proposed the corresponding structural ontological matrix. It graphically displays the

system-forming factors, the interaction of which constitutes the personality, determining the composition, structure, functional design and features of the system genesis (Fig. 1). So, the horizontal axis of the matrix represents the *material of the system* – the individual psyche with its fundamental dichotomies (subjectively experienced phenomena and behavior). The vertical axis represents the *primary process of the system* – the interaction of the psyche with the environment in which the personality functions and develops (biophysical properties of the environment and social culture). Please note that the layout of the axes might be different and depends on the theoretical preferences of the scientist or the goals of a particular study.

In the proposed version, the segments of the structural-ontological matrix reflect the paradigmatics of differential psychology. Namely, the first segment corresponds to the molecular-biological paradigm of understanding individual differences. The second segment is associated with the worldview diversity of personality. This area is mainly associated with a cognitive-psychological approach. The third segment corresponds to the socio-psychological paradigm. Fourth – associated with a body-oriented approach to the psychology of personality.

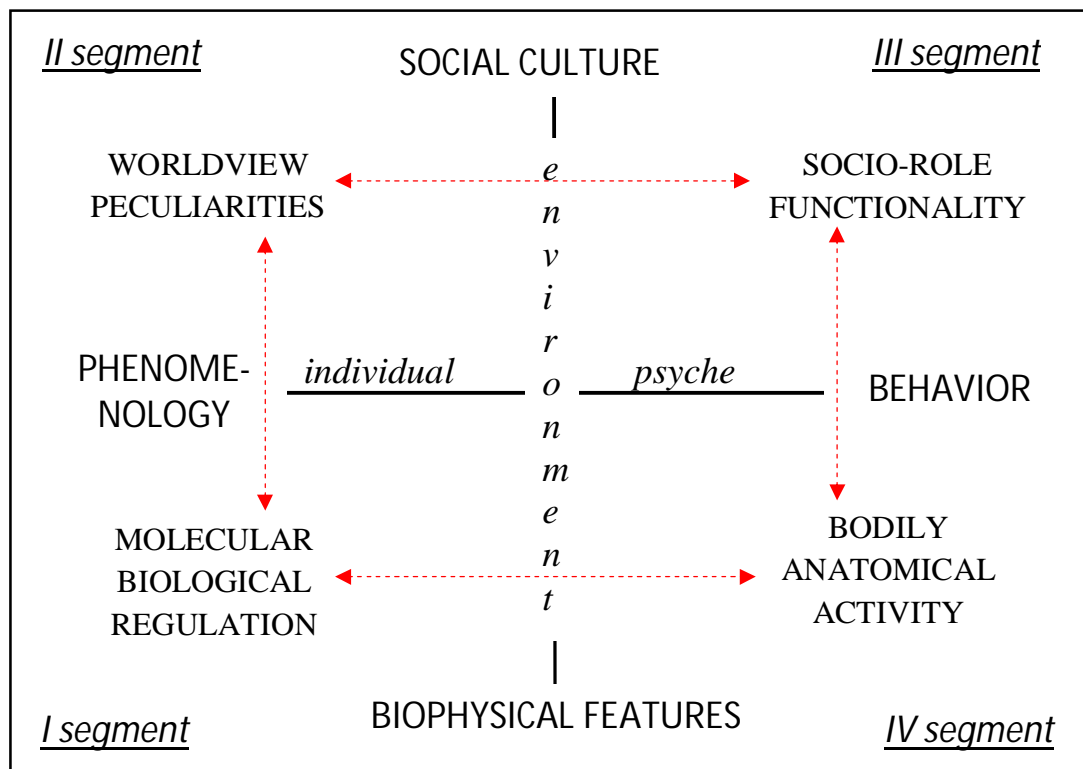


Fig. 1. Structural-ontological matrix of the subject matter field of differential psychology

Analyzing the proposed structural ontological matrix (Fig. 1), we would like to focus here on the following aspects, in our opinion, of great importance for the research practice. Namely, the biggest prospects for modern differential psychology lie in the field of understanding the interconnections between the presented paradigms. Against the background of the classical interest in neurophysiological patterns (segments 1 and 4, Fig. 1) and the relatively recent surge in research attention to neuro-cognitive problematics (segments 1 and 2, Fig. 1), a role of social semantics (segments 2 and 3, Fig. 1) and its influence on differential psychological patterns – are at the very beginning

of scientific comprehension. The understanding of the sphere of “social physicality” (segments 3 and 4, Fig. 1) remains even less developed, pioneering updating of which we are obliged to the French anthropologist Michel Foucault (1977).

Conclusions. The modern outlook on personality, in our opinion, should be characterized mainly by an interdisciplinary orientation. Wholistic study of the personality, as well as individual differential psychological phenomena and effects, must be organized taking into account a systematic understanding of the personality nature and the laws of its functioning.

References:

1. Shymko, V. (2020). Introduction to structural-ontological methodology: analysis of the subjectmatter field of personality socialization. [Online]. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3575800>
2. Foucault, M. (1977). Discipline and Punish. New York : Pantheon Books.

УДК 378.011.3-051:376

Шишова І. О.

ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Нині у світі наявна досить значна наукова та практична увага до людей з особливими освітніми потребами, а медична модель ставлення до цих осіб поступово удосконалюється, набуваючи рис соціальної інклюзії. Суспільство продовжує удосконалювати класичні і відшукувати нові шляхи оптимізації, соціалізації цієї чисельної групи осіб, яка, за даними статистики, складає 10-15 % від усього населення планети, змінюються термінологія, установки, методики освіти дітей з особливими освітніми потребами. Тому підготовка майбутніх педагогів спеціальної освіти має відбуватися у контексті наявних тенденцій, враховувати можливості вищих навчальних закладів, викладачів, швидкоплинність вимог соціуму, їх різноманітність та багатоплановість.

Питання підготовки студентів дефектологічних спеціальностей до роботи в системі спеціальної освіти досліджено у працях Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Таранченко, О. Федоренко та ін. Актуальними для нашого дослідження є питання психологічного, психічного, душевного, духовного, морального здоров'я, які намагалися розв'язати в межах психології, психіатрії та психопатології вчені В. Ананьєв, П. Ганнушкін, В. Бехтерєв, Б. Братусь, Б. Карвасарський, С. Корсаков, І. Коцан, Г. Ложкін, Г. Никифоров, М. Мушкевич, В. Мясіщев, Н. Ходирева та ін. Значну увагу питанням психічного здоров'я приділено в працях зарубіжних психологів і психіатрів А. Адлера, А. Асаджіолі, С. Грофа, А. Елліса, Е. Еріксона, А. Маслоу, К. Р. Роджерса, В. Франкла, З. Фройда, Е. Фрома, К. Хорні, К. Г. Юнга та ін.

Значну увагу сучасні вчені приділяють питанням інклюзивної освіти, яка у багатьох прогресивних країнах світу досить ефективно офіційно впроваджується, починаючи з вісімдесятих років минулого століття, а в нашій державі функціонувала в різних формах неофіційно, особливо в умовах дошкільних установ, і раніше, а в часи незалежності почала розвиватися і впроваджуватися більш активно.

Питання змісту підготовки майбутніх педагогів спеціальної освіти в умовах нашої держави з одного боку, вже вивірене багатьма десятиліттями існування системи підготовки фахівців в умовах радянської системи освіти, коли вищі навчальні заклади досить успішно здійснювали вищу освіту за спеціальностями: “Олігофренопедагогіка”, “Сурдопедагогіка”, “Тифлопедагогіка”, “Логопедія” тощо.

Дослідження спектру сучасних спеціальностей і кафедр відрізняється акцентами та змістом. Наприклад, факультет спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова готує фахівців на кафедрах логопедії та логопсихології, офтальмопедагогіки та офтальмопсихології, сурдопедагогіки, психокорекційної педагогіки, спеціальної психології та медицини, ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології, а провідною кафедрою для підготовки студентів спеціальної освіти в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка є кафедра спеціальної освіти та здоров'я людини.

Викладаючи ряд дисциплін і здійснюючи, таким чином, підготовку фахівців вищеназваної спеціальності, відмітимо як позитивне значну цікавість студентів до оволодіння професією, пов'язану з опануванням теоретичних та практичних знань, внесення певних змін у розвиток власної особистості, світогляду, формування готовності до допомоги та створення майбутнім вихованцям умов для розвитку своїх можливостей для адаптації в соціальному середовищі, підготовки до трудової діяльності, самообслуговування, самозабезпечення і сімейного життя. Студенти під час вивчення дисциплін: “Вступ до спеціальності”, “Спеціальна психологія”, “Логоритміка”, спеціальних методик викладання загальноосвітніх дисциплін дітям із особливими освітніми потребами тощо мають можливість глибоко засвоїти питання навчання, виховання, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку різних вікових категорій – від раннього дитинства до періодів післяшкільного професійного навчання та самостійної трудової діяльності у дорослому віці.

Водночас, на нашу думку, посилення потребує психологічний блок дисциплін, адже, враховуючи складність, багатoproфільність, багатоплановість, велику відповідальність майбутньої діяльності та, водночас, необхідність бути гармонійно розвинутими особистостями, які зможуть поділитися власним оптимізмом, добротою, впевненістю, мудрістю, енергійністю, активністю з вихованцями, учнями та їх батьками, фахівець спеціальної освіти має отримати оптимальний комплекс знань, вмінь та навичок, який допоможе бути життєво стійкими, психічно та психологічно здоровими, самоактуалізованими і під час навчання, і у майбутній професії.

Серед психологічних конструктів, які мають бути опановані під час навчання у закладі вищої освіти, одним з найважливіших є, на нашу думку, психічне здоров'я, що передбачає наявність механізмів і структури психічних процесів та станів, здатності саморегуляції та регуляції власної діяльності, координації діяльності згідно з нормативами часу та простору. Знання, формування і

дотримання основних складових психічного здоров'я і благополуччя, здійснення самостереження, розуміння як наявних проблем, так і знаходження шляхів їх подолання, розвиток психологічної гнучкості, почуття гумору, опанування ефективних технологій профілактики та подолання стресу дозволять відчувати себе більш впевнено, долаючи життєві шляхи.

Реалізація цього напрямку підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти можлива, на нашу думку, як під час опанування предметів психологічного циклу, так і під час факультативних занять, гуртків, здійснення наукової роботи у вигляді написання статей, проектів, участі у тренінгах, ведення здорового способу життя, наявність творчого підходу до його перебігу. Досить новою і цікавою технологією вважаємо можливість проходження курсів на спеціально створених он-лайн платформах.

Дана діяльність має стати складовою такого психологічного утворення, як системність особистості майбутнього фахівця спеціальної освіти.

УДК 159.922.72-053.4

Шулигіна Р. А.

РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ

Старший дошкільний вік характеризується закладанням основ розвитку дитини, зокрема розумового, тому цей аспект перетворюється в один з важливих психолого-педагогічних завдань, які необхідно розв'язувати в контексті особистісного розвитку кожної дитини.

Виходячи з положень Базового компонента дошкільної освіти, педагог має озброїти дитину вмінням жити, сприймати життя в цілісності. Це значно складніше, ніж окремо формувати систему різноманітних знань і вмінь. Дитина не оволодіє істинним світоглядом, якщо не вмітиме цілісно сприймати світ. Сьогодні особливе занепокоєння викликає зниження рівня інтелектуального здоров'я дітей дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період закладається його фундамент.

У науковій літературі проблемі розвитку розумової діяльності присвячені роботи психологів П. Гальперіна, В. Давидова, Є. Кабанової-Меллер, Г. Костюка, П. Кудрявцева, Н. Менчинської, В. Паламарчук, О. Скрипченка, Н. Тализіної, І. Якиманської та інших; педагогів, як зарубіжних Я. Коменського, Дж. Локка, М. Монтессорі, Ф. Фребеля, так і вітчизняних – С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших.

На сучасному етапі проблему розумового розвитку та підготовку їх до школи досліджували Т. Бабаєва, А. Богуш, З. Борисова, В. Логінова, І. Любченко, З. Михайлова, М. Морозова, О. Усова, О. Фунтікова та ін.

Усі науковці стверджують, що дошкільне дитинство – це оптимальний період для розумового розвитку, зокрема період шести років характеризується інтенсивним психічним і фізичним розвитком, тому виховання інтелектуально

здорового школяра проблема не лише батьків і вихователів, а проблема загальнодержавна [2, с. 15-17].

На думку Т. Кривошеї, разом з розвитком мислення дітей відбувається розвиток розумових сил. Розумові сили дитини – це певний ступінь розвинутості розуму, який робить її, *по-перше*, здатною до накопичення фонду знань, бо жодна цінна якість розуму, яка потрібна для інтелектуальної і активної пізнавальної діяльності, не може розвиватися без запасу систематизованих знань. П. Блонський зазначав, що пуста голова не міркує: чим більше досвіду і знань має ця голова, тим більше вона здатна міркувати; *по-друге*, дитині необхідно оволодіти основними мисленнєвими операціями; *по-третє*, потрібно сформувані інтелектуальні вміння (загальні і спеціальні, прийоми переносу, передбачення) [3, с. 138-141].

Протягом дошкільного дитинства формуються і вдосконалюються головні розумові дії (мисленнєві операції): *аналіз* (розкладання цілого на його складові), *синтез* (об'єднання предметів і явищ за спільними ознаками), *порівняння* (встановлення схожих і відмінних ознак об'єктів), *узагальнення* (перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального), *класифікація* (розподіл предметів за певними ознаками) та ін.

На думку В. Імбера, старший дошкільний вік слід розглядати лише як період, коли має розпочатися інтенсивне формування логічного мислення, ніби визначаючи тим самим найближчу перспективу розумового розвитку. Однак, багато педагогів і психологів зазначають, що основний фундамент логіки і базових логічних операцій може бути сформований саме в дошкільному віці [1, с. 55].

Розумовий розвиток і відповідно розумову діяльність не слід розглядати як окреме, самостійне завдання, – він є складовою частиною загального психічного розвитку дитини. Розумовий розвиток і, відповідно діяльність, поєднується з інтелектуальним, моральним, естетичним розвитком, за умов виховання позитивних рис поведінки, добору інтересів.

Найважливіший вплив на розвиток дошкільників роблять саме дорослі – батьки та вихователі. Вони навчають, розповідають, дають приклад. Від чого відносини між дітьми та дорослими виходять на перший план. Т. Піроженко пропонує авторську модель взаємодії дорослого з дитиною, яку можна реалізувати через професійну підготовку вихователів закладів дошкільної освіти на певних засадах та оцінках психічного розвитку дитини. Це є так званий варіант “педагогіки взаємодії”, “педагогіки співробітництва”, модель “проектної педагогіки”. Такий підхід створює умови для індивідуального й творчого самовираження дитини в різних сферах життєдіяльності й тому соціальна та інтелектуальна активність дошкільника виступає метою психологічного благополуччя розвитку, зокрема розумового та критерієм оцінки розвивальної ситуації. Тому так важливо забезпечувати дитину необхідними умовами і педагогічними засобами психогієни для розвитку розумових здібностей і сприяння інтелектуальної діяльності. До них можна віднести позитивний емоційний настрій; творчий характер діяльності; доступні завдання та ін.

Таким чином, можна переконливо стверджувати, що розумовий розвиток – поняття багатогранне і включає у себе розвиток великої кількості навичок та вмінь дошкільника, які потребують більш глибокого різнобічного вивчення.

Використана література:

1. Імбер В. І. Розвиток логічного мислення дітей дошкільного віку. *Наукові записки. Серія. Педагогіка і психологія*: зб. наук. праць / ред. кол. В. І. Шахов, М. І. Сметанський, О. В. Шестопалюк. Вінниця, 2012. Вип. 38. С. 54-56.
2. Кейс І. Г., Гелебрант І. В. Теоретичні аспекти підготовки дітей шостоко року життя до навчальної діяльності у школі. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти* : збірник тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (від 26 жовтня 2017 року). С. 15-17.
3. Кривошея Т. М. Умственное развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования элементарных математических представлений в контексте современных инноваций. *Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе* : сб. материалов международной научно-практической конференция, Брест, 15-16 апреля 2015 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол. Г. Н. Казаручик (отв. ред.), Т. В. Александрович, М. С. Ковалевич. Брест : БрГУ, 2015. С. 138-141.

УДК 159.942-053.5/.6-044.377

Яворська-Вєтрова І. В.

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕАГУВАННЯ НА НЕУСПІХ У ШКОЛЯРІВ

Особистісно орієнтована модель освіти, проголошена у концепції Нової української школи, передбачає формування “оптимальної траєкторії розвитку кожної дитини” [5, с. 20]. Розкриття можливостей кожного учня, стимуляція його активності, при якій “учень залишається суб’єктом власного розвитку і власної діяльності” [3, с. 128], можливі тільки на основі глибокого і різнобічного вивчення особистості учня, системи його ставлень, у тому числі до учіння, оточуючих, самого себе. Важливого значення при цьому набуває інформація про такі характеристики особистості, у яких ці ставлення виявляються найбільш повно. Особливе місце серед них посідає рівень домагань. У молодшому шкільному віці домагання починають відігравати значну роль у психологічній своєрідності індивідуальності учня. У них знаходять свій вияв численні ставлення особистості, а також ряд фундаментальних утворень, зокрема, самосвідомість і її складова – уявлення про власне Я, що активно розвивається у цьому віковому періоді. Розходження між домаганнями і можливостями індивіда, як у бік завищення, так і у бік заниження, є наслідком недостатнього знання про себе і хибної оцінки себе. Це, у свою чергу, може призвести до неадекватності поведінки, емоційних зривів, підвищеної тривожності, а згодом до недоліків і дефектів у формуванні особистості. Особливо значущою є ця проблема для учнів з низькою результативністю навчальної діяльності. Тому одним із актуальних аспектів проведеного нами дослідження домагань молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень було вивчення їх реакцій на успіх та неуспіх при виконанні учбових завдань.

Досягнення, які має індивід, їхня стійкість, самооцінка та оцінка оточуючими кінець кінцем приводять до становлення певного уявлення про себе, свої можливості

та особливості, свої цілі й життєві прагнення, формування певного рівня домагань [1; 2; 4]. Уявлення про себе детермінують поведінку особистості, примушують підтримувати досягнення на певному рівні. Рівень домагань тісно пов'язаний із самооцінкою особистості й мотиваційними тенденціями досягнення успіхів чи уникнення невдач. Наразі зупинимося на аналізі особливостей вияву реакцій на неуспіх молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень. У дослідженні брали участь 153 учні других–четвертих класів початкової школи. Залежно від результативності навчальної діяльності вони були поділені на три групи: I група – учні з високим рівнем навчальних досягнень, II група – учні із середнім рівнем навчальних досягнень, III група – учні з низьким рівнем навчальних досягнень. З метою дослідження особливостей вияву реакцій на успіх та неуспіх молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень була використана методика “Незакінчені речення”.

У спектрі реакцій на неуспіх було виокремлено 6 категорій висловлювань. Найбільший відсоток мають емоційні реакції, які були розділені на дві групи: а) почуття суму (як більш пасивна, констатуюча реакція на неуспіх) і б) агресивні почуття та переживання (як реакція дієва, активна). Причому другий тип реакцій частіше був переважаючим. Збільшення агресивних реакцій, і досить значне, зафіксовано у другокласників від першої до третьої групи результативності. Такі ж реакції (злість, знервованість, гнів) найчастіше висловлювали і високовстигаючі четвертокласники. Отже, школярі, які мають переважно постійний неуспіх або постійний успіх реагують майже однаково. Тобто діти, які переживають невдачу, не вміють реагувати на неї належним чином. Обнадійливою при цьому бачиться динаміка висловлювань, у яких виражені намагання довести справу до кінця, виправити помилки, докласти зусиль, щоб досягти успіху.

Один з виходів з ситуації неуспіху школярі вбачають у зверненні за допомогою до вчителя чи (частіше) батьків. Відсоток таких висловлювань, як показують дані (від 5,56% до 23,33%) нестабільний. Тобто, можна зробити висновок, що прохання про допомогу не є усталеним виходом із ситуації труднощів, особливо для слабковстигаючих школярів. Отже, певна частина дітей намагається справитися з труднощами самотужки, не відчуваючи підтримки з боку дорослих чи ровесників. До речі, звернення за допомогою до однокласників не прозвучало у жодній відповіді в жодному класі. У цьому можуть критися досить значні проблеми ставлень у діадах “дитина – дорослі” та “учень – інші учні”. У цих ситуаціях все залежить від випадку, налагоджених стосунків у сім’ї між батьками та дитиною та сприятливого, неформального ставлення вчителя. Це яскраво виявилось у дослідженні: у класах, де вчителі дотримуються більш демократичного, “м’якого”, доброзичливого стилю ставлення, відсоток таких висловлювань вищий.

Ще одним виходом із ситуації неуспіху може бути відмова від виконання певного завдання. Такі висловлювання зафіксовані у четвертокласників з середнім (6,67%) та третьокласників з низьким рівнем досягнень (11,11%). Така поведінка характерна для осіб із завищеними або заниженими домаганнями, які, намагаючись зберегти наявний рівень “Я” всіма силами уникають ситуацій неуспіху. Це ще раз доводить переважання у слабковстигаючих учнів мотивації уникнення невдачі, аж до відмови від діяльності.

Тривожним виглядає досить високий відсоток висловлювань, у яких виявляється байдуже, пасивне ставлення до неуспіху, проста констатація помилок

(від 50% у групі слабковстигаючих другокласників, 23,33% у третьокласників і до 11,11% у четвертокласників цієї групи). Найбільший відсоток таких висловлювань у групах з низькою результативністю учіння у всіх класах, порівняно з групами з високою і середньою результативністю. Це, на нашу думку, ще один прояв хронічного соціального неуспіху. З часом у таких учнів формується пасивне ставлення до цієї діяльності, яка набуває негативного емоційного забарвлення, втрачає особистісну значущість, а отже, знімається відповідальність за її результати.

Висновки. Вивчення у молодшому шкільному віці рівня домагань дозволить максимально індивідуалізувати тактику психологічних впливів і тим самим сприяти гармонійному особистісному зростанню кожної дитини. Розходження між домаганнями і можливостями, успіх чи неуспіх у різних сферах діяльності справляють значний вплив на уявлення дитини про власне Я, її оцінку себе, а також на результативність її діяльності, зокрема, учіннєвої. Встановлено, що у дітей, які протягом тривалого періоду часу переживають невдачі в навчанні, з часом формується байдуже ставлення до цієї діяльності, вона набуває негативного емоційного забарвлення, втрачає особистісну значущість. Врахування індивідуальних і групових особливостей формування домагань у молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень дозволять вибрати оптимальні форми і методи корекційної роботи з учнями цієї вікової групи.

Використана література:

1. Бороздина Л. В., Видинская Л. Н. Притязания и самооценка. Москва : Издательство МГУ, 1996. 312 с.
2. Дмитрієва С. М., Бутузова Л. П. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. *Наука і освіта*. 2016. № 3. С. 166-171.
3. Максименко С. Д. Личность: прогноз развития и жизненный путь. Генезис существования личности. Київ : Издательство ООО "КММ", 2006. С. 119-134.
4. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-т імені І. І. Мечнікова. Одеса, 2002. 22 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

УДК 364.642.2:392.3

Яцина О. Ф.

ПРАКТИКИ ШЛЮБНО-СІМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА БАТЬКІВСТВА: ДЖЕРЕЛО САМОРЕФЕРЕНЦІ ІДЕНТИЧНОСТІ

Сім'я є тим соціальним інститутом, який в усі часи демонструє стійкий інтерес до дослідження тенденцій його змін. В умовах сучасного мінливого світу є зміст говорити про трансформацію у сфері шлюбно-сімейних стосунків, де ми спостерігаємо зменшення кількості офіційних шлюбів і зростання цивільних

партнерств, спад народжуваності і відмову від батьківства, практикування одностатевих партнерств і практик “соло”. Це загальні світові тенденції, що доводять глобальність змін соціокультурних параметрів сім’ї, шлюбу, батьківства, в яких триває знецінення класично-традиційних стратегій шлюбно-сімейних взаємин, цінностей та функцій і відбувається конструювання смислової поліфонії практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства із множинними ідентичностями. У такий спосіб доводиться нестійкість “диспозиції сімейності” (культивованої суспільством матриці, що забезпечувала реплікацію паттернів поведінки за нормативними імперативами інституту сім’ї) та констатуються зміни засад конструювання практик шлюбно-сімейного партнерства і батьківства та ідентичностей.

Аналіз зібраного масиву теоретичних і емпіричних досліджень дозволяє вважати, що методологічним наслідком трансформацій в інституті сім’ї є розщеплення зв’язку між категоріями: “стать”, “гендер”, “ідентичність”. Процес розриву пояснюється руйнуванням соціокультурно утвореного зв’язку ідентичності із гендерними ролями і закріпленими за ними функціями. Маємо зауважити, що в останніх дослідженнях і публікаціях категорія “ідентичність” сприймається як об’єкт соціального проектування і конструювання (І. Баришнікова, К. Злоказов, М. Йоргенсен, Л. Філліпс). Аналіз ідентичності, як вважає О. Кочубейник, “зосереджується або навколо поняття колективної (соціальної, національної тощо) або навколо індивідуальної (особистої, персональної) ідентичності, що, тим не менш, є лише теоретичним межуванням, яке забезпечує різні експлікації феномену” [2, с. 171].

Прийнятною для нас є думка про те, що суб’єкт визначається у тому, ким він є і яким він є завдяки позиціонуванню в дискурсах. Це означає, що ідентичність як соціально конструйований феномен не відображається в дискурсі, а динамічно в ньому конструюється (Benwell & Stokoe, 2006). У зв’язку з цим логічно, що ідентичність релевантна дискурсу. За М. Фуко, конструювання ідентичності є “сукупністю соціально обумовлених практик організації комунікації і текстів, вибудованих за допомогою цих практик” [4, с. 49].

В контексті обраної теми зауважуємо на існуючій в соціальній реальності напрузі між “законодавчою нормативністю” та індивідуальним життям, “легітимованою нормою” та індивідуальними смислами, що окреслюють тенденцію сингулярності практик, за якими розрізняються одиничні смисли і множина варіантів шлюбу, сім’ї, партнерства та батьківства. Зазначене, безперечно, суперечить інституційному дискурсу і водночас стає основою конструювання смислової поліфонії практик у позаінституційному дискурсі (продукує конструювання смислової поліфонії практик партнерства та батьківства, які не відповідають чи не у повній мірі відповідають імперативам і константам (цінностям) інституційного дискурсу про сім’ю, шлюб, батьківство, партнерство [6]. Таким чином, в різних дискурсах ідентичність “завжди має можливість іншої ідентифікації” [1, с. 68].

Беручи до уваги те, що мова, дискурс і комунікації дають розуміння того, як системи саморозвиваються і самоорганізуються, ми використали ідею Н. Лумана про суб’єкта як самореферентну систему [3]. Як зазначав дослідник, процес самореферентності полягає у розрізненні і самоописі ідентичності, де ідентифікація себе відбувається через співвіднесеність із власною індивідуальністю. Отож, самореферентна ідентичність діє як система, що розрізняє і описує себе у

практиках, де останні стають джерелом її самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення і самоздійснення. На цій підставі тлумачимо самореферентну ідентичність як самопредставлення, сконструйоване у процесі самореферентності в значущих комунікативних ситуаціях [5].

Суттєво, що дискурсивні самореферентні ідентичності не наслідують іманентний об'єкту культурно сконструйований образ, а артикують на своїй індивідуальності і у такий спосіб маркують смисли сконструйованих практик партнерства та батьківства. На фоні послаблення жорсткого зв'язку ідентичності із соціальними ролями і функціями, самореферентність забезпечує умови і основи суб'єктивізації, іманентні творенню себе в практиках, та зводить перформативні форми маскулінності і фемінінності до мінімуму, дискредитує ідею перформативності як алгоритм пояснення механізму творення ідентичності.

Експліковані за модифікованою методикою “множинних ідентифікацій” дані дозволяють вважати, що виявлені ризоморфні конфігурації компонентів ідентичності в досліджуваних практиках, де компонент розглядається як одиниця розрізнення самореферентної ідентичності відносно традиційних рольових позицій, розкривають невпорядкований зв'язок між компонентами. Відтак, наявна нелінійність ідентифікацій доводить, що ідентифікація відбувається у кожній конкретній ситуації.

Таким чином, самореферентність ідентичності як спосіб самовираження своєї індивідуальності спричинена функціонуванням позаінституційного дискурсу, який як корелят соціально-культурних контекстів продукує смислову поліфонію практик партнерства (цивільні гетеро- і гомопартнерства, монобатьківські і мономатеринські сім'ї, практики дистантної сім'ї, гостьові шлюби, шлюби вихідного дня) та батьківства (кривне і соціальне, гетеро- і гомобатьківство) і небатьківства – чайлдфрі.

Використана література:

1. Йоргенсен М. В., Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод. Х. : Гуманитар. Центр, 2008. 352 с.
2. Кочубейник О. М. Виробництво аномії: чотири дискурси ідентичності. *Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи* : матеріали II Всеукраїнського Конгресу із соціальної психології. Київ, 2019. 190 с.
3. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Никлас Луман; пер. с нем. И. Д. Газиева; под ред. Н. А. Головина. Санкт-Петербург : Наука, 2007. 648 с.
4. Фуко М. Археология знания : пер. с фр. / Мишель Фуко. Санкт-Петербург : Издательство: Гуманитарная Академия, 2004. 416 с.
5. Яцина О. Ф. Самореферентність дискурсивної ідентичності. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 30. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. 812 с.
6. Яцина О. Ф. Постмодерний дискурс соціально-психологічних практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства. *International scientific-practical conference “Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politologi and sociology” Conference Proceedings, June 16-17, 2017. Shumen : Konstantin Preslavsky University of Shumen. 244 p.*

РОЗДІЛ II

УДК 159.923:159.947.24

Beata Barchi, Lilia Myshko

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN ADOLESCENCE: PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

Adolescence is very difficult. It is a contradictory stage of life, which lays the value foundation of personality. New intellectual opportunities that arise in early adolescence expand the horizons of consciousness of young people. The development of self-awareness at this age is so bright and obvious that researchers of various psychological fields have a single position in assessing its importance for the formation of personality. Early adolescence is a period of searching for one's own self, the basis of the formation of which is a structured individual system of value orientations. Thanks to it, a young person develops an adequate identity, which ensures readiness for vital choices, for personal and social self-determination, the formation of life prospects. Adolescence is sensitive to influence the process of formation of value orientations as a stable element of life perspective.

Early adolescence is the age of preparation of pupils for adult life, the first step of which is the choice of professional activity and mastering it, it is the stage of performing responsible social functions.

The main difference of early adolescence is the awareness of one's own individuality, readiness for self-determination, manifestation of professional interests, making plans for one's future. During this period of development, boys and girls need to realize their place in society, determine their capabilities, and develop the inner position of an adult. Therefore, one of the first important and independent decisions is made in early adolescence, when a pupil is faced with the task of life self-determination, formed ideas about the desired lifestyle, begins to build a professional plan that allows in the future to realize themselves in professional, social, personal spheres. The pupils face questions about their independent future, there is a problem of choosing a profession, and their future place in society, self-realization, material well-being, personal development depend on what choice boys and girls will make (Ginevra, Nota, Soresi, Shogren, Wehmeyer, & Little, 2015). Therefore, professional self-determination in adolescence can be considered as a means of personal self-determination, the main purpose of which is to identify their future social purpose. The most important characteristics of professional self-determination of pupils are their ability to make independent decisions, activity, motivation, awareness of their capabilities and comparing them with social needs [3].

In early adolescence, the reflexive characteristics of self-awareness deepen and expand. Reflection is a process of self-awareness, on the basis of which a person self-knows himself/herself as an active subject of his/her life. The most important asset of this age is the discovery of your inner world. Thanks to reflection, a young person acquires the ability to delve into himself/herself, into his/her experiences, to realize his/her emotions not only as derivatives of certain external events, but as states of his/her own self.

A particularly significant process in the development of youth self-awareness is the formation of personal identity, the formation of an adequate, conscious idea of one's self. The formation of identity in early adolescence ends with a more structured system of value orientations, which determines the priorities of life and the sequence of setting and achieving goals. There are definite considerations about who to be and how to build own future life. Due to the feeling of individual identity, unity and continuity of one's own self, a young person is ready to choose life goals, form life plans, build life prospects, make informed, considered life choices.

In early adolescence, the emotional sphere of the growing personality is enriched. The inner world of pupils is quite complex and fragile. In adolescence, there is often an exacerbation of loneliness, which, if it lasts long and does not disappear with the transition to a new age, can lead to mental disorders the same extent as physical hunger to death. The experience of loneliness in early adolescence is not normally stable and disappears when establishing good personal relationships with others.

An important personality trait that begins in early adolescence is self-esteem, which is a generalized self-esteem, a measure of acceptance and rejection of oneself as a person. Boys and girls with low self-esteem have a low level of social demands of the individual, avoid any activity in which there is a moment of competition. Such young people often refuse to achieve their goals because they have lost faith in their own strength. This, in turn, reinforces low self-esteem.

Educational and professional activity is the main activity of a pupil. The new social position of a pupil changes for him the significance of learning, his/her tasks and goals. Pupils evaluate the bulk process in terms of what it provides for their future. They have a growing interest in learning compared to teenagers. This is due to the fact that a new motivational structure of learning is formed, there are changes in the motivational sphere of their activities. Motivation is determined by a conscious goal and is arbitrary. The motivational sphere of the learning process includes (Aron, 2015): 1) motives related to self-determination and preparation for independent living (focus on the future, long-term prospects and goals is leading, is quite effective); 2) broad social motives (the desire to become a full-fledged member of society, beliefs about the practical significance of science, beliefs about the growing ability to compete in the labor market through their own competence and erudition); 3) interest in the content and process of learning (there is an interest in research methods, in independent research activities to solve complex problems) [1].

Pupils have a good understanding of the importance of education for future employment, for continuing education in higher education institutions, obtaining a specialty for life. Such cognitive motivation can apply to all subjects, to the cycle of certain subjects and to a single subject. The selectivity of the cognitive interests of high school students is often associated with life plans that contribute to the formation of bulk interests (Nota, Soresi, Ferrari, & Wehmeyer, 2011). Characteristic interpenetration of

broad social and cognitive motives. Peculiarities of motivation of high school students' bulk activity are also revealed in their attitude to school grades [2].

Pupils deeply appreciate erudition and deep knowledge that go beyond the school curriculum, textbooks. The motives for studying pupils can be: 1) interest in the overall positive success, which is associated with the desire to successfully complete school or expand their awareness and is in the same interest in all disciplines taught at school; 2) combination of general interest with selective interest in both bulk subjects related to the chosen specialty or which will have to pass the entrance exam to the university.

New intellectual opportunities that arise in early adolescence, expand the horizons of self-awareness of young people. The development of self-awareness at this age is so bright and obvious that researchers of various psychological fields have a single position in assessing its importance for the formation of personality.

References:

1. Aron, I. S. (2015). Motivational readiness for professional self-determination in adolescents in specific social situations of development. *Psychological Science & Education*, 7(1), 154-164.
2. Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). A multivariate analysis of the self-determination of adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 245-266.
3. Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Little, T. D. (2015). A cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(4), 501-517.

УДК 159.942.5-053.4:792.97

Гасюк О. В.

Науковий керівник: Марусинець М. М.

ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГОДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ляльковий театр – театральне видовище, в якому діють ляльки, що рухаються за допомогою акторів, які сховані або замасковані від глядача. Останнім часом набув поширення театр ляльок “вживу” де глядачі можуть побачити як відбувається дійство з ляльками. Основною метою такого дійства є вистава, в якій за допомогою ляльок актори (лялькарі) створюють яскраві образи, передають риси людського характеру і форми поведінки, вкладають в “уста” ляльок (а подеколи і без слів, а лише грою) не тільки повчальний зміст, пізнавальну інформацію, але й важливі соціальні та побутові ситуації, які в доступній формі можуть сприйняти діти і рефлексувати на них.

Ляльковий театр більш, ніж будь-який інший вид театралізованої діяльності, близький і доступний дітям, починаючи з раннього віку. Рух “живої ляльки” переносить дітей в новий захоплюючий світ іграшок, де все можливо і все незвично. Малюки можуть ритмічно плескати під музику, яка супроводжує дію вистави, переживати разом з героями, вживатися в його образ. Якщо спостерігати

за дитиною, яка дивиться лялькову виставу, то на її обличчі можна побачити цілу гамму емоцій і переживань. Вчені припускають, що ляльковий театр, як вид театралізованої вистави, є засобом розвитку емоційної сфери дітей починаючи з двох-трьох років (Л. Артемова, О. Кононко, О. Кравцова) [1].

Підтвердженням цього є проведене нами експериментальне дослідження, мета якого – виявлення особливостей прояву емоційних реакцій у дітей молодшого шкільного віку засобом лялькового театру. Інструментарієм для дослідження використовували ляльковий театр за казкою “Рукавичка” (українська народна казка). Її вибір зумовлений такими характеристиками, як: відповідність казки віковим особливостям дітей раннього віку; сюжет казки побудований так, що персонажі швидко змінюють один одного протягом усієї вистави; доступність образів для сприйняття дітей; герої казки ведуть між собою діалог, який складається з коротких фраз, зміст яких повторюється, що теж дуже важливо для сприйняття дітьми тексту; у сюжет казки вплетена різноманітна палітра емоційних переживань – від радісних, веселих, добрих до сумних.

Алгоритмом для спостереження обрано такі емоції, як: радість, здивування, байдужість, страх. Вони фіксувалися за виразом обличчя, положенням голови, тулуба (корпусу), рук і ніг дітей в індивідуальному перегляді лялькового театру. В схему спостереження також була включена емоція співпереживання, оскільки за силою її прояву можна виявити рівень впливу лялькової вистави на дитину. Як зауважував Б. Теплов, у процесі такого співпереживання, створюються певні відносини, формується моральна оцінка, що має переваги більшої примусової сили, ніж оцінка, котра невимушено повідомляються і засвоюється.

Оцінка прояви експресивних ознак, характерних для емоційних станів дітей такого віку, здійснювалася нами за шкалою: 0 – реакція не виражена: дитина байдужий до подій у виставі, спостерігається відсутність експресивних ознак, характерних для певної емоції; 1 – реакція слабо виражена: спостерігається байдужість, зовнішні прояви емоцій відсутні або виражені слабо; 2 – реакція не яскраво виражена: емоційні прояви виражені середньо: зовнішні прояви емоцій виражені, але не за всіма експресивними ознаками; 3 – реакція дуже яскраво виражена: емоційні прояви виражені сильно, присутні всі ознаки експресії, які виражають емоційний стан дитини.

Узагальнюючи отримані нами результати за відповідними шкалами, констатуємо: більшість дітей – 71% виявили позитивні емоційні реакції, здатність до переживання і співпереживання, тому вони віднесені до 3 шкали, 18% – до 2 шкали, 9% – до 1 і 2% – 0. Отже, можемо зробити висновок, що діти молодшого дошкільного віку здатні не тільки емоційно реагувати на події, але й емоційних переживати та співпереживати разом з іншими учасниками. У нашому контексті за допомогою лялькового театру .

Використана література:

1. Артемова Л. В. Театр і гра. Київ, 2002. 291 с.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості [текст]: в дошкільному дитинстві : навчальний посібник для студ. вузів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
3. Марусинець М. М., Мішкулинець О. О. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики : навчальний посібник. Київ : ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 439 с.
4. Сорокіна Н. Ф. Граємо в ляльковий театр. *Дошкільне виховання*. 2002. № 6. С. 61-63.
5. Теплов Б. М. Ум полководца. / предисл. В. В. Умрихина. Москва : Педагогика, 1990. 203 с.
6. Тимофеева О. О. Лялькова вистава – чудова забава. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 27 с.

Біляк Л. В.

*Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Іванова Вікторія Вікторівна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

В зарубіжних дослідженнях в галузі розвитку емпатії у дітей найбільш важливими, на думку В. В. Абраменкової, є підходи до вивчення емпатії в роботах А. Валлона, В. Штерна, Л. Мерфі.

Цікавими видаються роботи В. Штерна, в яких автор представляє динаміку егоїстичних і альтруїстичних тенденцій у поведінці дитини, відзначаючи при цьому роль симпатії. Автор вважає, що саме на основі симпатії (як первинної емоції) розвиваються соціальні почуття. При цьому В. Штерн, у своїх дослідженнях поділяє “почуття до інших” (любов і ніжність), які є передумовою для розвитку “почуття з іншими” (співрадість, співчуття).

Аналізу емпатії у дітей присвятила свою монографію Л. Мерфі, яка визначила її як здатність до емоційної чуйності на неблагополуччя іншого, прагнення полегшити або розділити його стан.

У вітчизняних психологічних дослідженнях, розвиток емпатії в дошкільному віці розглядається переважно з точки зору соціалізації емоцій.

Основоположними для нас будуть роботи О. В. Запорожця, Н. Ф. Голованової, Л. П. Стрілецької, Я. З. Неверович, В. В. Абраменкової, О. О. Смирнової, Д. Б. Ельконіна, Є. В. Суботського, Є. І. Кульчицької, Т. Д. Марцинковської.

Упродовж розвитку дитини з'являються нові форми соціальних переживань, центральне місце серед яких займає емпатія.

У нашому дослідженні ми спираємося на концепцію емоційного розвитку дитини в дошкільному дитинстві О. В. Запорожця і його учнів, і розглядаємо виділену ним динаміку емпатійного процесу: від співпереживання до співчуття, до реального сприяння.

Дані форми емпатійних переживань у вітчизняній психології трактуються в наступних значеннях:

Співпереживання – переживання суб'єктом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина, через ототожнення з нею.

Співчуття – переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншої людини.

Сприяння – комплекс альтруїстичних актів, заснованих на співчутті, співпереживанні.

Розглядаючи комплекс значень емпатійних переживань, емпатія визначається як продукт соціалізації особистості.

З цієї точки зору, емпатія визначається як “розуміння емоційного стану, проникнення і співвідчуття в переживання іншої людини” [2].

Подальша логіка дослідження орієнтує нас на вивчення основних етапів розвитку емпатії в дошкільному дитинстві.

На ранніх стадіях психічного розвитку дитини закладається перший компонент емпатійного процесу – співпереживання, що виявляється на основі таких механізмів, як емоційне зараження (ранній вік) та ідентифікація, яка є основним механізмом емпатії до дошкільного віку [1].

По мірі становлення другого компонента емпатійного процесу – співчуття – домінуючу роль починають відігравати когнітивні компоненти – моральні знання і соціальні орієнтації дитини. У молодшому і середньому дошкільному віці починає діяти механізм емоційно-когнітивної децентрації, що стимулює розвиток у дитини більш складних форм емпатії (співпереживання, співчуття, сприяння). Справжня емпатія передбачає не тільки емоційну чутливість, а й високий рівень розуміння. На стадії співчуття дошкільнята повинні визначити можливі шляхи виходу з ситуації, бути адекватно орієнтованими. Таким чином, на основі перших двох компонентів емпатійного процесу у дошкільнят виникає імпульс до сприяння іншим, який спонукає дитину до конкретних вчинків.

У старшому дошкільному віці відбувається перетворення емоційної сфери дитини від безпосереднього емоційного реагування до особливих форм емпатійних переживань [3].

Таким чином, аналіз наукових досліджень переконливо доводить, що старший дошкільний вік є сензитивним періодом для морального розвитку дітей, багато в чому зумовлює моральний вигляд людини і є найбільш сприятливим для взаємодії з однолітками і дорослими.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз поняття емпатії у філософсько-психологічних дослідженнях, а так само аналіз підходів до розуміння емпатії дітей дошкільного віку дозволяє нам:

1. Розглядати емпатію як “соціально-психологічну властивість особистості, що складається з ряду здібностей:

- здатності емоційно реагувати і відгукуватися на переживання іншої людини (співпереживання);
- здатності розпізнавати емоційні стани іншого і подумки переносити себе в його думки, почуття і дії (співчуття);
- здатності давати адекватну емпатичну відповідь як вербального, так і невербального типу на переживання іншого (сприяння)”.

2. Стосовно до дітей старшого дошкільного віку емпатія буде розумітися нами як “розуміння емоційного стану, проникнення і відчуття в переживання іншої людини, що включає здатність дитини:

- емоційно відгукуватися на стан іншого;
- вміння правильно розпізнавати емоційний стан іншої людини;
- виражати співпереживання, співчуття, прагнення до сприяння, надавати реальне сприяння”.

3. Під “розвитком емпатії” ми будемо розглядати результат, який характеризується якісними змінами в емпатійній поведінці дитини, набуттям нових навичок, умінь і здібностей, проявом дієвої емпатії як заключної фази емпатичного акту.

4. Емпатія розглядається нами як властивість особистості, яка виявляється у ситуаціях спілкування і взаємодії, розвиток емпатії обумовлено емпатійним досвідом дитини, який розвивається в процесі активної взаємодії з оточуючими.

Таким чином, можна говорити про те, що емпатійна поведінка, що виявляється в таких якостях особистості, як співчуття, співпереживання, потреба допомогти, помітити засмучення іншого, певною мірою визначає моральну свідомість і моральну поведінку особистості і, в кінцевому підсумку, – життєву практику, роблячи вплив на стосунки, що складаються.

Використана література:

1. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. *Вопросы психологии*. 1974. № 5. С. 107-114.
2. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников. *Эмоциональное развитие дошкольников*. Москва, 1985.
3. Смирнова Е. О. Истоки отзывчивости. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 2. С. 50-58.

УДК 373.3.015.31:316.614-047.22

Губарева Д. В.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Термін “прокраситанція” з’явився не так давно у нашому лексиконі. Однак, зміст даного феномену розглядався ще з античних часів. Переклад цього слова означає “перенесення на завтра” (від латинського “procrastinatio”: “pro” – на, “crastinatus” – завтра) [3]. Прокрастинатори – це індивідууми, у яких мотивація знаходиться на низькому рівні і вони схильні до відкладання виконання роботи, перекладання своєї відповідальності.

Останнім часом ця проблема розповсюджується не тільки на доросле населення, але й чіпляє дитячий вік. Все більше вчителі та батьки зіштовхуються з відмовою виконання завдання учнів, або спробою відкласти основне завдання на останню хвилину чи страхом презентувати свої результати. Все це є наслідком “прокрастинації”. Вирішення даної проблеми набуває актуальності не тільки з боку вчителів й батьків, але й в першу чергу впливає на майбутнє самої особистості.

Науковці які досліджували даний феномен прийшли до висновків, що основною причиною прокрастинації є страх: невдачі, успіху, страх опинитися під жорстким контролем [2]. Так чи інакше, всі страхи пов’язані у соціальному існуванні індивідууму. Адже, саме суспільство оцінює характеристики особистості. Тому головною протипагою соціального страху стає сформованість соціальної компетентності.

М. О. Доктрович у своїх роботах вказує, що соціальна компетентність формує здатність жити у соціумі, а також аналізувати, систематизувати та ідентифікувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини.

За нашими дослідженнями ми виокремили основні компоненти соціальної компетентності:

Когнітивно-мотиваційний. Наявність знань про соціальні норми, правила поведінки і моральні цінності; знання про трактування свого емоційного стану та розуміння соціальної дійсності.

Емоційно-рефлексивний. Вміння самоконтролю, саморегуляції власних почуттів; розуміння соціальних ролей та дотримання їх; вміння відчувати нюанси соціальних ситуацій та вміння розв'язувати проблемні ситуації.

Операційно-діяльнісний компонент. Передбачає навички ефективної взаємодії з соціумом, розмаїття технік поведінки, комунікативні вміння, особистісна активність, вміння себе рекомендувати.

Формуючи всі компоненти соціальної компетентності ми долаємо причини виникнення прокрастинації. Тобто, з боку емоційного бар'єру особистість гарно обізнана в особистих емоціях, вміє їх контролювати та направляти в правильне русло, що стає запорукою емоційної стабільності та подолання тривожності. З боку інформаційного бар'єру, отримуючи знання з різних сценаріїв поведінкових ситуацій, особистість підготовлена до викликів соціуму та внутрішньою впевненістю в особистих силах і тим самим долає перешкоди на своєму життєвому шляху.

Особливої уваги потребує група молодшого шкільного віку. Адже, саме в цей період анатомо-психологічні показники, сприяють формування внутрішнього фундаменту особистих вольових якостей. Продовження розвитку функцій мозку, дозволяє малечі з кожним разом більш усвідомлено ставитись до соціальних зв'язків, тим самим аналізуючи та синтезуючи свої поведінкові техніки й оточуючих. В цей відрізок часу, дозріває лобова частина мозку, яка відповідає за емоційну сферу особистості, контроль над емоціями та входження процесу саморефлексії, здатність діяти відповідно до поставленої мети [1, с. 513-514]. Доречно вказати той факт, що чим раніше ми починаємо засвоювати знання та відпрацьовувати навички, тим самим ми створюємо патерни які формують архітектуру нашого сприйняття світу на багато років вперед. Адже, відпрацьовуючи навички цілеспрямованості та доведення початого діла до кінця, індивід долає прокрастинацію.

Висновки. Тому долаючи невеликі травми з самого дитинства, ми позбуваємось “кумулятивної травми” й напрацьовуючи вміння проектування алгоритму вирішення життєвих ситуацій, маємо безпосередній вплив на успішність особистості. Формування та розвиток соціальної компетентності на пряму впливає на майбутнє функціонування особистості у суспільстві та її продуктивність, в тому числі і при подоланні прокрастинації.

Використана література:

1. Dispenza, Joe. Breaking the habit of being yourself. Hay House, Inc, 2012.
2. Lay, C. (1995). Trait Procrastination, Agitation, Dejection And Self-Discrepancy. In Ferrari, J., Johnson, J. & Mc Cown, W. (Eds),
3. Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research And Treatment (pp.97-112), New York. Plenum Publications. Retrieved from website Hhttp://www.interscience.comH accessed on December 21, 2009.
4. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. Москва : Русский языкМедиа, 2005. 840 с.

ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Концепція Нової української школи передбачає формування в учнів життєвих компетенцій, важливим чинником розвитку яких є активність їх пізнавальної діяльності, що є умовою їх успішної учбової діяльності та досягнення вагомих її результатів. Потрібно допомогти дитині оволодіти власною пізнавальною діяльністю для її успішного навчання у школі та гармонійного розвитку особистості.

Сучасна початкова школа покликана виявляти і розвивати здібності учнів, формувати у них бажання вчитися, вміння та навички, розвивати пізнавальні процеси. Головним завданням школи є формування у молодшого школяра активної пізнавальної діяльності як основи успішного навчання та особистісного розвитку.

Психологічна наука стверджує, що людина народжується з достатньо розвиненими задатками до пізнавальної діяльності, проте їй ще доведеться розвивати свої можливості та навчитися керувати ними. Тому рівень розвитку пізнавальних можливостей людини залежить не лише від вроджених задатків, хоча вони і відіграють важливу роль у формуванні пізнавальних процесів, які і складають пізнавальну діяльність, але і великою мірою від виховання у сім'ї, навчальної діяльності в школі та власної діяльності, спрямованої на саморозвиток.

Потреба в пізнавальній діяльності з'являється у людини ще в ранньому віці, активний її розвиток відбувається на етапі дошкільного дитинства в процесі пізнання світу. Величезну роль у розвитку пізнавальної діяльності відіграє молодший шкільний вік. У цей період учні під впливом педагога навчаються організовувати пізнавальну діяльність. Тому конче важливо не зруйнувати пізнавальну активність дитини, а створити можливість для якісного та успішного її розвитку.

Проблемі пізнавальної діяльності особистості на різних етапах онтогенезу присвячені праці зарубіжних та вітчизняних психологів: Дж. Брунера, В. Давидова, Д. Ельконіна, Ж. Піаже та інших. Про організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, методи її розвитку йдеться у працях Г. Костюка, Н. Менчинської, Г. Щукіної. Поряд з цим вони розглядали пізнавальні інтереси як стимули до подолання труднощів у навчанні, отримання морального задоволення від учбової діяльності, тощо. В. Давидов, Е. Кабанова-Меллер, А. Матюшкін, І. Тализіна, І. Якиманська експериментально довели, що спеціальна організація навчального процесу – це формування раціональних прийомів пізнавальної діяльності, способів теоретичного узагальнення, її самостійності та творчих компонентів.

Психологічна наука розглядає пізнавальну діяльність як таку, що пов'язана з пошуком, сприйманням, запам'ятовуванням і опрацюванням інформації. Вона виявляється в здатності людини сприймати, аналізувати, узагальнювати та запам'ятовувати матеріал, будувати гіпотези, теорії, формувати чуттєвий образ сприйнятого [1]. Пізнавальну діяльність складають пізнавальні психічні процеси: сприймання, відчуття, пам'ять, увага, мислення та уява. Важливою характеристикою пізнавальної діяльності є емоційні та вольові процеси, які спонукають особистість до

активних дій, вольових актів. Тобто якщо особистість активізує власну пізнавальну діяльність, то, в свою чергу, вона формує та розвиває довільність психічних процесів, які активізуються під час діяльності. Можна стверджувати, що вдосконалення діяльності у навчальному процесі зумовлює розвиток особистості, оскільки змінюється характер її взаємодії з оточуючим середовищем.

У молодшому шкільному віці пізнавальні процеси активно розвиваються, набуваючи довільного характеру у різних видах діяльності, що дозволяє учню удосконалити власну пізнавальну діяльність. Як відомо, молодший школяр переходить на нову систему відносин між людьми. До систем “дитина-дорослий”, “дитина-ровесник” додається система “дитина-учитель”. У неї з’являються нові обов’язки, пов’язані з навчально-пізнавальною діяльністю, розвиваються навчальні мотиви [3]. Як свідчить дослідження, ефективність учбової діяльності учня прямо залежить від рівня активності пізнавальної діяльності учня.

Правильно організована пізнавальна діяльність має суттєве значення для розумового розвитку молодших школярів. Передусім важливо розвивати ті психічні процеси, які пов’язані з безпосереднім пізнанням довкілля, тобто відчуття та сприйняття, на основі яких відбувається більш складний пізнавальний процес – мислення. Вміння цілеспрямованого порівняння, аналізу та синтезу результатів сприймання, якому властива виражена емоційність. На етапі молодшого шкільного дитинства також активно розвиваються пам’ять, увага та уява дитини. Розвиток творчої уяви дозволяє розкривати нові можливості та способи до пізнання навколишньої дійсності. В цьому віці активно розвивається довільна увага, що пронизує всі психічні процеси та дозволяє результативно здійснювати будь-яку діяльність. В свою чергу, здатність довільно запам’ятовувати та відтворювати сприйняту інформацію через акт розуміння сенсу явищ [2]. С. Рубінштейн зазначав, що існує зв’язок між пізнавальною та інтелектуальною діяльностями, описуючи мислительну діяльність як неперервний, подвійний процес. Досягнутий рівень розвитку мислення учня розширює можливості засвоєння ним знань, тобто пізнавальної діяльності, що призводить до необхідності її змін, ускладнення, що є основою для подальшого розвитку мислення. Без неперервного розумового розвитку учнів не існує справжнього засвоєння знань, тобто не розвивається пізнавальна діяльність [4].

Організація пізнавальної діяльності посідає чільне місце у навчальному процесі. Впливу на розвиток пізнавальної діяльності молодшого школяра має базуватися на наукових засадах, відповідати запитам сьогодення, орієнтуватися на особистість учня, розвиток його здібностей, розкриття потенційних можливостей, формування позитивної мотивації навчання. Через орієнтування навчання на розвиток особистості учня молодшої школи можливе формування його особистості, яка може активно застосовувати навички спілкування, пізнання нового, себе, пізнавати власні професійні нахили та зменшити негативні наслідки дезадаптації у середній школі, що є нині актуальною психолого-педагогічною проблемою.

Висновки. Розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів є одним з найважливіших чинників формування адекватної, мотивованої, свідомої особистості, що вміє усвідомлено відчувати себе у суспільстві, зможе якісно застосовувати знання, вміння та навички, що напрацьовувались продовж шкільного віку, розуміти мету навчання та самонавчання, розуміти адекватність сучасного інформаційного потоку.

Використана література:

1. Вікова і педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-е вид., доповн. Київ : Каравела, 2009. 400 с.
2. Мар'яненко Л. В. Роль пізнавальної активності та інших особистісних чинників в розвитку пізнавальної діяльності учнів різного шкільного віку. *Психолого педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі* : монографія. / С. Д. Максименко та ін. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Інформаційно аналітичне агенство, 2008. 307-344 с.
3. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / за ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. Москва : Педагогика, 1988. 136 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2. Москва : Педагогика, 1989. 357 с.

УДК 165.242.1:004-021.462

Зубко Д. В.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ МОЛОДІ З КОМП'ЮТЕРНОЮ ІГРОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ

Однією з фундаментальних потреб особистості є потреба в самоствердженні – прагненні реалізувати себе, домагатися певних результатів в діяльності, поведінці, взаємодії з іншими людьми і на основі цього бачити себе на певній висоті в своїх очах і думці оточуючих. Людина з самого раннього дитинства стверджує себе, і в міру розширення сфер взаємодії з середовищем розвиваються її свідомість, здібності, формуються риси характеру.

На сьогодні багато молодих людей віддають перевагу життю в “комп'ютері” й, фактично, починають відмовлятися від свого “реального життя”. Вони можуть навіть не помічати як багато часу витрачають на ігри, як віддаляються від близьких, друзів, забувають поїсти, недосипають. У них звужується коло інтересів. Виникають проблеми соціального характеру, а також зі здоров'ям. Людина настільки поринає у свою пристрасть, що фактично відходить від повсякденного життя у власний віртуальний світ.

Відповідно, виникає питання: що спонукає молодих людей “втікати” з реального життя у віртуальне? Ми висунули гіпотезу, що така втеча є одним з проявів самоствердження у віртуальній реальності. Для з'ясування нашого припущення було проведено пілотажне дослідження, в якому взяли участь 27 юнаків та 3 юнки, які кожного дня більше однієї години на добу грають в комп'ютерні ігри. За допомогою анкетування, ми розділили респондентів на чотири групи: схильні до комп'ютерної ігрової залежності – більше 10 годин на добу грають в комп'ютерні ігри (n=2); більш схильні до комп'ютерної ігрової залежності – від 5 до 10 годин на добу грають в комп'ютерні ігри (n=6); менш схильні до комп'ютерної ігрової залежності – від 2 до 5 годин на добу грають в комп'ютерні ігри (n=18); не схильні до комп'ютерної ігрової залежності – від 1 до 2 годин на добу грають в комп'ютерні ігри (n=4).

Для з'ясування домінуючих стратегій самоствердження респондентів ми скористалися методикою “Стратегії самоствердження особистості” (Е. П. Нікітін, Н. Е. Харламенкова) [2]. Автори методики самоствердження особистості розглядають в контексті факторної природи, що включає три стратегії: самопригнічення, конструктивна і домінування. Отримані результати представимо на рис. 1.

Стратегія самопригнічення (невпевнена поведінка) характеризується конформністю або покірністю, залежністю від думки групи. Може проявлятися в обережності, покірності у високій нормативності та емоційній чутливості.

Конструктивна стратегія (асертивна модель) виявляється в незалежності від думки групи, самостійності, практичності, реалізмі.

Домінування чи агресивна модель самоствердження (агресивна поведінка) характеризується такими категоріями як підвищена владність, самовпевненість, експресивність, агресивність, схильність до ризику й авантюри [1].

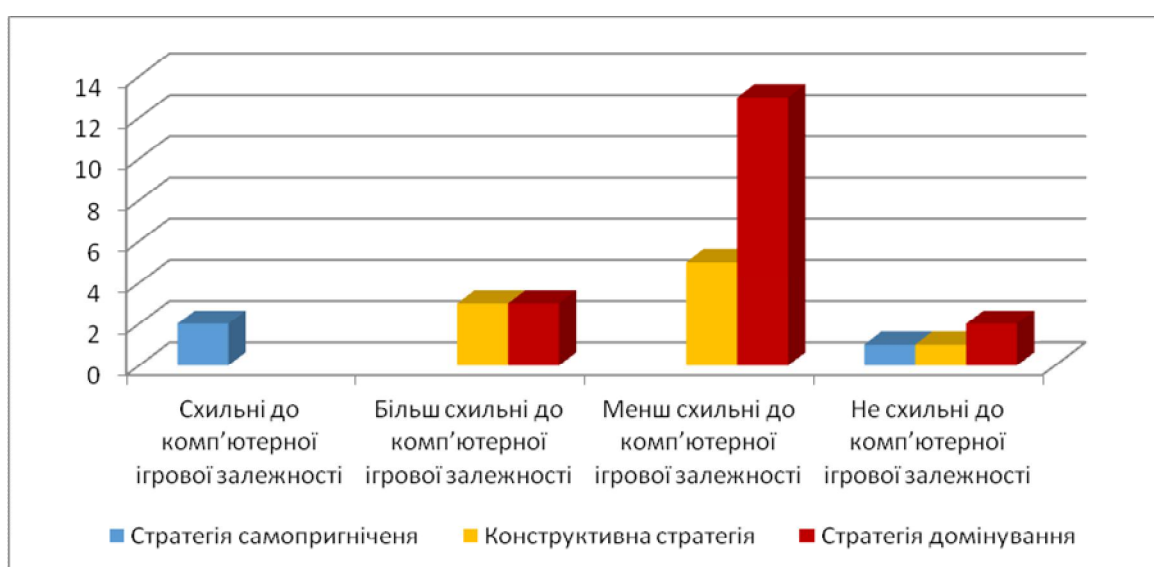


Рис. 1. Стратегії самоствердження особистості з різною комп'ютерною ігровою залежністю

Отримані результати вказують, що для респондентів схильних до комп'ютерної залежності притаманна стратегія самопригнічення (100%), конструктивною стратегією самоствердження “користуються” в житті (50%) респондентів більш схильних до комп'ютерної ігрової залежності, схильних до комп'ютерної ігрової залежності (27,8%) і не схильні до комп'ютерної ігрової залежності (25%), тобто прослідковуються динаміка на зменшення. Стратегії домінування в житті надають перевагу (50%) респондентів більш схильних до комп'ютерної ігрової залежності, схильних до комп'ютерної ігрової залежності (72,2%) і не схильні до комп'ютерної ігрової залежності (50%). (25%) респондентів не схильні до комп'ютерної ігрової залежності надають перевагу стратегії самопригнічення, що вказує на схильність до підвищеного рівня контролю бажань і вкрай рідко вони діють імпульсивно.

Результати нашого пілотажного дослідження лише виявили певні тенденції у виборі стратегії самоствердження юнаками та юнками з більшою чи меншою комп'ютерною ігровою залежністю. Для достовірного підтвердження висунутої гіпотези необхідне залучення більшої вибірки респондентів.

Використана література:

1. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. 384 с.
2. Харламенкова Н. Е., Никитина Е. П. Разработка валидной процедуры оценки самоутверждения личности. *Психологический журнал*. 2000, Т. 21, № 6. С. 67-76.

УДК 159.944.4-053.6:2-78

Іванцанич В. В.

ВПЛИВ РЕЛІГІЙНИХ ГРОМАД НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Високий рівень інтенсивності та напруженості життя сучасної людини веде до збільшення навантаження на її психіку та зумовлює значущість стресостійкості особистості для підтримання її психічного здоров'я та забезпечення ефективності функціонування.

Вагоме значення має стресостійкість для дитини уже з перших днів її навчання у школі і надалі аж до її завершення. Навчання у школі завжди передбачає для дитини вихід за межі її “зони комфорту” для здобуття нових компетенцій. Окрім того, особистість учня постійно включена у міжособистісну взаємодію та у безліч соціальних зв'язків, у яких зазнає постійних впливів, а часто і надмірних. У період навчання в школі відбувається інтенсивне формування та розвиток психологічних властивостей особистості, моделей її поведінки, реагування на стресові ситуації. Вироблені й закріплені психологічні особливості особистості надалі позначаються на специфіці її адаптації у різних життєвих ситуаціях.

У сучасній науковій психологічній літературі існує чимало ґрунтовних досліджень проблеми стресостійкості особистості (В. Корольчук, П. Купріянов, Ю. Кузьміна, Н. Брежнева, М. Білова та ін.). Її розглядають як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, як результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним чинником, що уміщує процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості (за В. Корольчук). Усталеним є уявлення про інтеграцію в стресостійкості емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у стресових обставинах. Однак, мало дослідженим залишається питання впливу світогляду особистості на рівень її стресостійкості, системна природа якого зумовлює його генералізуючий вплив на сприймання та оцінку довколишнього та поведінку. Особливим чином, на наш погляд, позначається на світогляді особистості загалом та стресостійкості зокрема її приналежність до певної релігійної громади та взаємодія з нею.

Здатність особистості протистояти стресам, яким би терміном вона не позначалась, є інтегративною якістю особистості, що уміщує чималу кількість

компонентів. Часто складовими стресостійкості особистості різні автори називають фактично її чинники, передумови, якості, які проявляються за певних рівнів стресостійкості. Однак, на наш погляд, підміна понять “складова” та “чинник” веде до упущення з виду дослідника самої сутності і специфіки стресостійкості як психологічного утворення, яке не зводиться до суми рівня тривожності, впевненості у собі, вольових якостей тощо, і яке проявляє себе у ситуації стресу.

На сьогоднішній день природа стресостійкості особистості розглядається в основному з позиції її інтегративності, однак недостатньо уваги приділено вивченню її як складової чи похідної більш широких і глибоких конструктів. Зокрема, мало дослідженим залишається питання впливу світогляду особистості на рівень її стресостійкості, системна природа якого зумовлює його генералізуючий вплив на сприймання та оцінку довколишнього та поведінку.

За І. Надольним, світогляд – це спосіб інтерпретації буття людини, форма духовного засвоєння і розуміння навколишнього світу, реальних існуючих цінностей, знань, уявлень людини про світ та їх цілісне, практичне спрямування (Надольний І., 2015).

Світогляд передбачає також уявлення людини про себе. Так, В. Петрушенко розглядає його як сукупність узагальнених уявлень людини про себе, світ, свої взаємини із світом, про своє місце в світі та своє життєве призначення.

Провівши детальний аналіз поглядів різних вчених на складові світогляду, К. Фоменко, О. Кузнецов зазначають, що його доцільно розглядати як системне явище, що включає ціннісні та світоглядні орієнтації, систему уявлень, поглядів та переконань [4].

В. Петрушенко, пояснює, що світогляд – не просто знання, а деяке інтегральне духовне утворення, оскільки:

а) він повинен надавати людині не стільки поглиблені знання про закони тих чи інших сфер реальності, а знання разом із оцінкою, відношенням, людським ставленням до явищ дійсності;

б) предмет світогляду – відношення “людина – світ” постає майже неозорим, безмежним і тому до певної міри невизначеним. Звідси і впливає те, що світогляд ніби синтезує цілу низку інтелектуальних утворень, таких як знання, бажання, інтуїцію, віру, надію, життєві мотиви, мету та ін. Через те складовими світогляду постають: погляди, переконання, принципи, ідеали, цінності, вірування, життєві норми та стереотипи .

О. Дубасенюк, А. Іванченко, О. Козловський розглядають світогляд як узагальнену систему поглядів, переконань, ідеалів, в яких людина виражає своє ставлення до оточуючого її природного й соціального середовища, та які визначають її суспільно-політичну та морально-естетичну позицію й поведінку в різних сферах життя. Автори зазначають, що специфіка світогляду – в цілісному, осмисленому відображенні дійсності опосередкованому суспільними та індивідуальними потребами, інтересами, завданнями, ідеалами. Орієнтуючи свідомість людини в системі суспільних відносин і природних взаємозв'язків, світогляд задає сукупність вихідних даних цінностей та установок, які впливають на поведінку та спосіб життя соціальних класів, груп та індивідів. Уявлення та ідеї, що входять до складу світогляду, стають переконаннями людини, беруть активну участь у формуванні її позиції відносно всіх життєво важливих явищ і подій у навколишньому житті [2]

На шляху удосконалення психолого-педагогічного процесу з формування стресостійкості як важливої життєвої компетентності школярів важливо враховувати вплив на особистість учнів релігійних громад як соціальних груп, що закладають глибинні психологічні механізми регуляції поведінки.

Стресовими для школярів, вважає Л. Наугольник, можуть бути ситуації пов'язані з процесом навчання, із взаємодією з ровесниками/друзями, із родинними стосунками, із позанавчальною діяльністю школярів, із очікуваннями щодо себе та свого майбутнього. При цьому у родинних стосунках є більший спектр ситуацій, що можуть бути стресовими для школярів. Найчастіше школярі різного віку переживають стрес у ситуаціях, пов'язаних із процесом навчання та контролю знань (контрольні роботи, опитування на уроці, очікування екзаменування знань під час підсумкових атестацій та зовнішнього незалежного оцінювання). Однаковий тип / вид ситуацій може бути стресовим для школярів різного віку і викликати у них сильні переживання. Однак, різною є здатність поратися з ними, що значною мірою пов'язане із впливом такого соціального чинника, як релігійна громада. [3]

За мірою впливу релігійної громади на школярів, можна виокремити три групи учнів: 1) учні, які активно долучаються до життя релігійної громади,

2) учні, певною мірою долучені до життя релігійної громади,

3) учні, не залучені до життя і діяльності релігійної громади.

Школярі, які активно залучені до життя релігійної громади, істотно частіше, ніж інші, у стресових ситуаціях обирають копінг-стратегії, спрямовані на вирішення проблеми та на пошук соціальної підтримки, або ж поєднують обидві ці стратегії і не схильні віддавати перевагу стратегії уникання вирішення стресової ситуації. Також у таких учнів істотно частіше, ніж в інших, проявляється високий рівень здатності протистояти стресовим ситуаціям і не спостерігається зниженого рівня здатності протистояти стресовим ситуаціям.

У школярів, активно залучених до життя і діяльності релігійних громад, істотно частіше, ніж інших проявляється рішуча активна поведінка у стресових ситуаціях та позитивні передумови стресостійкості (комфортний стан, товарищескість, готовність надавати та отримувати дружню підтримку, установка на подолання перешкод).

Зазначене вище дає підстави для висновку про те, що здатність школярів протистояти із стресовими переживаннями і бути стресостійкими зумовлюється мірою їх включення у життя і діяльність релігійної громади, яка дає відчуття підтримки і надії, показує зразок стійкості особистості у стресових умовах.

Зважаючи на виявлені особливості стресостійкості учнів у залежності від міри їх залучення до життя і діяльності релігійних громад, перспективою подальшого дослідження в обраному напрямі є розробка спеціальних заходів релігійних громад для школярів з метою сприяння розвитку їхньої стресостійкості та формування особистості загалом.

Використана література:

1. Іванченко А. С. Соціокультурні та психологічні аспекти релігійної свідомості : автореф. дис. ... канд. філос. наук. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2008. 17 с.
2. Козловський О. Р. Релігійна свідомість і релігійні практики населення сучасної України як предмет соціально-філософського аналізу : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Київ, 2007. 22 с.

3. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підр. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
4. Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психологічна структура релігійного світогляду особистості. *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості* : монографія / за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова.

УДК 159.955-053.6

Боброва Л. Г., Ільїна Ю. С.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА САМОВІДЧУЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасному світі окреслилося психологічне явище, яке пов'язано із засобами масової інформації і соціальними мережами. Сутність цього явища – “поринання” в інформаційний простір, з метою розширення обізнаності в питаннях суспільно-політичного життя. Перебування сучасного юнака у соціальних мережах зумовлюється нестабільною та загрозовою соціально-політичною ситуацією у нашій країні та у світі загалом. Саме це, активує потребу в інформації, вимагає бути в курсі поточних подій, задля прогнозування майбутнього. Водночас причини швидкого поширення популярності соціальних мереж більш глибокі. Вчені зазначають, що в їх основі лежить бажання у злитті з іншими, потреба уникнути самотності, страх бути ізольованим.

Використання соціальних мереж пов'язане з різними аспектами життя юнака і може викликати особистісні перетворення. Це призводить до зміни звичного способу життя та цінностей. На сьогодні дуже гостро стоїть проблема самотності та соціальної відчуженості в юності. Актуальність проблеми самовідчуження загострюється й тим, що сучасна комунікація надає перевагу раціональному обміну інформацією, а емоційна взаємодія відходить на другий план.

Розвиток сучасних технологій та засобів масової комунікації розширюють не тільки суспільну обізнаність, але й визначають принципово нові сфери для наукових досліджень. Найбільш революційним засобом масової комунікації сьогодення, є соціальні мережі. Інформаційно-комунікативна спільнота, що розвивається зараз дуже стрімко, радикально змінила форми, зміст, механізми, функції соціальних комунікацій [3, с. 48]. Проблема перебування особистості в новітньому комунікативному просторі викликає неабиякий інтерес і стає предметом наукових досліджень.

Дана проблематика активно вивчається у вітчизняній та зарубіжній психології. Так, аналізувались мотиви, що спонукають особистість надавати перевагу перебуванню в інтернеті на противагу реальним стосункам (О. Войскунський); зміни мотиваційної сфери залежних осіб (С. Акімов, О. Арестова); психологічні аспекти комунікативних процесів у мережі (А. Жичкіна, С. Максименко); особливості формування та прояву інтернет-залежності (А. Голдберг, Д. Грінфілд, Дж. Сулер, Р. Девіс).

Термінологічний статус соціальних мереж як віртуальної комунікації – “відносно новий предмет наукового дослідження, її понятійний апарат перебуває у стадії формування” [1, с. 25]. Водночас можемо зазначити, що під соціальною мережею розуміємо інтерактивний веб-сайт, зміст якого наповнюється самими учасниками мережі. Термін “соціальна мережа” було введено в обіг у 1954 році англійським соціологом Барнсом у роботі “Людські стосунки”, для позначення спільноти людей, об’єднаних однаковими інтересами, уподобаннями, або тих, хто має інші причини для безпосереднього спілкування між собою [3, с. 77].

Зазначимо, що в сучасній літературі недостатньо праць, присвячених висвітленню питання позитивних і негативних аспектів користування соціальними мережами сучасним молодим поколінням. Отже, незважаючи на достатньо велику кількість видань з цієї проблематики, вона зберігає свою актуальність. Встановлено, що соціальні мережі досить активно впливають на будь-яку особистість, а інформація в інтернет-мережі є недостатньо організованою та керованою.

Стрімка глобалізація й урбанізація світу, відсутність стабільності в політичній та економічній сферах суспільства, ранній надмірний інформаційний вплив, нав’язування соціумом бажаних установок й патернів поведінки впливають на специфіку функціонування людини в соціальному середовищі та гостро ставлять проблему самотності особистості, її соціальної відчуженості.

Російський науковець Т. Гольдман стверджує: “Самотність та відчуження в юності – досить поширене та інтенсивне явище. Дослідження свідчать, що молоді люди проявляють більшу вразливість по відношенню до самотності, ніж дорослі та люди похилого віку” [2, с. 3]. Відчуження виявляється у вираженій нездатності до співпраці, підозрілості й залежності в міжособистісних стосунках, утраті значущих контактів, інтимності, відчуженні від норм і цінностей, прийнятих у суспільстві.

Е. Еріксон зазначає, що юнацький вік будується на кризі ідентичності, яка у свою чергу, формується системою індивідуально-особистісних та соціальних виборів, самовизначень та ідентифікацій [4, с. 81]. Проте, стрімкий розвиток технологій, зміна соціальної ситуації все більше відводять живе спілкування на другий план, в результаті чого в молодих людей може формуватися почуття самотності. Використання юнаками соціальних мереж глобально змінило форми, механізми, функції соціальних комунікацій. Подолання основної кризи юнацького періоду, інтимності чи ізоляції, пов’язане саме із здатністю людини встановлювати продуктивні соціальні взаємини, які б попереджали виникнення таких станів як самотність чи відчуження.

Висновки. Перебування молодого покоління в новітньому комунікативному просторі витісняє реальні соціальні комунікації, що в свою чергу може призводити до самовідчуження особистості. Соціальні мережі є новим, але дуже динамічним феноменом інформаційного суспільства, проблемне поле якого потребує подальших досліджень.

Використана література:

1. Асмолов А. Г., Асмолов Г. А. От Мы-медиа к Я-медиа : трансформация идентичности в виртуальном мире. *Вестник московского университета*. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 10-11.
2. Вербицкая С. Л. Социально-психологические факторы переживания одиночества : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – социальная психология. Санкт-Петербург, 2002. 19 с.
3. Иванов Д. В. Виртуализация общества. Санкт-Петербург, 2000. 156 с.
4. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризисы. Москва, 1996. 344 с.

МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ТА МОРАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Моральна рефлексія – надзвичайно важлива психологічна детермінанта гармонійного розвитку особистості на шляху її духовно-морального становлення. За допомогою моральної рефлексії особистість здійснює аналіз власного життя, переосмислює проблеми побудови та підтримання взаємостосунків, аналізує різні аспекти спілкування та діяльності, визначає для себе провідні моральні цінності. Таким чином, в часи, коли людство заклопотане питанням “виживання”, а моральна рефлексія “відсувається на задній план”, актуалізація проблематики вивчення моральної рефлексії стає все більш актуальною.

Рефлексія – це форма теоретичної діяльності особистості, націлена на осмислення власних дій [6]. У широкому значенні, поняття “рефлексія” застосовують для визначення актів самопізнання, самоаналізу (аналіз власних емоцій, почуттів, станів, здібностей, поведінкових проявів), механізмів свідомого контролю процесу зростання та функціонування свого знання [2].

Морально-рефлексивні процеси є одним з видів інтелектуальної діяльності. Однак вони не тотожні пізнавальній діяльності, оскільки спрямовані на самосвідомість особистості. Чинити моральний вибір не можна лише за допомогою розуму, адже інтелектуалізація моралі веде до помилкової імітації процесу вибору, а мораль при цьому зводиться до проблеми корисності, яка в першу чергу осягається розумом [3].

Реальна поведінка, її моральна якість, знаходить свою предметну реалізацію й здійснюється тільки під знаком морального почуття. Моральне почуття існує в конкретних проявах свідомості особистості: почуття відповідальності, почуття обов'язку, почуття власної гідності, докори сумління. Здатність людини обирати моральні цінності та лінію поведінки відображає суть моральної рефлексії.

Моральна рефлексія багаторівнева, складається з таких рівнів:

1. Осмислення особистісного “Я” крізь призму своїх бажань, прагнень, установок, домагань.
2. Осмислення особистісного “Я” серед людей.
3. Осмислення особистісного “Я” серед норм моралі та культури.

Перехід від одного рівня моральної рефлексії до іншого може здійснюватися зверху вниз і знизу вгору. Внутрішній зв'язок між цими рівнями рефлексії проявляється в тому, що рух знань за рівнями моральної рефлексії здійснюється або за допомогою абстрагування, або за допомогою конкретизації [1].

Зміни, розширення, моральної самосвідомості ускладнюють світогляд особистості, наповнюють його духовним сенсом, що актуалізує духовний потенціал, сприяє розвитку моральної саморегуляції, що триває протягом всього життя, за умови безперервного духовно-морального самовдосконалення особистості.

Духовно-моральними детермінантами розвитку особистості виступають:

- 1) особистісна саморефлексія;

- 2) моральна самооцінка;
- 3) моральнісні ставлення до духовного та матеріального світу;
- 4) здатність “вимикати” власний егоцентризм, зменшення прояву егоїзму;
- 5) духовна спрямованість особистості (втілення цінностей самопізнання, духовності, моральності, саморозвитку);
- 6) актуалізований духовний потенціал (цілісність духовно-моральних, креативних і вольових якостей);
- 7) мотивація до духовно-морального самовдосконалення: активізація особистісної активності щодо самовиховання.

Детермінаційний вплив перелічених чинників сприяє та підтримує активізацію становлення розумових, духовних, емоційних та вольових психологічних утворень (самоусвідомлення, самоприйняття, морального контролю власної поведінки), що посилює моральну саморегуляцію поведінкових проявів та є запорукою гармонійного розвитку всіх підструктур особистості [5].

Існує тлчка зору, що варто розрізняти моральнісну рефлексію та моральну рефлексію. Моральнісна рефлексія – це здатність особистості до критичного аналізу в “координатах добра та зла”. Моральна рефлексія – це здатність особистості до критичного аналізу самих моральних норм та цінностей, здатність до їх переоцінки. Відповідно, моральнісний вибір можна визначити як духовно-практичну ситуацію самовизначення особистості щодо своїх рішень і дій. А моральний вибір варто розглядати як ситуацію самовизначення особистості щодо принципів поведінки, норм, ідеалів і найвищої мети свого життя [4].

Використана література:

1. Бездухов В. П. Моральная рефлексия учителя. *Вестник ТвГУ*. Сер.: Педагогика и психология. 2016. № 4.
2. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ярослава Миколаївна Бугерко ; наук. кер. А. В. Фурман ; РВНЗ “Крим. гуманіт. ун-т”. Одеса, 2009. 255 с.
3. Зотов Н. Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. Томск : ТГУ, 1984. 248 с.
4. Нгуен К. К. Особенности моральной рефлексии в мифологии. *Вестник Башкирского университета*. 2009. № 3.
5. Павлик Н. В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Василівна Павлик ; наук. консультант Е. О. Помиткін ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 45 с.
6. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева [и др.]. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Саногенне мислення розглядається як основа життєтворчості особистості та носить творчий характер [5]. В цьому виявляється його схожість з мисленням продуктивним, що передбачає переструктурування проблемної ситуації та її нове сприйняття. Часто саногенне мислення називають позитивним мисленням, що відображає роль емоційних переживань у розв'язанні проблемних ситуацій. Саногенне мислення включає оптимізм та життєстійкість особистості як здатність протистояти життєвим негараздам, відповідати на виклики життя [1]. Думка перетворюється на переконання, які закріплюються та керують життям, включаючи ставлення, дії, переживання, оточення особистості. Вона може носити позитивний характер і приводити до успіху, здоров'я, щастя й інших бажаних наслідків [2]. Саногенне мислення є одним з ефективних засобів розв'язання психотравматичних проблем, який базується на свідомій їхній постановці, рефлексивному аналізі власних емоцій та стресогених факторів [5].

Саногенне мислення визначається як різновид мислення, що розгортається як конструктивний спосіб інтерпретації життєвого досвіду, спрямований на розв'язання проблем внутрішнього характеру, що перебуває в тісному взаємозв'язку з афективною сферою особистості, сприятливо впливає на психологічне здоров'я особистості. Саногенне мислення як компонент інтелекту людини відіграє принципову роль у розв'язанні власних, внутрішніх проблем особистості [4].

Теоретичний аналіз проблеми показав відсутність розроблених методик щодо її дослідження. Тому плануючи емпіричний етап нашого дослідження, ми виходили із структури саногенного мислення, яку утворюють емоційний, рефлексивний та мотиваційний компоненти.

Для емпіричного етапу дослідження, спрямованого на визначення рівня саногенного мислення підлітків, були підібрані три методики: емоційного компоненту "Тест на оптимізм" Р. С. Немова, рефлексивного – методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (опитувальник А. В. Карпова), мотиваційного – авторська методика "Вибір позиції в різних ситуаціях". Була застосована авторська методика – ведення щоденнику "Самоаналіз позитивного мислення", спрямована на фіксацію позитивного мислення протягом 7 днів. Методика побудована в такий спосіб, щоб досліджуваній мав змогу рефлексувати свої переживання, ставлення та думки протягом певного часу. Адже лише на основі самостереження можна зафіксувати, наскільки часто особистість виявляє позитивні почуття і, відповідно, чи притаманне їй позитивне мислення.

Емпірично встановлено, що у 47% досліджуваних наявний тверезий реалізм, заснований на нормальному оптимізмі, який в різних соціальних ситуаціях домінує. Це означає, що вони схильні до позитивно емоційного сприйняття обставин, своїх невдач або успіхів. 40% підлітків виявили схильність до песимізму. При цьому яскраво виражений песимізм не виявив жодний підліток.

10% досліджуваних мають дещо завищений, але, загалом, нормальний оптимізм, який, однак, заважає іноді усвідомлювати і виправляти недоліки. У 3% песимізм найчастіше домінує, хоча іноді проявляються ознаки оптимізму.

Враховуючи, що оптимізм є одним з показників позитивного мислення, ми припускаємо, що вказані 47% досліджуваних підлітків мають саме такі особливості мисленнєвого процесу.

Застосована методика “Вибір позиції в різних ситуаціях” має проєктивний характер, адже спонукає досліджуваного уявити себе та свою реакцію на певні обставини, вказуючи про домінуючий мотив. Більшість досліджуваних (60%) виявляють позитивне мислення майже в усіх описаних ситуаціях. У них переважає позитивний мотив. Вони або з гумором поставляються до обставин, або намагатимуться побачити і обрати конструктивний вихід.

30% підлітків схильні до позитивного мислення ситуативно, тобто залежать від специфіки ситуації. У них переважає нейтральний мотив. Водночас можна припустити, що вони мають досить реалістичне сприймання обставин, хоча іноді засмучуються через них. 10% учасників дослідження мають низький рівень позитивного мислення, тобто у них переважають негативні переживання в описаних ситуаціях та руйнівний мотив.

Узагальнюючи дані, встановлено, що половина досліджуваних (50%) продемонструвала середній рівень саногенного мислення. Тобто їм властивий реалістичний оптимізм та у більшості ситуацій вони намагаються зберегти позитивний настрій. 15% підлітків виявили низький рівень позитивного мислення, що визначається через низький рівень оптимізму (наявний песимізм) та відповідний вибір позиції у неоднозначних ситуаціях. У решти (35%) ми фіксуємо високий рівень саногенного мислення, який характеризується домінування оптимізму (іноді надмірного) та переважання позитивних виборів у складних обставинах.

Наше дослідження передбачало заповнення протягом тижня щоденника “Самоаналіз саногенного мислення”. В основу експерименту покладений механізм рефлексії, завдяки якому підлітки зосереджують увагу на своїх переживаннях, прагненнях, очікуваннях та реальних подіях, які виправдовують або ні їхні сподівання. Крім того, згідно із словесною інструкцією досліджувані мали протягом тижня шукати та зосереджувати увагу на позитивних переживаннях, подіях, враженнях.

Порівняльний аналіз рівня розвитку саногенного мислення підлітків з рівнем їхніх навчальних досягнень показав наявність тісного зв'язку між ними. А саме: виявлено, що у 30% підлітків поєднується високий рівень саногенного мислення з високим рівнем академічної успішності, половині підлітків властиві середній рівень саногенного мислення та достатній рівень навчальних досягнень. У 15% досліджуваних середній рівнем академічної успішності поєднується з низьким рівнем саногенного мислення, а у 5% – з його середнім рівнем.

Висновки. Отримані емпіричні дані та здійснений їхній аналіз дає можливість припустити, що саногенне мислення можна розвивати в результаті цілеспрямованої роботи, спрямованої на самопізнання, самоаналіз та рефлексію своїх переживань, що призводить до переоцінки наслідків різних ситуацій. Безумовно, окремої уваги дослідників потребує визначення психологічних та соціально-психологічних чинників становлення саногенного мислення в онтогенезі особистості.

Використана література:

1. Крайнова Ю. Н. Саногенное мышление против негативных переживаний. *Психология здоровья и личностного роста*. 2010. № 4. С. 58-74.
2. Морозюк С. Н., Мирошник Е. В. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. “Обида”. Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности. Москва, 2006. 102 с.
3. Наволокова Н. П., Андреева В. М. Практична педагогіка для вчителя. 99 схем і таблиць. Х., “Основа”, 2009.
4. Садкіна В. І. 101 цікава педагогічна ідея. Х., “Основа”, 2008.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. Режим доступу : <http://www.rulit.net/books/stress-bez-distressa-read-15443-1.html>.

УДК 17.036.2-053.4

Карпенко О. В.

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ

Сьогодні термін перфекціонізму має чимало дефініцій та використовується для визначення багатьох понять. Перфекціонізм є неоднозначним феноменом, із приводу якого немає одностайної точки зору. В наші часи суспільство вимагає від людей відповідності найвищим ідеалам. Прагнення до досконалості починає формуватись ще в дитячому віці, де вже можна спостерігати міру старанності і точність виконання поставлених завдань. Перфекціонізм є специфічною якістю особистості, що зумовлює її вимогливість до себе та інших людей, прагнення до досконалості, встановлення високих стандартів діяльності. У сучасній психологічній науці перфекціонізм дітей дошкільного віку досліджено недостатньо, хоча саме на цьому віковому етапі бере початок його розвиток.

Перфекціонізм – це багатогранна психологічна конструкція, яка означає потребу людини виконувати роботу бездоганно, дотримуючись надмірно високих стандартів. Центральним компонентом перфекціонізму є встановлення високих особистісних стандартів виконання діяльності. Перфекціонізм є результатом поєднання вроджених тенденцій та факторів навколишнього середовища. Сюди можна віднести: надмірну критику і вимоги батьків, завищені батьківські стандарти і очікування, відсутність батьківського схвалення або умовне схвалення. Також, вірогідно, батьки самі є перфекціоністами, а тому є прикладом для перфекціоністських установок і форм поведінки дитини. Цікавим є той факт, що перфекціонізм дітей більш пов'язаний з рівнем розвитку перфекціонізму матерів, ніж батьків. Саме матерям з вираженими показниками перфекціонізму, притаманна тенденція сприймати дитину, як інструмент реалізації власних стандартів.

На основі теоретичного аналізу можна сформуванати загальні ознаки дитини дошкільного віку, якій властивий перфекціонізм:

- Намагається покращити результати своєї діяльності, якщо вони не є ідеальними.

• Негативно сприймає критику на свою адресу і важко переживає через найменші зауваження.

• Боїться помилок аж до відмови від діяльності, невдача для дитини – справжня катастрофа.

• Вимагає оцінок від батьків та інших значущих дорослих, з будь-яких, навіть самих незначних, досягнень.

• Не любить обговорювати навіть з батьками власні промахи і невдачі.

• Занадто прискіпливо ставиться до деталей і дрібниць.

• Ставить перед собою важкодосяжні завдання, а потім починає звинувачувати себе в тому, що не зуміла(їв) їх виконати.

• Має труднощі у прийнятті рішень та визначенні пріоритетних завдань.

Діти, які мають перфекціоністські установки, демонструють два варіанти поведінки. Перший варіант – діти отримують задоволення від виконання складних завдань, встановлення високих стандартів для себе, вкладають необхідну енергію для великих досягнень. Це позитивний вплив перфекціонізму. Другий варіант – діти, які не можуть отримати задоволення від своєї роботи, через те, що не припускають ймовірності помилок, задаючи собі власні нереалістичні цілі. Така поведінка шкодить дітям, їм потрібна допомога. В цьому випадку необхідно розглядати стосунки в сім'ї і поза її межами, та розробляти програму корекції рівня перфекціонізму дитини.

Висновки. Для вивчення механізмів формування перфекціоністських установок потрібно вивчати особливості дитячо–батьківських відносин, дисфункціональні правила та установки сім'ї в розрізі і дітей, і батьків. Адже причини виникнення та розвитку перфекціонізму криються в ранньому досвіді взаємодії дитини з батьками, зокрема через неотримання дитиною безумовного схвалення і прийняття. Існуюче в психології розуміння перфекціонізму не дозволяє пролити світло на ті обставини, що прагнення до досконалості саме по собі не є патологічним, а стає таким лише в силу певних обставин, тому онтогенез перфекціонізму постає питанням досліджень сучасних напрямків вивчення сутності феномену перфекціонізму особистості.

Використана література:

1. Авдеева Н. Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя. *Психологический журнал*. 1999. № 5.
2. Адлер А. Наука жить. Москва : Лабиринт, 2008. 259 с.
3. Гаранян Н. Г. Психологические модели перфекционизма. *Вопросы психологии*. 2009. № 5. С. 74-83.
4. Данилевич Л. А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології". Київ, 2010. 20 с.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Москва : Прогресс-Универс, 1993. 346 с.

ВПЛИВ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКА НА ЙОГО ВЗАЄМИНИ З РОВЕСНИКАМИ

Самооцінка є важливою складовою самосвідомості особистості, її ядром. Від рівня її сформованості залежать критичність людини, вимогливість до себе, ставлення до своїх успіхів і невдач, а отже, й взаємин з оточенням. Вона є важливим регулятором поведінки, впливає на ефективність діяльності людини і розвиток її особистості, самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань, з цілями, які людина ставить перед собою. Моральним критерієм самооцінки є суспільна цінність того, що оцінює в собі особистість.

Об'єктами самооцінювання особистості можуть виступати: предметна діяльність та її результати, поведінка, розумові здібності, риси характеру, фізична сила, зовнішній вигляд, місце людини в системі взаємин з оточуючими людьми тощо. Самооцінка особистості не залишається стабільною. Вона залежить від вікових особливостей, партнерів по спілкуванню та багатьох різних чинників.

Проблема самооцінки як структурного компоненту самосвідомості особистості недостатньо розроблена у вітчизняній психології. Тому вивчення самооцінки особистості на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості залишається актуальною проблемою психологічної науки.

Психологічні особливості самооцінки підлітків вивчали: І. С. Кон, В. А. Крутецький, А. І. Ліпкіна, В. С. Мухіна, І. І. Чеснакова та інші вчені. І. І. Чеснакова у своїй монографічній праці стверджує, що основна функція самооцінки у психічному житті особистості полягає в тому, що вона є необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності. Через включення самооцінки у структуру мотивації та діяльності особистість здійснює співвіднесення своїх можливостей, внутрішніх психологічних резервів з метою і з засобами діяльності [3]. На думку вчених, самооцінка є найбільш складним і багатограним компонентом самосвідомості особистості, її “Я-концепції”. Проблемі самооцінки особистості знайшла своє відображення у працях, Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, С. Л. Рубінштейна. Вони розглядають самооцінку як складову самосвідомості особистості та як продукт її розвитку, породжуваний, усією її життєдіяльністю. У вітчизняній психології проблема самооцінки розроблялася переважно в рамках вікової психології. Предметом вивчення й аналізу є становлення самооцінки та динаміка її властивостей в онтогенезі. Самооцінка характеризується емоційно насиченими оцінками людини самої себе як особистості, власних здібностей, моральних якостей і вчинків.

Самооцінка пов'язана з однією з центральних потреб людини – потребою у самоствердженні, що визначається відношенням її дійсних досягнень до того, на що людина претендує, які цілі перед собою ставить, рівнем домагань [2]. Самооцінка являє собою центральне утворення особистості. Вона значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості, регулює її поведінку та діяльність.

Провідним мотивом формування самооцінки у підлітковому віці є бажання утвердитися у колективі однолітків, завоювання авторитету, поваги товаришів.

Важливу роль у формуванні самооцінки має зіставлення підлітком образу реального “Я” з образом ідеального “Я”, тобто з уявленням про те, яким би він хотів бути [1]. Судження молодших підлітків про себе виражаються в оцінці своїх взаємин з іншими людьми. Ці оцінки стосуються уміння дружити, чуйності до людей, своєї поведінки серед інших, поваги до себе, сприймання підлітка однокласниками, що свідчить про розвиток самосвідомості, збагачення досвіду соціальної поведінки.

Нами було проведено емпіричне дослідження, присвячене вивченню впливу самооцінки молодшого підлітка на його взаємини з ровесниками. В дослідженні взяли участь 30 учнів молодшого підліткового віку. Самооцінка визначалася за методикою Дембо-Робінштейн. Отримані результати дослідження засвідчили, що 57% досліджуваних мали адекватну самооцінку, неадекватну завищену – 30%, неадекватну занижену – 13%. Методом соціометрії визначався статус досліджуваного в групі ровесників, та коло його спілкування і взаємини з однокласниками.

Було встановлено, що досліджувані з адекватною самооцінкою мають широке коло друзів, вони користуються авторитетом, швидко встановлюють контакти з ровесниками, часто є лідерами в класі. У цих молодших підлітків широке коло інтересів, а тому вони завжди готові спілкуватися на різні теми з однокласниками, що і приваблює останніх до них.

Підлітки з неадекватною завищеною самооцінкою, у спілкуванні з ровесниками часто поводять себе зверхньо, завжди ставлять свої інтереси вище інших. Не вміють правильно оцінити результати своєї діяльності. Коли їм вказують на їхні помилки, вони обурюються і намагаються довести свою правоту. Така поведінка цих підлітків, спричинена завищеною неадекватною самооцінкою, впливає на те, що вони мають вузьке коло однокласників, які обирають їх для спілкування, ігрової і спортивної діяльності.

Досліджувані з неадекватною низькою самооцінкою, складають “групу ризику”, тобто в розвитку їх особистості має місце певне неблагополуччя. Підлітки з такою самооцінкою не впевнені в собі, вони не вміють правильно презентувати себе та свої вміння. Часто такі підлітки є сором’язливими, що заважає їм встановлювати дружні стосунки з багатьма однокласниками. Вони отримують мало виборів у соціометрії серед однолітків у соціометрії.

Висновки. Як засвідчили результати нашого емпіричного дослідження, найбільший відсоток молодших підлітків мають адекватну самооцінку. Саме завдяки такій самооцінці вони мають широке коло спілкування, з однокласниками, користуються авторитетом у них. Молодші підлітки з неадекватною завищеною самооцінкою, мають значно менше коло спілкування з ровесниками вони, як правило, не мають постійних друзів, їх рідше обирають однокласники для спільної діяльності. Найбільш вузьке коло спілкування з ровесниками мають підлітки з заниженою самооцінкою. Невпевненість у своїх знаннях і вміннях цим молодшим підліткам заважає брати активну участь у житті класного колективу, що є суттєвою перешкодою в їх особистісному розвитку.

Організуючи навчально-виховну роботу, педагог має пам’ятати про важливість формування адекватної самооцінки в учнів, і сприяти цьому процесу. Саме така самооцінка є важливим чинником їх особистісного розвитку.

Використана література:

1. Бернс Р. Развитие Я-коцепции и воспитание. Москва. “Прогресс”, 1986. 421 с.
2. Козерук Ю. В., Євсейчик Я. О. Самооцінка як фактор становлення особистості студента. Підготовка фахівців у системі професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. № 124. 2015. С. 163-165.
3. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.

УДК 159.922-053.4

Крикунова Л. О.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Актуальність розвитку пізнавальної активності дітей раннього віку обумовлюється якомога ранішим початком цілеспрямованої педагогічної діяльності з формування пізнавальної діяльності дітей. Саме з раннього віку дитина активно взаємодіє зі світом, оволодіває навичками постановки мети та досягнення результатів своєї діяльності, засвоює систему ціннісних орієнтацій. Пізнавальна діяльність дитини відображає її волю, інтелект, почуття особистості, а також є необхідною передумовою готовності до подальшого розвитку навчання як на дошкільній ланці освіти, так і в початковій школі [2].

На думку Л. Виготського, “пізнавальна діяльність – це свідомо діяльність, спрямована на пізнання довколишньої дійсності за допомогою таких психічних процесів, як сприйняття, мислення, пам’ять, увага, мова” [1, с. 463].

Підтримуємо думку В. Маценко [7], яка пропонує розглядати пізнавальну активність комплексно як особистісне утворення, що формується у зв’язку з пізнавальною діяльністю.

Дослідниця К. Крутій виділяє декілька видів пізнавальної активності дітей: перцептивно-мнемічна активність (у основному, це – активність запам’ятовування та сприйняття знань); операційно-дієва активність (пов’язана з виконанням різних видів розумових дій дитини в її внутрішньому плані); наочно-практична активність (різновид перцептивно-мнемічної активності, що виявляється в процесі сприймання практичних дій з предметами та наочних посібників, що вивчають); мотиваційна активність (це стимуляція різних видів пізнавальної активності, вироблення вмінь і навичок, розвиток позитивного ставлення до засвоєння матеріалу); творчо-пізнавальна активність (передбачає розвиток творчої діяльності) [5].

Звісно, в ранньому віці дитині доступні тільки зачатки вказаних видів пізнавальної активності, проте під керівництвом дорослого вона все активніше починає освоювати навколишній світ, отримувати знання про нього.

Для розвитку пізнавальної активності дітей раннього віку ми розробили та успішно впровадили модель створення розвивально-ігрового середовища для активізації пізнавальної діяльності дітей раннього віку. Ми підібрали яскравий наочний матеріал для наповнення ігрового куточку в розвивальному середовищі

групи раннього віку, виготовили спеціальні дидактичні картки із додатковими пізнавальними завданнями, які педагог зможе використовувати в наступних ігрових заняттях. У ході формувального етапу експерименту ми провели з дітьми: дидактичні багатофункціональні ігри: “Зайчик” (за О. Шевцовою) [9]; “Весело пограємо, всі фрукти відгадаємо” (за О. Кравцовою) [4]; “Восьминіжка” (за О. Кравцовою) [4]; “Весняні квіточки” (за Н. Кудлай) [6], (Н. Ромашко) [8]; пізнавально-сенсорне заняття “До білочок на іменини” (за Н. Загоруйко) [3].

До кожної із проведених ігор ми підібрали комплекс організаційних підготовчих моментів (бесід, загадок, введення іграшкових героїв), додаткових ігрових завдань, тобто створювали навколо дидактичних багатофункціональних ігор спеціальне розвивально-ігрове середовище.

Під час створення розвивально-ігрового середовища в групі та проведення багатофункціональних ігор та ігрового заняття ми дотримувалися ряду педагогічних умов, що включають: врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку (вибір ігор відповідно до можливостей розуміння умов та правил гри); використання гри як провідного виду діяльності дітей, насичення пізнавально-ігровими завданнями різноманітної діяльності дітей; цілеспрямоване формування пізнавального інтересу дітей; забезпечення інтегрованого підходу до організації діяльності дітей у ході проведення розвивальної діяльності; збагачення ігрового куточку груп раннього віку додатковими методичними матеріалами; залучення до створення розвивально-ігрового середовища педагогів-вихователів.

Отже, на прикладі продемонстровано можливості використання розвивально-ігрового середовища в розвитку пізнавальної активності дітей раннього віку. Такий вид ігор сприяє формуванню елементів пізнавальної активності.

Використана література:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. 3-е изд. Москва : Педагогика, 2006. 642 с.
2. Жейнова С. С. Проблема розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 48 (101). С. 100-106.
3. Загоруйко Т. Ю. Ранній розвиток дитини – право кожного. *Ранній розвиток дитини – право кожного* : зб. матеріалів Всеукраїнського форуму (м. Київ, 20.04.2019 р.). Київ : НЕНЦ, 2019. С. 121-124.
4. Кравцова О. А. Освітня лінія “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”. *Ранній розвиток дитини – право кожного* : зб. матеріалів Всеукраїнського форуму (м. Київ, 20.04.2019 р.). Київ : НЕНЦ, 2019. С. 94-103.
5. Крутій К. Л. Проблеми формування самостійності дітей третього року життя. *Дошкільна освіта*. 2012. № 4 (38). С. 30-34.
6. Кудлай Н. О. Загадки про весняні квіти. Режим доступу : <https://naurok.com.ua/zagadki-pro-vesnyani-kviti-114972.html>.
7. Маценко В. Ф. Психологія пізнавальних процесів : навч. посіб. Київ : Главник, 2008. 191 с.
8. Ромашко Н. М. Розробка заняття на тему “Перша квіточка весни”. *Ранній розвиток дитини – право кожного* : зб. матеріалів Всеукраїнського форуму (м. Київ, 20.04.2019 р.). Київ : НЕНЦ, 2019. С. 110-113.
9. Шевцова О. А. Дидактична гра “Зайчик” (багатофункціональна). *Ранній розвиток дитини – право кожного* : зб. матеріалів Всеукраїнського форуму (м. Київ, 20.04.2019 р.). Київ : НЕНЦ, 2019. С. 85-90.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження обумовлена тим, що в наш час стрімко відбувається технічних прогрес, що призводить до прискорення темпів життя, наслідком якого є брак спілкування один з одним та переживання самотності.

Особливо гостро це питання стоїть у підлітковому віці.

Для підліткового віку самотність – особливий психоемоційний стан, який може стати базовим для формування таких негативних явищ, як комплекс неповноцінності, напруга, тривожність, порушення комунікативної сфери. Самотність – це хворобливе усвідомлення того, що у нас відсутні значимі контакти з іншими [1].

Існує декілька поглядів на підліткову самотність. **Перший з них** – заперечення самого факту наявності підліткової самотності як такої. **Другий погляд** визнає підліткову самотність як поверхневе явище і несерйозне за своєю природою. Максималізм у формуванні стосунків один з одним і рідними призводить до суб'єктивного почуття самотності [2]. **Третя точка зору належить І. Кону**. І. Кон розглядає самотність підлітка як нормальний стан особистості цього перехідного періоду. Відкриття свого внутрішнього світу – дуже важлива, радісна і хвилююча подія, але вона викликає також багато тривожних і драматичних переживань. Разом із усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших, приходить відчуття самотності [1].

Переживання самотності підлітками супроводжується розвитком ряду особистісних новоутворень і є обов'язковою складовою комплексу психоемоційних реакцій в ситуаціях конфлікту. У ряді особистісних процесів самотність виступає психологічним стабілізатором або дестабілізатором емоційних реакцій. Завдяки самотності підліток вчиться бути незалежним від постійного соціального підкріплення [3].

Можемо виділити наступні детермінанти виникнення самотності у підлітковому віці: взаємостосунки із батьками, тобто сімейний чинник; особистісні властивості (низька самооцінка, завищені вимоги та очікування, песимістичний настрій, тривожність, сором'язливість, прагнення до само ідентифікації та інші), а також підвищення бажання виділитись, яке призводить до того, що підліток відчуває себе невдахою та відторгнутим; почуття байдужості до життя, його беззмістовність [4].

Виходячи з проведеного дослідження, маємо такі **висновки**:

Для підлітків молодшого віку характерний середній рівень переживання самотності. Підлітки молодшого віку, які переживають самотність схильні проявляти тривожність, імпульсивність та постійну змінну настрій. Окрім цього, вони не схильні співчувати іншим та проявляють протиборство в конфліктних ситуаціях. Підлітки, які переживають даний тип самотності не здатні до співпраці з іншими та схильні до проявів залежної поведінки у міжособистісній взаємодії з іншими. Особи молодшого підліткового віку можуть відокремлюватися від оточуючих близьких, не приймати групові норми. Відповідно, наслідком цього є

втрата значимих зв'язків і контактів. Молодші підлітки у самотності вбачають час для розвитку та самовдосконалення.

Щодо старших підлітків, то вони більш схильні переживати самотність, у порівнянні з молодшими підлітками. Для них характерний високий рівень переживання самотності. При переживанні самотності для них характерно домінування дифузної самотності. У їхній поведінці можуть проявлятися протилежні тенденції. З одного боку, старші підлітки можуть проявляти опір по відношенню до інших, а з іншого – пристосування до ситуації, яка склалася. Для підлітків старшого віку характерна імпульсивність, тривожність. Стресові ситуації викликають у них гострі відчуття з якими їм досить складно справитися, тому в оточуючому середовищі вони прагнуть отримати співчуття та шукають підтримку. Відповідно, вони схильні до конформізму зі референтною групою. Підтримуючи беззаперечно групові норми вони вважають, що бути прийнятими та почутими. Підлітки підкреслюють відсутність зв'язків з оточуючим світом та людьми.

Отримані результати дослідження підлітків різної статі дає можливість визначити психологічні особливості переживання самотності у дівчат та хлопців підліткового віку. Дівчата більше схильні до переживання самотності, ніж хлопці. Також саме дівчата більш глибоко переживають самотність. Для дівчат характерна відчужена самотність, а для хлопців – дифузна. Дівчата, які переживають відчуження як тип самотності характерна тривожність, імпульсивність та постійна змінна настрою. Окрім цього, вони не схильні співчувати іншим та проявляють протиборство в конфліктних ситуаціях. Хлопці-підлітки, які переживають такий тип самотності у стосунках з іншими проявляють підозрілість. У їхній поведінці можуть проявлятися протилежні тенденції. З одного боку, старші підлітки можуть проявляти опір по відношенню до інших, а з іншого – пристосування до ситуації, яка склалася. Вони можуть відчувати розчарування. Хлопці-підлітки більше вважають, що не здатні встановлювати емоційно близькі контакти, тому, відповідно, вони будуть самотніми, ніж дівчата-підлітки. Саме хлопці-підлітки вважають себе самотніми людьми, у порівнянні з дівчатами-підлітками. Для дівчат характерно підкреслювати відсутність зв'язків з оточуючим світом та людьми. Підлітки жіночої статі більше, ніж підлітки чоловічої статі в переживанні самотності не можуть прийняти цей стан. Хлопці у переживанні самотності вбачають час для саморозвитку. Дівчата-підлітки є більш залежними від спілкування. Це означає, що вони більше мають потребу у спілкуванні з іншими підлітками жіночої статі більше, ніж підліткам чоловічої статі характерне сприйняття самотності як негативного стану та в ситуації усамітнення переживають негативні емоції. Хлопці-підлітки мають потребу у спілкуванні з іншими. Хлопці-підлітки з метою не переживати самотність прагнуть спілкуватися з однолітками. Хлопці-підлітки у самотності вбачають час для розвитку та самовдосконалення.

Використана література:

1. Миронець М. Г. Психологічні особливості переживання самотності в підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 66-68.
2. Железнякова Ю. В. Самотність у підлітковому віці як соціально-психологічна проблема. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія : Педагогіка і психологія. 2013. Т. 21, Вип. 19. С. 67-74.
3. Кошлань І. Г. Переживання самотності підлітками – представниками сімей з різними стилями виховання. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 78-81.
4. Коротеєва Е. М. Личностные типы и социально-психологические детерминанты одиночества в подростковом возрасте. *Омский научный вестник*. 2010. № 4 (89). С. 97-101.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛЯЛЬКОВОГО ТЕАТРУ

Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать, що розвиток емоційної культури як здібності людини до співчуття і співпереживання іншим людям, до розуміння їх станів, є одним з найважливіших компонентів етичного розвитку дітей. У зв'язку з цим, проблема формування емоційної культури вимагає особливої уваги по відношенню до дітей дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період дитина активно вирішує завдання взаємодії з навколишнім світом, інтенсивно знаходить досвід спілкування з однолітками та дорослими.

Виховання емоційної культури дитини як важливої складової її соціальної компетентності набуває особливої уваги з боку педагогів та психологів.

Емоційний розвиток є важливим фактором для повноцінного розвитку дитини, збереження її психологічного здоров'я адаптації до соціального світу і готовності її до шкільного навчання [1].

Важливе місце у розвитку емоційної сфери дошкільників відіграє театралізована діяльність, в якій яскраво проявляється і розвивається дитяча творчість. У ній дошкільнята є одночасно і драматургами, і акторами. І хоча творчість у такій грі спирається на відтворення знайомого матеріалу, дитина вносить у нього своє тлумачення, вигадку, фантазію. Малюки не просто копіюють образи, а ніби комбінують своє уявлення, передають власне ставлення до зображеного, свої почуття, переживання. Діяльність дошкільників – це будь-яка форма дитячих занять: вид художньої творчості, праця, навчання.

В процесі спілкування з театром народжуються та розвиваються емоційно-естетичні переживання. Мистецтво театру вчить любити прекрасне, розвиває здатність переживати. Емоційне діяння народжує почуття єдності, яке відчувають глядачі в театрі. Крім того, співчуття, яке з'являється, коли глядачі дивляться виставу, є передумовою формування емпатійних почуттів [3].

Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях щодо вивчення становлення емоційної сфери дошкільників [2].

Таким чином, в емпіричному дослідженні з'ясовано, що театралізована діяльність відіграє значну роль у фізичному, розумовому, емоційному розвитку дітей. Допомогає у розвитку почуттів, соціальних навичок поведінки, емпатії. Має моральне спрямування і дає дітям варіанти для розв'язання проблемних ситуацій, тобто допомагає всебічно розвинути дитину.

Використана література:

1. Безгін І. Д. Театр і глядач в сучасній соціокультурній реальності. Київ, 2002. 235 с.
2. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников. Москва : Ярославль, 1985. 67 с.
3. Куфко Н. Л. Театралізовані ігри з дітьми дошкільного віку. *Бібліотечка дитячого садка*. 2000. № 19-20. С. 3.

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ТВОРЕННЯ “ЕМОЦІЙНОГО СВІТУ” ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Нестабільність суспільно-економічного та політичного життя в нашій країні, зумовлює все частіші та інтенсивніші навантаження на емоційний стан людини. Діти, в порівнянні з дорослими, мають незрілу емоційну сферу, через що, вкрай вразливі до впливу як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Тому, важливим завданням сучасної освіти є підбір та застосування ефективних засобів і методів впливу на емоційну сферу дітей дошкільного віку. Одним із таких засобів дослідники вважають казку, яка спонукає дитину дошкільного віку співпереживати персонажам, у результаті чого у неї з’являються нові уявлення про людей, предмети і явища навколишнього світу, новий емоційний досвід.

Емоційний світ людини починає формуватися з перших днів і продовжує розвиватися разом із особистістю – від першого плачу та усмішки до широкої гами виявів позитивних та негативних переживань і станів. Емоції – це психічне відображення у формі безпосереднього сильного переживання смислу життєвого явища і ситуації, яке обумовлене ставленням їх об’єктивних ознак до потреб суб’єкта [5, с. 178]. Емоції відіграють важливу роль у житті дитини, у мотивації її поведінки, вчинків. З одного боку, вони є “індикатором” її стану, а з іншого – суттєво впливають на її пізнавальні процеси та поведінку, визначаючи спрямованість уваги, особливості сприймання оточуючого світу, логіку суджень.

Для дитини старшого дошкільного віку властива підвищена емоційність, безпосередність почуттів, відкритість навколишнім впливам – усі ці вікові особливості потрібно враховувати в процесі виховання та розвитку.

Дослідники чільне місце серед засобів впливу на емоційний світ дитини віддають казці. Адже казка супроводжує дитину з раннього віку, вона знайомить малят з світом людських взаємин, з навколишнім світом та з широким спектром людських почуттів та чеснот.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття “казка” визначається як “розповідний народно-поетичний або писемно-літературний твір про вигадані події, вигаданих осіб, іноді за участю фантастичних сил” [2, с. 410].

Про вплив казки на несвідоме людини наголошували знані на увесь світ психологи та філософи: Е. Берн, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та ін. На їхню думку, казка допомагає розвинути в дитині чуйність, доброту, робить контрольованим і цілеспрямованим емоційно-вольовий розвиток дитини.

Особливості сприйняття художньої літератури дошкільниками, зокрема казки, розкрито у наукових дослідженнях О. Запорожця, Л. Виготського, Т. Репніної та інших. Психотерапевтичний вплив казки розкривається у працях Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Н. Погосової, Т. Грабенко та інших.

Основою механізму впливу казки на особистісні новоутворення дитини є усвідомлення емоційних станів через їх вербальне означення, а також здатність дошкільників до наслідування. Занурюючись у казковий світ, дитина уявляє себе кимось з героїв, переживає ті самі емоції, що і персонажі казки. Цінність казки

полягає у тому, що вона ніколи не видає готову істину дитині, а спонукає до активної роботи над собою.

Казка подається дітям в цікавій, захоплюючій та дещо фантастичній формі, що насамперед розвиває їхню уяву та фантазію. На думку Є. Водовозової, казка також розвиває розумові і творчі здібності, моральні якості дитини.

Діти знаходять задоволення у тому, що їх думка живе у світі казкових образів. П'ять, десять разів дитина може переказувати казку і кожного разу відкриє в ній щось нове; передає свої емоції, почуття по відношенню до казки іншими словами [6, с. 151].

Одночасно, через казку старший дошкільник починає усвідомлювати, що впливу негативних емоцій у житті не уникнути. Будь-який успіх і досягнення нерозривно пов'язані з помилками, невдачами та поразками. Як вірно зазначив Пауло Коельо: "...виправляти помилки – не завжди погано. Часто це єдиний спосіб утриматися на правильному шляху" [4, с. 29].

Педагогам важливо пам'ятати, що "будь-які психічні процеси забарвлюються емоціями – чи то відчуття або уява, мислення або пам'ять" [3, с. 36]. Гарний настрій підвищує сприйняття, активізує мисленнєві процеси, а негативні емоції погіршують запам'ятовування, не дають простору для фантазії.

Н. Погосова стверджує, що навіть помірно позитивні емоції підвищують чутливість дітей, мобілізують усі сили організму для активного сприйняття будь-якої інформації. А негативні – створюють напругу або пригніченість, що знижує здатність адекватно сприймати навколишнє середовище, на всю потужність "переживати" життєві ситуації [5, с. 37].

У психології, використовуючи казку, застосовують поняття "казкотерапія". Адже казка виконує терапевтичну функцію: урівноважує нервову систему, викликає позитивні емоції, здійснює мовно-корекційний вплив. Слухаючи казковий твір, дитина вчиться усвідомлювати свої почуття, емоції, бажання. Казка виконує також діагностичну, корекційну і прогностичну функції.

Т. Зінкевич-Євстигнеева визначає казкотерапію як: лікування; процес пошуку сенсу; утворення зв'язку між казковими подіями і поведінкою в реальному житті; об'єктивізацію проблемних ситуацій; активізацію ресурсів, потенціалу особи; освіта і виховання дитини [3, с. 56].

На думку І. Вачкова, "казкотерапія – це такий напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість та побудувати особливі рівні взаємодії один з одним, що створює умови для становлення їх суб'єктності" [1, с. 144].

Під впливом казки емоційний стан дитини старшого дошкільного віку стає різнобарвним, насиченим, вона здатна демонструвати творчість у розповідях різного типу, зокрема і за змістом казкових текстів, стає більш вільна, емоційна, позитивна у повсякденному спілкуванні з однолітками і дорослими.

Таким чином, науково-теоретичний аналіз дозволив зробити такі висновки: *по-перше*, казка впливає на психічний розвиток дитини: розвиває почуття, мислення, уяву, фантазію, сприймання, волю; *по-друге*, навчає, виховує, соціалізує і лікує; *по-третє*, призводить до великих змін в емоційній сфері дитини, сприяє появі живого відгуку, змінює відношення до речей.

Перспективу подальшого пошуку вбачаємо у більш глибокому розкритті аспектів, пов'язаних з впливом казки на емоційну сферу дітей дошкільного віку та їх свідомість на різних етапах зростання.

Використана література:

1. Вачков Я. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. Москва : Ос-89. С. 144.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2004. 1728 с.
3. Зинкевич-Евсигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. Москва : Речь, 2006. 190 с.
4. Коельйо П. Подобно реке. Харьков : Книжный клуб семейного досуга, 2006. 272 с.
5. Погосова Н. М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 208 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. 2-е изд. Киев : Рад. шк., 1987. 544 с.

УДК 373.3.016:165

Кошіль Т. П.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема формування пізнавальної активності молодших школярів важлива і сучасна у теорії і практиці педагогічної науки. Її актуальність зумовлена змінами у сфері науки і виробництва, а також новими соціальними запитами.

Відповідно до стратегії Національної доктрини розвитку освіти та концептуальних положень Нової української школи у загальноосвітніх навчальних закладах триває переорієнтація освітнього процесу на особистість дитини. Головним завданням школи сьогодні є навчити дітей мислити, сформувати в учнів бажання здобувати знання та застосовувати їх на практиці.

Тому проблема формування пізнавальної активності школярів є однією із найбільш актуальних. Особлива значущість зазначеної проблеми полягає у тому, що у навчанні як особливому виді перетворювальної діяльності увага має зосереджувати не лише на сприйнятті навчального матеріалу, але і на формуванні ставлення учня до самої пізнавальної діяльності, що безпосередньо пов'язано із його активною позицією [1, с. 34].

Активність тих, хто навчається, розглядається сучасними педагогами і психологами як головна, пріоритетна передумова творчого й повноцінного навчання, адже за наявності пізнавальної активності учіння стає близькою, життєво значущою діяльністю, у якій зацікавлений сам школяр.

Проблема формування пізнавальної активності знайшла широке відображення у науково-педагогічній літературі. Значний внесок у її вирішення був зроблений Б. Ананьєвим, Л. Аристовою, Л. Божович, А. Вербицьким, Л. Виготським, В. Крутецьким, В. Лозовою, І. Харламовим, Г. Щукіною та іншими науковцями.

У теорії сучасного знання існує цілий спектр наук (філософські, природничі, психологічні, педагогічні тощо), предметом досліджень яких виступає активність як особлива категорія. У філософії поняття активності розглядається як процес, у якому відбуваються певні зміни і дії предмета.

Активність людини у природничих наукових дослідженнях трактується як поняття, що охоплює будь яку діяльність і визначається як спосіб існування органічної матерії взагалі, а також як існування людини зокрема.

Довідникова література визначає активність як посилену діяльність, діяльний стан. У соціальній психології активність особистості розглядається як соціальне явище, що має специфічні особливості. Із точки зору педагогічної психології, пізнавальна активність – це міра розумового зусилля спрямована на задоволення пізнавальних інтересів індивіда.

Педагогічна наука характеризує пізнавальну активність як специфічну властивість особистості, котра спрямована на активне набуття знань в інтересах суспільства.

Отже, єдиного підходу до визначення цього поняття у наукових дослідженнях немає. Можна лише виокремити кілька підходів до вивчення сутності даного феномену: діяльнісний, особистісний, комплексний.

Діяльнісний (Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, І. Петухова). Його представники визначають пізнавальну активність особистості як діяльність, зокрема як психічну діяльність суб'єкта, що може здійснюватись на репродуктивному (активність реалізується у межах первинно винайденого способу діяльності), евристичному (активність виявляється у бажанні покращити певну діяльність, знайти нові способи її здійснення) та креативному (проявляється в ініціативі до постановки і вирішення задач діяльності) рівнях.

Особистісний (Б. Ананьєв, Л. Аристова, В. Дашошенков та інші) вчені які є представниками підходу розглядають пізнавальну активність як комплексну рису особистості, зовнішніми проявами якої можуть виступати азартність, рішучість, захопленість справою, зацікавленість результатом, нестандартний підхід до вирішення завдань.

Комплексний (В. Лозова, М. Скаткін, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.). Цей підхід поєднує у собі характерні риси двох перших, у ньому пізнавальна активність як особлива якість особистості є метою діяльності, засобом її досягнення і результатом [4, с. 6].

У структурі пізнавальної активності молодших школярів можна виділили три компоненти: емоційно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісний.

Емоційно-мотиваційний компонент пізнавальної активності включає позитивне ставлення до школи, вчителів, учнів; сформованість пізнавальних інтересів, почуття обов'язку та відповідальності, активність в розумовій діяльності, бажання здобути нові знання, уміння і навички, застосувати і вдосконалити свої потенційні можливості, інтелектуальні здібності.

Когнітивний компонент пізнавальної активності включає знання школярів про себе самих, усвідомлення позиції учня, розвиток логічних операцій, уміння оперувати абстрактними поняттями, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розуміння навчального матеріалу, здатність доповнювати або уточнювати відповіді однокласників.

Діяльнісний компонент пізнавальної активності передбачає оволодіння дітьми уміннями ставити мету діяльності, організувати її та правильно оцінити результат, виявляти високу самостійність в процесі навчально-пізнавальної діяльності [3, с. 17].

Для формування пізнавальної активності молодших школярів потрібно:
– використовувати в освітньому процесі пізнавальні завдання;

– загальнопізнавальні вміння формувати послідовно та системно починаючи з найпростішого;

– кожне вміння формувати поетапно. Спочатку сформувати мотиваційну готовність учнів до виконання певного виду діяльності, потім сприяти засвоєнню зразків дій та первинному застосуванню вмінь виконуючи тренувальні вправи, через використання інноваційних технологій, та включення ігрової діяльності в освітній процес;

– розвивати прийоми розумової діяльності (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення), які є основою пізнавальних умінь [2, с. 104].

Уже в початковій школі змінюються пріоритети цілей навчання: на перший план стає його пізнавальна функція, культ активності, самостійності, креативності думки, тому головне завдання вчителя – сприяти тому, щоб налагоджений освітній процес давав змогу формувати пізнавальну активність молодшого школяра.

Правильно організована система роботи, врахування індивідуальних можливостей кожного учня сприятиме тому, що розумові можливості молодших школярів розвиватимуться безупинно, учні відчують себе сильними, здібними, цікавими для вчителя й однокласників.

Отже, пізнавальна активність є складною системною особистісною властивістю, яка ґрунтується на розвитку пізнавального інтересу та допитливості і виявляється в інтелектуальній активності школяра, емоційних та вольових проявах, регулятивних процесах.

На нашу думку, формуванню пізнавальної активності молодших школярів сприятимуть ситуації вирішення пізнавальних завдань та активного пошуку, використання в освітньому процесі ігрових та інноваційних технологій, врахування індивідуальних психологічних особливостей молодших школярів та рівня інтелектуального розвитку, створення сприятливої емоційної атмосфери навчання.

Використана література:

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2017. 206 с.
2. Бівол О. С. Проблемно-пошукові методи навчання на уроках у початкових класах як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. *Таврійський вісник освіти*. 2012. № 3. С. 103-107.
3. Лозова В. І. Позанавчальна пізнавальна діяльність та її вплив на формування особистості школяра. *Управління школою*. 2003. № 10. С. 16-22 .
4. Ніколенко Л. Т. Розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів. *Початкова школа*. 2001. № 8. С. 28-35.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Критичність як істотна властивість мислення, як важлива сторона діяльності має особливе значення в розумовому вихованні дітей. Дослідження критичності мислення у дітей дошкільного віку є практично важливим завданням в психології мислення. Виникаючи на самому початку процесу соціалізації особистості дитини, критичність мислення стає тим особистісним утворенням, яке значною мірою визначає подальшу перспективу її інтелектуальних здібностей. Розуміння критичності як значущої індивідуально-психологічної характеристики, що обумовлює не тільки продуктивність розумової діяльності, але і соціальну адекватність особистості, робить надзвичайно актуальною проблему формування основ критичності мислення у старших дошкільників.

Багатогранні аспекти формування критичного мислення відображені у працях вітчизняних науковців. Проте, порівняно з дослідженнями методології, теорії і практики критичного мислення в США (Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл, С. Уолтер та ін.), для науково-педагогічної думки України ця галузь практичного застосування все ще лишається недостатньо вивченою і розвивається, в основному завдяки практичним аспектам: семінарам, спільним міжнародним проектам, практикумам, майстер-класам, які періодично проводяться у вітчизняних освітніх закладах [1, с. 229-232]. Термін “критичне мислення” досить давно відомий з робіт таких відомих психологів, як Дж. Брунер, Л. Виготський, Ж. Піаже. Проте, аналіз досліджень показав, що не існує єдиного визначення дефініції “критичне мислення”, хоча всі вони несуть в собі спільний сенс. Г. Ліндсей трактує критичне мислення як здатність особистості помічати невідповідність поведінки або висловлювання іншої людини загальноприйнятій думці або ж нормам поведінки, власним уявленням про них; усвідомлювати істинність або хибність припущення, теорії, нелогічність висловлювань, вміння реагувати на них; вміння відокремлювати помилкове від істинного, правильного, а також аналізувати, доводити, спростовувати, оцінювати завдання і предмети, бути взірцем поведінки або висловлювання [3]. Д. Халперн визначав критичне мислення як спрямоване мислення, що характеризується логічністю, цілеспрямованістю і виваженістю, використанням когнітивних стратегій і навичок, що збільшують шанс отримання бажаного результату [4, с. 9]. Сучасний дослідник С. Терно говорить про критичне мислення як про “здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат”. До основних рис критичного мислення слід віднести такі уміння: робити логічні умовиводи; приймати обґрунтовані рішення; давати оцінку позитивних та негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; спрямувати зусилля на результат” [2, с. 5].

Питанню про необхідність навчання критичному мисленню приділяли увагу П. Блонський, А. Байрамов, А. Піпкін, Л. Рибак, В. Сінельников, С. Векслер та ін. У психології виділяють якості, які, з одного боку, впливають на продуктивність

розумової діяльності в цілому, з іншого боку, отримують свій розвиток безпосередньо в процесі мислення, поступово перетворюючись на стійку властивість особистості. Серед таких індивідуально-психологічних характеристик мислення чільне місце займає критичність. Аналізуючи дослідження попередніх років, можна дійти висновку, що критичність мислення є важливою умовою активності та адекватності пізнання дітьми дошкільного віку навколишнього світу. Вивчення критичності в ширшому особистісному аспекті дозволило вченим розглядати її як невід'ємний компонент самосвідомості, що дає змогу людині контролювати не тільки окремі дії, а й поведінку загалом (Г. Бізенков, М. Єрохіна, Б. Зейгарник, І. Кожуховська, В. Конева, Т. Копилова, І. Кудрявцев, С. Рубінштейн і ін.).

Під критичним мисленням в дошкільному віці прийнято розуміти прояв дитячої допитливості, вироблення власної точки зору з певного питання, здатність відстоювати її логічними доводами, а також використання дослідницьких методів. В останні роки зосередили свою увагу на розвитку продуктивного, критичного мислення дітей і сучасні науковці: Н. Гавриш та О. Пометун – через інноваційну програму “Дошкільнятам – освіту для сталого розвитку”; Н. Гавриш та О. Хартман шляхом створення освітньої програми “Впевнений старт” для дітей старшого дошкільного віку та навчально-методичного забезпечення до даної програми для вихователів, батьків та дітей; К. Крутій – шляхом створення парціальної програми зі STREAM-освіти дошкільників.

Критичне мислення не розвивається само собою, мислити критично потрібно вчити. Важливо, щоб діти могли використовувати навички критичного мислення в конкретній предметній діяльності. Вітчизняні дослідники, відзначаючи такі особливості критичності мислення, як здібність до вирішення суперечностей, пошук нестандартних способів їх розв'язування, аналіз через рефлексію результатів власної розумової діяльності та її наслідків, відкритість для нових ідей, повага до опонента, толерантність, пошук компромісу, пропонують використовувати прийоми, що сприяють активізації розумової діяльності дітей старшого дошкільного віку, усвідомленню матеріалу, що вивчається, розв'язуванню проблемних завдань, виробленню власної думки тощо. Останнім часом популярності набули такі ефективні методи навчання і розвитку, як ейдетика, едьютейнмент, скрайбінг, ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань), STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) та ін. Достатньо результативним є застосування цих різноманітних методів і прийомів в різних видах активності дітей, адже вони роблять освітній процес більш творчим, вчать дітей мислити, виділяти головне, висловлювати й аргументувати власні думки. Щоб підсилити зусилля педагога, слід кожне заняття планувати за схемою виклик – реалізація – рефлексія, яка має і послідовність використання та зумовлює реалізацію міжпредметних зв'язків. *Стадія виклику* включає в себе такі прийоми: “Дерево пророкувань”, “Читання з зупинками”, “Кошик ідей”, “Вірні і невірні твердження”, тощо. *Стадія реалізації* містить в собі “Логічні цепочки”, “Кубик Блума”, “Товсті і тонкі запитання”, “Сінквейн”, “Кластер”, “Мнемотаблиці”, “Моделювання”, ін. На *стадії рефлексії* варто застосовувати “Кола Венна”, “Кластери”, “Шість капелюхів міркування”, “Інтелектуальні картки” та багато іншого. За умови застосування такого типу прийомів в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти, діти на основі отриманого досвіду, аналогій і узагальнень вчаться самостійно орієнтуватися навіть у складних ситуаціях і вирішувати проблеми без сторонньої допомоги.

Підсумовуючи вищесказане, варто зазначити, що критичне мислення є одним із основних умінь сучасної людини. Сучасні діти повинні орієнтуватися в нових технологіях, володіти широким спектром компетентностей, приймати самостійні рішення, проявляти творчий підхід у вирішенні виникаючих проблем. Наявність перерахованих вище якостей у дітей можна гарантувати лише за умови формування основ критичного мислення починаючи з дошкільного віку. І робити це необхідно з урахуванням вимог прискореного технічного прогресу ХХІ століття. Розвиток основ критичного мислення дітей дошкільного віку спрямований на здобуття вихованцями вміння навчатися впродовж життя, критично та творчо мислити, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та ін., що необхідно для їхньої успішної самореалізації в майбутньому.

Використана література:

1. Линдсей Г., Томпсон Р. Ф., Халл К. С. Творческое и критическое мышление. Хрестоматия по психологии: психология мышления. 2008. С. 111-114.
2. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету* (Педагогічні науки). 2008. № 4. С. 5-13.
3. Тягло О. В. Критичне мислення як освітня інновація. *Вісник Університету внутрішніх справ*. 1997. Вип. 2.
4. Халперн Д. Психология критического мышления / пер. с англ. Н. Мальгиной, С. Рысева, Л. Царук. СПб. : Питер, 2000. 512 с.

УДК 305:169.924:149.942

Лелюх-Степанчук О. О.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Розвиток емоційної культури особистості є однією із актуальних проблем сучасної психології. Емоційний інтелект є одним з найважливіших компонентів життєдіяльності особистості, оскільки дає можливість людині пізнавати саму себе, забезпечує правильне розуміння емоційних реакцій оточуючих та вміння емоційно адекватно реагувати на певні життєві ситуації.

Чоловіки та жінки схильні по-різному проявляти свої емоції, поводити себе в тих чи інших ситуаціях, реагувати на події. Це часто породжує непорозуміння між ними, створює відкриті та приховані конфлікти, вносить дисонанс у стосунки між ними, породжує внутрішньоособистісні конфлікти, які негативно впливають на розвиток особистості.

Гендерні відмінності у сфері емоційного інтелекту є досить суперечливими. Так, Ш. Берн вказує на незначні відмінності в емоційній сфері чоловіка і жінки. Сила пережитих емоцій у представників обох гендерних груп однакова, різним є лише їх зовнішнє вираження [3].

М. Хорошун стверджує, що гендерні відмінності в рівні емоційного інтелекту в цілому і окремих його компонентів виявляються вже в дитячому та підлітковому віці. У проведеному ним дослідженні було встановлено, що дівчатка 4-5 років краще розуміють емоційні стани людей і більш точні в мімічних і пантомимических проявах при демонстрації заданої емоції, ніж хлопчики того ж віку [5].

Г. Бреслав та Є. Ільїн досліджуючи емоційні стани особистості, з'ясували, що розуміння (осмислення) емоцій переважає у осіб жіночої статі. Жінки, в порівнянні з чоловіками, виявляють більші здібності в ідентифікації інформації по лицьовій експресії та інших невербальних ознаках [2]. Такої ж думки достримуються американський вчений Д. Гоулман. У своїй роботі він стверджує, що жінки різноманітніше виражають свої емоції, ніж чоловіки. Вчений пояснює це тим, що у жінок здатність до вербалізації емоцій формується раніше і розвивається швидше, ніж у осіб чоловічої статі [6].

У працях, присвячених проблемі емоційного розвитку особистості йдеться про те що гендерні стереотипи обмежують вираз емоцій, не властивих представникам певної статі. Для чоловіків відкритий прояв емоцій в ряді випадків може обернутися насмішками та ганьбою. Прояви печалі, депресії, страху і таких соціальних емоцій як сором і збентеження розглядаються як не притаманні чоловікам. Представники чоловічої статі, які проявляють подібні емоції, оцінюються негативніше в порівнянні з жінками, їх не втішають в цих випадках, як це прийнято по відношенню до жінок. Вираз гніву і агресії, навпаки, вважається прийнятним для чоловіків, але не для жінок. Агресивні хлопчики оцінюються як привабливіші, ніж неагресивні. В той же час як агресивні дівчатка – як менш привабливі, хоча зазвичай вони мають більше проблем у взаєминах з широким колом однолітками. У ситуації конфлікту чоловіки в більшій мірі схильні до зовнішньої агресії, в той час як жінки – до аутоагресії [2].

В межах цього питання П. Симонов зазначає, що агресивна поведінка відповідно до стереотипних уявлень про гендерні ролі, навпаки, абсолютно не прийнятна у осіб жіночої статі. Вчений це пояснює тим, що в сфері сімейних взаємин продуктивнішою стратегією поведінки для жінок є прояв позитивних емоцій і контроль своєї зовнішньої агресії. Заохочуючи до вираження таких емоційних явищ як теплота, життєрадісність, вразливість, і, навпаки, заперечуючи прояви гніву і агресії, жінки будуть більш успішно виконувати свої соціальні ролі, виховуючи дітей та зберігаючи домашній затишок. Така позиція жінки у сімейних стосунках спонукає її до уважного розпізнання емоцій інших людей [4].

За результатами досліджень І. Андрєєвої, у осіб юнацького віку не відсутні гендерні відмінності у показниках емоційного інтелекту, однак встановлені розбіжності у вираженості його окремих компонентів. Так, у дівчат, на відміну від юнаків, має місце переважаюча емпатія, розпізнавання емоцій інших людей, розуміння емоцій в цілому. У юнаків, на відміну від дівчат, домінує внутрішньоосбистісний емоційний інтелект і його компонент “контроль експресії”. Цікавим видається встановлений І. Андрєєвою факт: у дівчат з підвищенням рівня розуміння чужих емоцій через експресію пов'язано зниження частоти переживання емоції радості і підвищення частоти переживання горя. Це дозволяє припустити, що співпереживання проявляється у дівчат насамперед як співчуття. Тобто дівчата використовують свої емоційні здібності, щоб розділити з іншими людьми їхні негативні переживання і знизити інтенсивність їх прояву [1].

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту засвідчив, що у суспільстві часто зустрічаються односторонній підхід до соціалізації дівчаток і хлопчиків, який призводить до поділу емоцій на “чоловічі” та “жіночі”.

Дослідники даної проблеми стверджують що чоловіки і жінки схильні до вираження емоцій, однак жінки активно їх проявляють, а чоловіки здебільшого не бажають, щоб оточуючі бачили їх емоційними, тому що гендерно це їм не притаманно. Хоча представники обох гендерних груп схильні до вираження позитивних емоцій оскільки це сприяє гармонізації міжособистісних відносин і заохочується соціокультурними нормами спілкування.

Використана література:

1. Андреева И. Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов. *Образование. Демократия*: материалы 7-ой международн. междисциплинарной научно-практ. конф. (Минск: 10-11 декабря 2004 г.). Минск, 2004. С. 282-285.
2. Бреслав Г. М. Психология эмоций. Москва : Смысл; Издательский центр “Академия”. 2004. 544 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология. Санкт-Петербург : “Прайм–Еврознак”, 2001. 320 с.
4. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. Москва : Наука, 1981. 216 с.
5. Хорошун М. Э. Развитие эмоциональной компетентности мальчиков и девочек 4-5 лет. *Психология XXI века*: материалы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. (Санкт-Петербург, 22-24 апр. 2005 г.). Санкт-Петербург, 2005. С. 293-296.
6. Goleman D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions. *The New York Times*. August. 23. 1988. Copyright. 1988 by The New York Times Company. Reprinted by permission.

УДК 373.3.015.31:159.942.5-021.414

Лук'яненко М. М.

ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ціннісно-сміслова сфера є найважливішою складовою особистості та важливим показником її становлення. Вона впливає на спрямованість потреб, цілей, інтересів особистості, визначає її вектор розвитку, діяльності та спілкування, відображає моральні та етичні норми, є основою для формування гармонійно розвиненої особистості, що є актуальною проблемою вікової психології.

У ціннісно-смісловій сфері центральне місце посідають ціннісні орієнтації, у розвитку яких важливу роль відіграють емоції. Особистісне прийняття, тобто сприйняття та інтеріоризація особистістю соціальних цінностей передбачає активну роль емоцій. Ціннісні орієнтації в психіці дитини виникають разом із появою позитивних або негативних емоцій, які в поєднанні з конкретними знаннями дозволяють їй зробити вибір щодо своєї поведінки та діяльності [3, 4]. Тільки за наявності в оцінці емоційного складової відбувається прийняття молодшим школярем тих чи інших суспільних цінностей. Угорський філософ П. Хайду зазначає: “... за відсутності емоційної оцінки та переживання знання,

індивіди прийматимуть позитивні цінності тільки на словах, на вербальному рівні” [2, с. 32]. Отже, саме від емоційного компоненту залежить можливість усвідомлення, вибору та прийняття дитиною соціально значущих цінностей.

Проведене нами емпіричне дослідження присвячене вивченню емоційного компонента ціннісно-сислової сфери молодшого школяра. Цей компонент ми розглядаємо як виявлення молодшими школярами емоційного переживання, ставлення та емоційної значущості щодо виділених цінних понять. Вибірка досліджуваних складалася із 217 учнів 1-4 класів. Для здійснення діагностичного зрізу була застосована методика “Колірний тест ставлень”, розроблена А. Еткіном та Е. Бажиним (КТС) [1]. Отримані кількісні результати дослідження подані на рисунку 1.

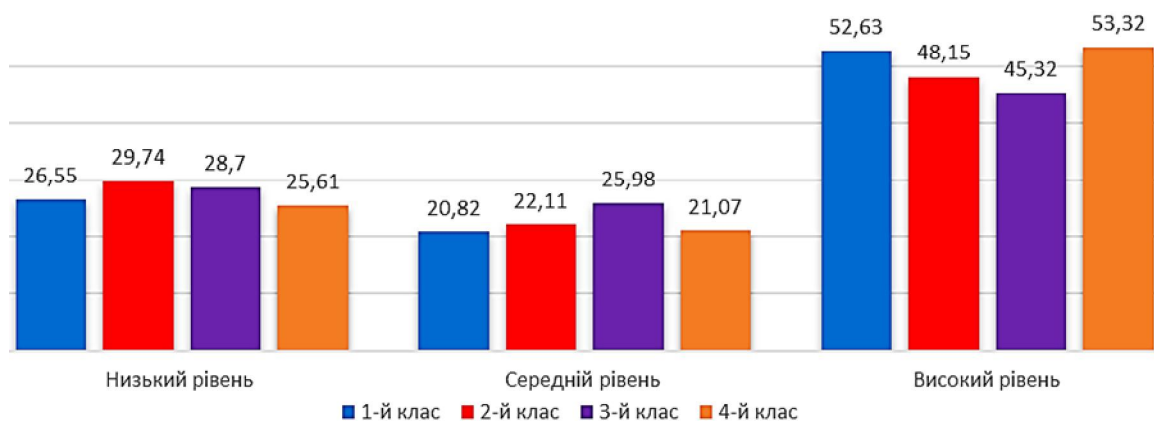


Рис. 1. Відсоткові показники розвитку емоційного компонента молодших школярів

Аналіз отриманих емпіричних даних засвідчив, що в молодших школярів високий рівень розвитку емоційного компонента мають 52,63 % учнів 1-х, 48,15 % – 2-х, 45,32 % – 3-х та 53,32 % – 4-х класів. Ці учні проявляють емоційно-позитивне ставлення до виділених нами ціннісних понять. Середній рівень розвитку емоційного компонента мають 20,82 % молодших школярів 1-го класу, 22,11 % – 2-го, 25,98 % – 3-го та 21,07 % – 4-го класу. У досліджуваних, з середнім рівнем розвитку емоційного компонента, спостерігалось емоційно-нейтральне, дещо байдуже ставлення до цінностей, що виявлялось в помірності вияву позитивних емоцій. У 26,55 % учнів 1-х, 29,74 % – 2-х, 28,7 % – 3-х та 25,61 % – 4-х класів виявився низький рівень розвитку емоційного компонента. Такі учні виявляли емоційно-негативне, конфліктне ставлення до виділених нами ціннісних понять.

Висновки: ґрутуючись на отриманих результатах проведеного нами дослідження, можемо стверджувати, що високий рівень емоційного компонента ціннісно-сислової сфери молодших школярів має найбільший відсоток досліджуваних. Низький рівень у всіх класах переважає над середнім рівнем розвитку цього компонента. Тобто ми спостерігаємо деяку протилежність у розвитку емоційного компонента ціннісно-сислової сфери молодшого школяра (найбільші відсоткові показники спостерігаються на високому та низькому рівнях), що дає нам підставу стверджувати про необхідність корегування даного компонента у молодших школярів усіх класів.

Використана література:

1. Бажин Е. Ф., Эткинд А. М. Цветовой тест отношений: метод. рекомендации. Ленинград : ЛНИИ ПНИ им. В. М. Бехтерева, 1985. 19 с.

2. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности : учебное пособие. Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1999. 92 с.
3. Тарасова Т. В., Лебедева Л. А., Андреева Е. В. Формирование представлений об идеале личности младших школьников как психолого-педагогическая проблема. *Психология и социология / Педагогическая психология*. № 8. URL: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Psihologia/8_101912.doc.htm (дата звернення: 05.05.2020).
4. Холодкова О. Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника : монография. Барнаул : Алт.ГПУ, 2015. 167 с.

УДК 616.83-008.441.44-052.6

Мазур А. В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СХИЛЬНОСТІ ДО СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Проблема суїцидальної поведінки особистості була і залишається актуальною. В ранньому юнацькому віці людина більш уразлива до суїцидальної поведінки, тому, що вона вступає в доросле життя, вперше закохується, іноді ще не знає, як себе вести в різних ситуаціях, в конфліктах з однолітками, все це може сприяти депресивному стану і переростати в суїцидальну поведінку. Суїцид не можна вивчати за межами контексту соціального оточення конкретної людини. Обов'язково треба брати до уваги актуальні проблеми, цілі й прагнення оточуючих. Важливо зрозуміти не тільки переживання суїцидального індивіда, а й емоційний клімат сім'ї.

Суїцид це виключно людський акт, психологічне явище і, щоб зрозуміти його, необхідно зрозуміти душевний стан людини, бо, зазвичай, це страждання, які викликані сильною депресією, душевним болем. В такому стані людина відчуває неспроможність самостійно вирішити свої проблеми. Психологія самогубства є, перш за все, психологія безнадії. Коли надія ще є, то можна спробувати вирішити проблему, а втрата надії часто призводить до думки про самогубство. В свідомості суспільства самогубство відносять до тих складних явищ життя, до яких відчувають подвійне ставлення. З одного боку, людина, що покінчила життя самогубством, викликає жалість. З іншого – сам факт суїциду засуджується як гріх і навіть злочин. Часто рідні намагаються приховати цей страшний факт.

Досліджено, що для скоєння самогубства, є такі детермінанти: проблеми фізичного здоров'я, наркотичні препарати, психологічний стан, психічні розлади, ігрова залежність, алкоголізм, культурні, сімейні та соціальні ситуації, сексуальне насилля, мережа Інтернет та раціональне самогубство [1].

Визначено, що соціально-психологічними детермінантами суїцидальної поведінки осіб юнацького віку є насамперед, вступ до ВНЗ, нерозуміння батьками проблем юнаків і нерозділене кохання. Адже дані проблеми можуть викликати почуття фрустрації, загострення внутрішньо особистісного конфлікту, депресію, що в подальшому може привести до самогубства[4].

Юність є початком дорослого життя. У цьому віці виникає відчуття того, що все життя попереду, а це дає можливість пробувати, помилятися і вести пошук. Дитинство залишається у минулому. Всі психічні функції в основному сформовані і почалася стабілізація особистості, рамки окремих вікових періодів носять все більш умовний характер. Криза 17 років – рубіж звичного шкільного і нового дорослого життя [5].

У ранній юності відбуваються зміни в мотивації, зокрема, в потребах, інтересах. Деякі потреби виникають вперше або змінюються. Передумовами для цього виступають біологічні та когнітивні зміни [6].

Аналіз літератури показав, що емоційний стан осіб юнацького віку дуже вразливий до соціуму, спостерігається філософська інтоксикація свідомості, вона виявляється попереною в сумніви, роздуми, що заважають їй активній діяльній позиції, в юності загострюються здатності до відчуження станів інших, здатності переживати емоційно ці стани як свої власні [2].

Здійснений нами теоретичний аналіз літературних джерел, дозволяє виділити такі соціально-психологічні чинники, які можуть сприяти виникненню суїцидальних проявів у осіб юнацького віку: серйозні проблеми у сім'ї; проблеми у спілкуванні з однолітками; смерть значущої людини; розрив стосунків з коханою людиною; міжособистісні конфлікти або втрата значущих відносин; проблеми з дисципліною або із законом; тиск, здійснюваний групою однолітків, передусім той, що пов'язаний із наслідкуванням самопошкоджуючої поведінки інших; тривале перебування у ролі жертви; розчарування успіхами у навчальному закладі або невдачі у навчанні; високі вимоги у навчальному закладі до підсумкових результатів учбової діяльності (іспитів, зовнішнього незалежного оцінювання); погане економічне становище, фінансові проблеми; небажана вагітність, аборт і його наслідки (у дівчат); зараження ВІЛ-інфекцією або хворобами, що передаються статевим шляхом; серйозні тілесні хвороби; надзвичайні зовнішні ситуації і катастрофи тощо [3].

Висновки. Підсумовуючи, констатуємо те, що пошук чинників схильності до суїцидальної поведінки осіб юнацького віку є предметом дослідження багатьох учених у зарубіжній і вітчизняній психологічній науці. Знання соціально-психологічних детермінант суїцидальної поведінки дозволить своєчасно запобігти її появі. А розробка шляхів її профілактики і подолання є перспективним напрямком наших подальших досліджень.

Використана література:

1. Амбрумова А. Г., Постовалова Л. И. Мотивы самоубийств. *Социологические исследования*. 1987. № 6. С. 52-60.
2. Бердяев Н. А. О самоубийстве. Москва : МГУ, 1992. 23 с.
3. Васильева О. С., Андрущенко І. Є. Психологічні проблеми відношення до смерті у старшокласників: теоретичні та практичні аспекти. *Журнал практичного психолога*. 2000. № 3-4. С. 182-200.
4. Исаев Д. С. Психология суицидального поведения. Самара, 2000. 72 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва, 1989. 256 с.
6. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 360 с.

СОЦІАЛЬНА ІЗОЛЯЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИНЕКНЕННЯ ВІДСТОРОНЕНОСТІ ТА ТРИВОЖНОСТІ У ОСОБИСТОСТІ

Вперше у новітній історії людської Цивілізації виник безпрецедентний феномен добровільної соціальної ізоляції як способу дієвої боротьби із розповсюдженням вірусу COVID-19. Про пандемію захворювання було оголошено 12 березня 2020 року на засіданні Постійного комітету Європейського регіонального комітету ВОЗ і з того часу 210 країн і територій офіційно вважаються враженими вірусом COVID-19. Дослухаючись до рекомендацій ВОЗ більшість урядів ввели міри карантину, що різко обмежили пересування громадян і фактично призвели до їх самоізоляції. Суспільне, соціальне, професійне, наукове, релігійне життя людей змінило акцент у бік онлайн присутності. Користь технологічного прогресу кінця 20-го – початку 21-го сторіччя, фактично від винайдення Інтернету, мобільного зв'язку і Smart-phone до широкого впровадження соціальних мереж у повсякденне життя, все це стало невід'ємною складовою теперішнього карантину. У таких умовах, коли технології приносять неоціненні переваги Цивілізації постає питання, чи лише на користь ці зміни?

В умовах інформаційного суспільства кожна людина стала неперервно включена у інформаційне середовище де кількість інформації зростає у геометричній прогресії, і не в останню чергу завдяки соціальним мережам. З однієї сторони таке включення надає переваги: поінформованість, доступ до освітніх ресурсів, розважального контенту направленого на емоційну сферу і т.д. З іншої – засилля інформаційного контенту спрямованого на застереження перед загрозою захворювання, перед яким людина виявилась сам-на-сам, до того в умовах обмеженого функціонування, це породжує психологічні проблеми та тривожно-фобійні стани. Виявляється неочевидна на перший погляд закономірність – чим більше інформаційних ресурсів доступні людині, тим меншою стає зона психологічного комфорту людини.

Зосередження уваги саме на психологічному комфорті людини в умовах ізоляції спричиненою зовнішнім чинником являється основною нашою задачею. Однак ми вимушені визнати, що на даний момент не володіємо статистичними даними досліджень для обґрунтування можливого взаємозв'язку між інтенсивним використанням соціальних медіа і зниженням психологічного комфорту людини в умовах карантину. Тому розгорнемо нашу роботу у теоретичній площині із використанням досліджень вчених за попередні роки.

Очікувано, що найбільш дослідженим медіапростір виявився у США та країнах західної Європи, де вже із середини 20-го сторіччя у наукове використання увійшов термін “соціальна ізоляція”. Одночасно із поглибленням процесів глобалізації, стрімким злетом технологічного прогресу цей термін все ширше використовується у західній психології, а для пояснення причин виникнення “соціальної ізоляції” виявляються все нові і нові причини. Складається враження, що зростаючі комунікативні можливості людини призводять до більш глибокої відстороненості людини від соціуму.

Патологічність цього явища описана у багатьох джерелах, суть його зводиться до втрати людиною соціальної приналежності [1]. Якщо “самотність” – це тимчасове відчуття відокремленості від соціуму, то “соціальна ізоляція” – тотальна психологічна відстороненість “Я” людини від соціуму. Розрізняють об’єктивну і суб’єктивну соціальну ізоляцію. Перша зумовлена фактичним унеможливленням безпосередніх соціальних зав’язків добровільно (наприклад відлюдник під час аскетичних практик), чи під дією зовнішнього примусу, як от тепер під час карантину. Суб’єктивна соціальна ізоляція – виникає як наслідок недостатньої взаємодії з іншими людьми. Проявляється як відсутність відчуттів і переживань до інших людей. Ранні теорії досліджували це явище у розрізі расових, політичних, демографічних чинників. Проте новітні дослідження спростовують ці чинники [2].

Новітній виклик соціальній єдності людства виник у зв’язку із пандемією вірусу COVID-19. Проблема поглиблюється об’єктивним чинником карантину, хоча роль соціальних медіа у цьому ще не достатньо глибоко вивчена. Соціальні медіа у віртуальному просторі Інтернет заміщують людям безпосереднє спілкування. Платформи на зразок Facebook, Twitter, Zoom, ВКонтакте, мають аудиторію від 100 Млн. до 1 Млрд. активних облікових записів кожен, а відеохостінг YouTube аудиторія перевищує 2 Млрд. користувачів у місяць. Такі показники мають не всі соціальні медіа, а в основному так звані “нові соціальні медіа”, що виникли за останні 15 років і побудували новий формат комунікації по типу “лідерів думок”. До цього додається можливість участі у спілкуванні у неписьмовій формі “лайки”, “дизлайки”, “класи”, “емоджі”, “стікери”, “голосові повідомлення”, “відеозв’язок”.

Онлайн-спілкування має беззаперечні переваги завдяки соціальним мережам, однак і виклики які виникають не менш значні. Із досліджень вчених Пітсбургського університету стають очевидними причини поширення соціальної ізоляції серед користувачів соціальних мереж. Як правило люди відчувають, що їх ігнорують, якщо друзі не відповідають, коли знаходяться онлайн. Хтось відчуває свою неповноцінність порівнюючи своє життя із фоторгвіфами людей у Instagram, хтось докоряє себе за час витрачений на соцмережі замість ефективної роботи [3]. Однак, слід віддати належне соціальним мережам тому, що вони здатні допомагати людям справлятися із відчуттям самотності, наприклад у випадку об’єктивної соціальної ізоляції в умовах карантину. Особливо це може бути актуально для літніх людей позбавлених турботи близьких людей чи родичів. Цей феномен у дослідженнях розробників Facebook дістав назву “емоційне зараження” [4]. Суть полягає у налаштуванні алгоритму який буде показувати користувачеві психологічно позитивні пости, та пости що містять велику кількість психологічно позитивних слів.

Виходячи із наведених аргументів ми стикаємось із питанням двосторонньої дії соціальних мереж. Соціальні мережі спричиняють до соціальної ізоляції підмінюючи безпосереднє спілкування на онлайн формат у якому людина намагається подолати відчуття самотності за рахунок присутності у онлайн, і одночасно соціальні мережі здатні допомагати у подоланні об’єктивної самотності в умовах обмежуючих факторів, як от карантин.

Окремої уваги заслуговує питання інформаційного контенту до якого отримує доступ людина користуючись соціальними мережами. Загальновідомий факт, що такі платформи як медіа, як Facebook, Twitter, Google+, YouTube, LinkedIn, Instagram, та інші використовують внутрішні пошукові алгоритми пов’язані із контекстуальною рекламою та каналами новин, що мають за мету забезпечити

постійний доступ до актуальної інформації яка найчастіше згадується у актуальних запитах користувачів. У свої більшості ці алгоритми не відслідковують “емоційне зараження”, за деяким виключенням, отже актуальні новини пересічного користувача переповнюються різноманітними змістами відповідно до ключових слів запиту. Як правило такий контент, при відсутності спеціальних навиків роботи у інформаційному середовищі, спричиняє підвищення тривожності у користувачів.

Об’єктивно розуміючи неможливість виключення із повсякденного життя, особливо у умовах карантину, технологічних інструментів соціальної взаємодії, якими для нас стали соціальні мережі необхідно визначити кордон між безпечним для психологічного здоров’я людини користуванням соціальними мережами і небезпекою соціальної ізоляції, що приховують ці соціальні мережі. Для роз’яснення цього питання скористуємось результатами дослідженням Масачусетського університету у якому прийняли участь 700 респондентів – користувачів Facebook. Підсумок дослідження полягав у тому, що для людини яка зосереджена на власних завданнях і не відволікається на спостереження життя решти користувачів (друзів) у Facebook, якість вирішення завдань значно вище ніж у контрольної групи [5].

Висновки: ми з’ясували, що соціальні мережі відіграють неоднозначну роль у формуванні відчуття соціальної ізоляції. Патологічність цього явища укорінена у особливостях психіки людини, залежить від психологічної зрілості особистості. Розвиток та проявлення тривожності у користувачів соціальних мереж залежить від їх зосередженості на власних задачах та розумінні кінцевої мети використання соціальних мереж як інструмента доступу до інформації. Сучасні алгоритми соціальних мереж включають у себе “емоційне зараження”, що дозволяє керувати емоціями користувачів через позитивні пости. Всебічне дослідження соціальної ізоляції набуває особливого значення у світлі загрози повторення карантину.

Використана література:

1. Nicholson R. A review of social isolation: an important but underassessed condition in older adults. *J Prim Prev.* 2012; 33: 137-152.
2. Paolo Parigi and Warner Henson II. Social Isolation in America. *Annu. Rev. Sociol.* 2014. 40:153-71.
3. Miller D., Costa E., Haynes N., McDonald T., Nicolescu R., Sinanan J., Spyer J., Venkatraman S., Wang X. *How the World Changed Social Media.* 2016.
4. Kramer A. D., Guillory J. E. and Hancock J. T. 2014. ‘Experimental Evidence of Massive Scale Emotional Contagion through Social Networks.’ *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111(24): 8788–90.
5. Nathan Hurst. *If Facebook Use Causes Envy, Depression Could Follow.* 2015.

Матвієнко О. В., Цихмейструк О. М.

ВИЯВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ АКРЕДИТАЦІЇ ТА УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

Для здійснення освітньої діяльності заклади вищої освіти проходять процедуру акредитації, яка підтверджує право освітньої установи здійснювати навчальну та наукову діяльність в межах освітньої програми.

В тлумачному словнику акредитація трактується як “процес присвоєння навчальному закладу або програмі певного статусу, що відповідає критеріям якості освіти” [2, 3].

Система забезпечення закладом вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти [1].

Виїзна експертиза здійснюється згідно програми візиту протягом трьох робочих днів та передбачає зустрічі експертів з фокус-групами адміністрації, представниками структурних підрозділів факультету, викладачами, роботодавцями, органами студентського самоврядування та здобувачами освіти ОП. Експертна група для виїзду формується у складі трьох учасників, один з яких – це здобувач освіти цієї ОП іншого університету. Таким чином, процес акредитації охоплює інтереси всіх стейкхолдерів, включаючи і студентство, а студент може бути залучений до процесу акредитації в кількох іпостасях – як експерт Національного агентства, або як учасник фокус-групи (здобувач цієї освітньої програми чи представник органів студентського самоврядування).

Наша **мета** – з’ясувати, яким чином здобувачі освіти можуть бути залучені до процесу покращення якості вищої освіти та виявити шляхи вияву громадянської зрілості студента в процесі як моніторингу, так і розвитку освітньої програми.

Йдеться не тільки про обізнаність студентів щодо своїх прав, але й навчальної, наукової і громадської активності, відповідальності за проектування індивідуальної стратегії розвитку професіоналізму, сприяння покращення ефективності навчального процесу, створення креативного і сприятливого освітнього простору, мотивації до наукової та адміністративної діяльності. В подібній діяльності здобувачі освіти активно виявляють громадянську зрілість, яка в науковому контексті розглядається як наслідок формування громадянської компетентності та передбачає соціальні цінності (національна та культурна ідентичність, відповідальність, обов’язок, відданість державі (а в даному випадку – структурного підрозділу)) та особистісні якості (цілеспрямованість, організованість, самостійність, працьовитість та здатність до прогнозування наслідків діяльності).

Компоненти громадянської зрілості є професійно значущими характеристиками, які зумовлюють успішність професійного становлення

майбутніх учителів: почуття громадянського обов'язку, патріотизм, просуспільна діяльність, інтерес до суспільно-політичного життя та участь у житті суспільства, національна і планетарна свідомість. [5, с. 64]. Вважається, що високий рівень громадянської зрілості впливає на формування в педагога індивідуального стилю викладання, забезпечення стратегічних рішень на шляху до формування демократичної культури спілкування та вдосконалення освітнього середовища, досягнення суспільного блага задля забезпечення життєдіяльності наступних поколінь.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти розробило 9 критеріїв для акредитації освітніх програм ОКР бакалавра та магістра, а також десятий для освітніх програм доктора філософії: проектування та цілі ОП; структура та зміст ОП; доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання; навчання і викладання за освітньою програмою; контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність; людські ресурси; освітнє середовище та матеріальні ресурси; внутрішнє забезпечення якості ОП; прозорість та публічність; навчання через дослідження [4].

Розглянемо кілька критеріїв, де здобувачі освіти можуть здійснювати значний вплив на удосконалення освітньої діяльності і в межах своєї ОП, і в межах факультету.

В критерії “Структура та зміст освітньої програми” міститься такий пункт, як можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема через індивідуальний вибір здобувачами освіти навчальних дисциплін (обсяг – близько 25%). Процедуру вибору дисциплін викладено в Положенні про порядок вільного вибору навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти у закладах вищої освіти. На основі співбесід зі студентами за результатами чотирьох проведених експертиз студентами було підтверджено активну участь у процесі вибору дисциплін. Хоча, вибір надається з переліку дисциплін різноманітної тематики, студенти часто обирають дисципліни, дотичні до їхньої спеціальності.

Також зміст освітньої програми включає відповідність набуття здобувачами освіти соціальних навичок заявленим цілям, а критерій “Навчання і викладання за освітньою програмою” включає відповідність форм та методів заявленим програмним результатам. Виявлено, що розвиток *soft skills* реалізується на заняттях, де організований освітній процес містить ефективний підбір методів та форм, та не залежить від дисципліни. Так, студенти ОП “Початкова освіта” та “Педагогіка вищої школи” виокремили “Основи каліграфії”, “Інноваційні технології навчання у початковій школі”, як осередок розвитку соціальних навичок через імплементацію певних практичних завдань.

Зазначимо, що сучасний освітній ландшафт в межах конкретних ОП дозволяє цілком реалізувати *soft skills* для подальшої професійної діяльності. Зокрема, зокрема в межах ОП “Педагогіка вищої школи” медичного ЗВО організація освітнього процесу забезпечує педагогічно обґрунтовану поведінку в конфліктних ситуаціях, здатність взаємодіяти в полікультурному середовищі, здатність працювати в міжнародному контексті та спілкуватися іноземною мовою, формування умінь і навичок не тільки викладацької діяльності, а й здатність психолого-комунікативних умінь роботи з пацієнтом, що є складовою професійної компетентності викладачів ЗВО медичного профілю. Уміння працювати в команді формується за рахунок проектного навчання, моделювання педагогічних ситуацій,

аналізу власного викладацького досвіду здобувачів освіти, що сприяє підвищенню рівня громадянської зрілості студента [3, с. 11].

Органи студентського самоврядування активно долучаються до розвитку освітнього простору, що передбачає роботу молодіжних центрів, центру інноваційних технологій, організацію майстер-класів та тренінгів як з культури академічної доброчесності, так і з вдосконалення соціальних навичок студентів.

В нормативно-правовій базі університетів міститься інформація про перезарахування результатів неформальної та інформальної освіти в кількість балів у межах окремих дисциплін. За результатами інтерв'ювання, значна кількість студентів навчається на освітніх платформах, такі як Prometheus, Ed Era, Coursera, Всеосвіта тощо, але в робочих програмах (силабусах) деяких дисциплін це не враховується. З метою підвищення мотивації студентів до самонавчання, самоорганізації та саморозвитку акцентуємо увагу на розробці критеріїв оцінювання в межах окремих тем окремих дисциплін, які б враховували результати неформальної освіти за дотичною тематикою до дисциплін, оскільки з боку студентів це вияв громадянської свідомості та активності.

Перехід від робочої програми до силабусу зумовлений необхідністю укладання своєрідного контракту (договору) між викладачем та студентом, де чітко прописані предмет договору (тематика), обов'язки та відповідальність сторін (завдання та дедлайни), критерії оцінювання, умови договору (форми, методи, часові рамки), як потребу на ринку праці конкурентоспроможного фахівця, що усвідомлюватиме власну відповідальність за практичну діяльність, результат, наслідки та подальшу перспективу для розвитку. Своєрідна "гра" сприяє розвитку громадянської зрілості студента, як активного учасника освітнього процесу, а також і діяча, що має вплив на життєдіяльність факультету в цілому та несе безпосередню відповідальність за результати власної діяльності для зростання особистісного професіоналізму та досягнення суспільного блага університету, створення сучасного демократичного освітнього простору закладу.

Сучасні реалії освітньої діяльності в умовах епідеміологічної ситуації підштовхнули освітню спільноту до вдосконалення дистанційного навчання, що забезпечить в подальшому якісний онлайн-зв'язок між суб'єктами освітнього простору, а налагодження зв'язку викладач-студент-роботодавець сприятиме усвідомлення здобувачем освіти вимог ринку праці та будування індивідуальної освітньої траєкторії з перших днів перебування в університеті відповідно до запиту роботодавців.

Отже, вияв громадянської зрілості студента здійснюється шляхом:

- залучення студентів до формування індивідуальної освітньої траєкторії (заклучення контракту, проведення опитувань, вибір дисциплін, врахування результатів неформальної та інформальної освіти);

- надання студентам можливостей вносити зміни в нормативно-правову базу закладу;

- надання повноважень щодо організації освітніх проектів, майстер-класів, конференцій, тренінгів, а також залученні фахівців, громадських організацій з метою набуття додаткових компетентностей для ефективної професійної діяльності;

- можливості наукової співпраці на основі довіри, академічної доброчесності та усвідомленні ефективності власного дослідження для подальшого розвитку наукових здобутків в межах ОП та структурного підрозділу;

– створення окремих товариств (студентського парламенту або наукового товариства), метою роботи яких є підтримка студентства в процесі навчання, розвиток соціальних навичок та зростання наукового потенціалу спільноти;

– створення єдиного “кола спілкування”, де студенти спільно з роботодавцями та викладачами активізують співпрацю що спрямовані на зміни в освітню програму, з метою її вдосконалення та підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Використана література:

1. Закон “Про вищу освіту” URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Крупський Я. В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.
3. Кузнецова Н., Кушнір В., Цихмейструк О. Звіт про результати акредитаційної експертизи освітньої програми. URL: http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=5068&Itemid=92&lang=uk
4. Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми (затверджено рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти протокол від 29 серпня 2019 р. № 9). URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/%d0%9c%d0%b5%d1%82%d0%be%d0%b4%d0%b8%d1%87%d0%bd%d1%96-%d1%80%d0%b5%d0%ba%d0%be%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d0%b4%d0%b0%d1%86%d1%96%d1%96%cc%88_%d0%b4%d0%bb%d1%8f-%d0%b5%d0%ba%d1%81%d0%bf%d0%b5%d1%80%d1%82%d1%96%d0%b2.pdf
5. Цина В. Розвиток громадянської зрілості майбутніх учителів на адаптивному етапі професійної підготовки. *Педагогічні науки*. 2017. № 69. С. 62-68.

УДК 159.955-053.4: 159.954.3

Мельничук Є. О.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ЕЙДЕТИКИ

На сьогоднішній день формуванню критичного мислення дітей дошкільного віку у різноманітних соціальних інститутах приділяється недостатня увага. Навчити мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу на об’єкт аналізу, навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення. В епоху цифрових технологій зростає потреба в критичній рефлексії фактів, доказів, навколишньої дійсності. Саме старший дошкільний вік є найбільш чутливим для такого розвитку. Період старшого дошкільного дитинства – підґрунтя для інтелектуального становлення особистості, період в якому формуються елементарні основи критичного мислення. Отже, розвиток елементарних основ критичного мислення старшого дошкільника – це актуальна проблема сьогодення, яка потребує прискіпливої уваги психологів, педагогів, практиків.

Питанням розвитку особистості дитини та її мислення присвячено фундаментальні праці Л. Виготського про зону найближчого розвитку, ідеї

розвивального навчання висвітлено в працях Д. Ельконіна та В. Давидова, практики розвитку критичного мислення (Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл та ін.).

На думку М. Лімпана, критичне мислення – нагальна потреба для життя в сучасному світі, оскільки це складне уміння дозволяє правильно вирішувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності, повсякденному житті [7].

О. Пометун визначає критичне мислення як здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій [6].

А. Федчиняк так визначає педагогічне завдання для опанування критичним мисленням: “Навчити мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильному напрямку, навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення” [8].

При уточненні поняття “критичне мислення” будемо мати на увазі, що у старшому дошкільному віці у дитини формується здатність діяти незалежно від допомоги дорослого, покладатися на власні сили, виявляти елементарну критичність та самокритичність, а спроможність відстоювати власну думку набуває характеру тенденції.

На основі теоретичного аналізу, презентованих вище наукових здобутків та врахування особливостей старшого дошкільного віку, можна дійти висновку, що розвиток елементарних основ критичного мислення старших дошкільників – це динамічний процес, який характеризується вмінням виконувати елементарні критичні операції по відношенню до отриманої інформації чи проблемної ситуації, що виявляється у спроможності аналізувати, оцінювати, приймати рішення.

Перед науковцями та практиками постає ключове завдання – розробка та апробація сучасних інноваційних педагогічних технологій, програм, що дозволяють ефективно розвивати критичне мислення дітей старшого дошкільного віку. Одним з таких засобів є ейдетика.

Дослідженням можливостей ейдетики та застосування її методів і прийомів у навчально-виховному процесі займалися такі сучасні науковці: Л. Айзенварг, Е. Антошук, А. Беседіна, М. Гайдаєнко, Ж. Григор’єва, О. Дмитренко, Л. Кравченко, І. Матюгін, О. Пащенко, В. Примакова та ін.

А. Беседіна зазначає, що ейдетика – це унікальна методика, що спрямована на розвиток всіх психічних процесів і залучає усі можливі ресурси людської пам’яті заради використання набутих знань у житті та сприяє гармонійному розвитку обох півкуль головного мозку [2].

У психологічному значенні, на думку І. Барташнікової, ейдетика – це здатність відтворювати наочний образ будь-якого предмета або явища через певний відрізок часу; ейдетична пам’ять характеризується більш яскравими та емоційними спогадами [1].

О. Пащенко вказує, що ейдетика – це ігрова методика запам’ятовування інформації, в основі якої лежить властиве кожній людині вміння уявляти різні образи та фантазувати [5].

Система ейдетичних методів сприяє вирішенню таких педагогічних завдань: розширенню творчих можливостей дитини завдяки гармонійній роботі лівої і

правої півкулі головного мозку; формуванню вмій ефективно і самостійно вчитися; підвищує самооцінку дитини завдяки результативності її навчання [4].

У роботі з дітьми старшого дошкільного віку використовуються такі методи ейдетики, як “Оживлення”, “Трансформація”, “Метод вільних асоціацій”, “Метод тактильних асоціацій”, “Образні гачки”, “Синестезія” та ін. Ефективність даного засобу полягає у тому, що інформація засвоюється дітьми, спираючись на певні чуттєві образи: зорові, слухові, дотикові, смакові, нюхові.

О. Кузнєцова виділила низку умов, які педагогу треба врахувати при впровадженні методів ейдетики:

– виділити час та забезпечити можливості для застосування ейдетичних прийомів;

– дозволити дітям вільно розмірковувати;

– приймати різноманітні ідеї та думки;

– сприяти активному залученню дітей до процесу навчання;

– забезпечити для дітей безризикове середовище, вільне від негативної оцінки;

– підтримувати віру у кожному дитині, в її здатність породжувати власні судження;

– цінувати міркування дітей [3].

Отже, навчання критичному мисленню сьогодні – це достатньо глибоке і розроблене поле педагогічної практики. Розвиток елементарних основ критичного мислення старших дошкільників – процес і результат кількісних та якісних змін у мисленні, що спрямований на самостійне розв’язання дітьми конкретної пізнавальної чи життєвої проблеми. Фундаментом сучасних інноваційних педагогічних технологій, програм, що дозволяють ефективно розвивати критичне мислення дітей старшого дошкільного віку є ейдетика, що залучає усі аналізатори дитини та пропонує нові методи роботи з дошкільниками.

Використана література:

1. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток сенсорних здібностей і пам’яті у дітей 5-6 років : навчальний посібник. 2-е вид., переробл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007.
2. Бєсєдіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості дитини: [досвід школи № 318 м. Києва]. *Рідна школа*. 2009. № 2/3. С. 61-62.
3. Кузнєцова О. М. Як краще навчити дитину за допомогою методів ейдетики. *Розкажіть онуку*. 2007. № 4. С. 57-62.
4. Лошак О. А. Ейдетика як найефективніший метод запам’ятовування віршів. 1 клас: метод. посіб. Хмельницький : Хмельницьке навчально-виховне об’єднання № 5, 2013. С. 54.
5. Пашенко О. Ейдетика в навчанні. *Дошкільне виховання*. 2010. № 5. С. 16-17.
6. Основи критичного мислення : навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Суценко, І. О. Баранова. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. С. 216.
7. Тягло О. Післямова до статей Метью Ліпмана і Марка Вайнштейна. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 26-27.
8. Федчиняк А. О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках вивчення історії повсякденності в 8-9 класах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. № 4. Бердянськ : БДПУ, 2008. С. 32-39.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Зміна соціальних вимог потребує знань та навичок, які можуть бути застосовані в різних дисциплінах. Професіонали, які вміють аналізувати проблеми, критично мислити, ефективно спілкуватися та брати на себе керівництво, мають важливе значення для вирішення нових викликів сучасного суспільства. У цьому контексті важливим є не лише сфера знань, а здатність мислити, вчитися, спілкуватися, співпрацювати, вирішувати складні завдання, нестандартно мислити, самостійно навчатися. Тому середня освіта повинна сприяти розвитку цих навичок та запроваджувати навчання творчого мислення з метою формування готовності випускників до перерахованих вище викликів.

На сьогодні існує дві проблеми в навчанні: перевантаженість предметами та перевантаженість чисто теоретичним знанням, що виливається у те, що учні тільки відтворюють фрагменти “зазубреної” теорії і не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем [7].

Впровадження програми із розвитку творчих здібностей, наприклад креативності, на початку базової середньої та профільної середньої освіти дасть найбільшу ефективність, адже розвиток креативності має дві фази, і остання припадає на юнацький вік (13-20). На другому етапі розвитку на основі “загальної” креативності формується “спеціалізована” креативність: здібність до творчості, пов’язана з певною сферою людської діяльності. На цьому етапі особливе значення має професійний зразок, підтримка сім’ї, вчителів та однолітків [4].

Наразі ми маємо реформу українських шкіл, що вплине на підготовку навчальних закладів до нових викликів та зробить знання отримані там дійсно актуальними. Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки, основною метою якої є створення школи, що даватиме учням знання, які можна буде застосовувати у реальному житті і де буде приємно навчатись [6]. За даними О. Солдатової, включення в систему освіти деяких засобів креативної поведінки й самовиявлення, моделювання творчих дій, опанування технологій творчої діяльності демонструє суттєвий зріст креативності, а також появу і підсилення таких якостей особистості, як незалежність, відкритість новому досвіду, стресостійкість, адаптивність до змін, чутливість до проблем, високу потребу у творчості [2]. Тому проблема навчання креативній поведінці надзвичайно актуальна для сучасної системи освіти.

Традиційно креативність пов’язують з гнучкістю, швидкістю, точністю і оригінальністю мислення. Дивергентне мислення визначає розвинені навички планування, прогнозування, що забезпечують наполегливість досягнення мети. Дивергентні процеси мислення дозволяють за короткий час сприймати і вирішувати проблеми, забезпечують пошук інформації для виконання креативних завдань [8]. За результатами психологічних досліджень, через орієнтацію навчання на середні показники, переважання регламентованої поведінки відбувається “дискримінація” високо креативних дітей в школі. Зазначається, що близько 70%

випадків непорозуміння та конфліктних ситуацій вчителів з учнями відбувається за участю креативних дітей [5].

У Новій українській школі вчителі будуть вивчати особистісноорієнтований підхід до освіти, що дасть змогу виявляти індивідуальні нахили та здібності кожної дитини, що однозначно допоможе вирішити проблему висвітлену О. Кульчицькою. Нова школа також допомагатиме батькам здобувати знання про психоемоційний розвиток учнів, про виховання і плекання сильних сторін дитини залежно від її індивідуальних особливостей [7].

В якості важливого фактору розвитку креативності у підлітковому віці Б. Ломов виділяє спілкування [3]. Для формування креативності необхідний певний рівень соціалізованості, що передбачає опанування елементарними навичками комунікації [1]. Метою Нової української школи є різнобічний розвиток, що передбачає соціалізацію особистості та навички комунікації та самопрезентації [7].

Можна стверджувати, що підхід до навчання Нової української школи вплине позитивно на розвиток креативності учнів, адже ідеї зазначені в реформі відповідають стимулювальним факторам розвитку креативності.

Використана література:

1. Вивчення особистості підлітка / за ред. М. Т. Дригус. Київ : Інститут психології АПН України, 1994. 128 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологический очерк. Москва, 2007. 216 с.
3. Гуревич К. М. Принцип коррекционности в методиках психологической диагностики научно-методические основы использования в школьной психологической службе психодиагностических методик. Москва, 2008. 312 с.
4. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2001. 224 с.
5. Кульчицька О. І. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей : в 1 т. Київ : Обдарована дитина, 2007. Т. 1. 44 с.
6. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 28.04.2020).
7. Теоретичні засади Нової української школи, представлені МОН України в 2016 році URL: http://xn----7sbabjc3a3bjjerupj8d7f5fj.org/pz0/00_153.html (дата звернення 27.04.2020).
8. Туник Е. Е., Опутникова В. П. Оценка способностей и личных качеств школьников и дошкольников. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 104 с.

УДК 37.035:316.46-057.212

Олендер І. О.

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ “ЛІДЕР” І “МЕНЕДЖЕР” У СОЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Дефініція лідер і лідерство у наукових дослідженнях мають давню історію. Спроби осмислити їх зафіксовано з часів античних філософів – Геродота, Фукидида, Плутарха й ін. У центрі своїх оповідань вони розкривали і возвеличували дії

монархів, вождів та полководців. Інше трактування дефініції віднаходимо у Платона – людина з природженою схильністю до знання, любов'ю до істини і рішучим неприйняттям брехні.

Перша згадка слова “leader” (лідер) як такого з'явилася набагато пізніше, у 1300 р., а “leadership” (лідерство) – ще за 500 років [3, с. 112]. В перекладі на українську “лідер” означає “ведучий”, “керівник”, “вождь”. Синонімами цього слова можна вважати “поводир”, “провідник”, “ватажок”, “корманч”. Незважаючи на багаторічний інтерес до лідерства, фундаментальні дослідження цього феномену розпочалися лише на початку ХХ століття, що пов'язано з переходом людства від індивідуального до автоматизованого виробництва. Тоді з'явилися такі поняття як менеджмент та організація виробничого процесу. І актуалізувалося питання лідерства в організації, як такого, що здатне забезпечити ефективну взаємодію між працівниками та за рахунок цього підвищити продуктивність праці в організації [2, с. 17].

Зауважимо, що пріоритетом досліджень у галузі психології питання лідерства є не тільки на рівні теорії, методології й емпіричного дослідження, а й на рівні розробленості проблеми, яка визначається часом і суспільством. Інтерес дослідників у цьому сенсі закономірний, оскільки в людському суспільстві існують різні групи, атрибутом яких на певному етапі розвитку є висунення лідера. Сутність лідерства в організаційній діяльності найкраще проявляється у його порівнянні з менеджментом. Лідерство та менеджмент – різні за своєю суттю, натомість з іншого боку, доповнюють одне одного. Їх спільність полягає в досягненні успіху в складному і постійно мінливому бізнес-середовищі.

Дефініція менеджмент (management – управління) є досить загальною, тому трактується по-різному. Менеджмент і лідерство однаково важливі для організацій. Найбільш визнане серед них є те, яке трактується, як: досягнення цілей організації за допомогою підпорядкованих менеджеру людей.

Менеджер – це людина, яка направляє роботу інших і несе персональну відповідальність за її результати. Основні функції менеджера організації – аналіз ситуації, планування, організація діяльності, стимулювання, облік, контроль, координація, регулювання [1].

Хороший менеджер вносить порядок і послідовність у виконувану роботу. Лідер – надихає людей і вселяє ентузіазм в працівників, передаючи їм своє бачення майбутнього і допомагаючи їм адаптуватися до нового, пройти етап змін. Якщо людина прагне стати лідером – вона ним не стане до тих пір поки оточуючі не сприймуть її як лідера. Водночас менеджерів призначають на їх посаду незалежно від того, чи сприймають їх підлеглі в цій ролі, чи ні.

Іншими словами, менеджмент (керівництво) є соціальним за своєю сутністю феноменом, а лідерство – психологічним. І в цьому – основна відмінність між ними, хоча в той же час є й чимало спільного [4].

По-перше, і керівництво, і лідерство є засобом координації, організації відносин членів соціальної групи, засобом управління ними. Обидва є тією єднаючою ланкою, яка забезпечує функціонування та розвиток групи.

По-друге, обидва феномена реалізують процеси соціального впливу в групі (колективі). Але в одному випадку (керівництво), – цей вплив направляє, головним чином по офіційних каналах, тоді як в іншій (лідерство) – по неофіційним.

По-третє, обом феноменам властивий момент субординації відносин. І зовсім не випадково тому, що лідерство здатне переходити в керівництво, а керівник (менеджер) стає лідером.

Ефективні менеджери мають бути і хорошими лідерами, тому що, з поняттями лідерства та менеджменту асоціюються різні характеристики, які забезпечують різні аспекти сильних сторін організації.

Поняття менеджер і лідер у сутнісних характеристиках

Менеджер	Лідер
Адміністратор	Інноватор
Доручає роботу	Надихає на роботу
Працює за вказівкою зверху	Працює за власною ініціативою
Основні дії – план	Основні дії – бачить перспективу
Покладається на систему	Покладається на людей
Використовує аргументи	Використовує емоції
Контролює	Довіряє
Підтримує роботу	Дає імпульс для роботи
Професіонал	Ентузіаст
Приймає рішення	Приймає реальні рішення
Виконує свою роботу вправно	Виконує роботу професійно
Користується повагою	Поважають і люблять

У табл. 1 визначено дефінітивні відмінності у поняттях лідерство і менеджер, вказано на характеристики, які можуть бути виявлені в одній і тій же людині одночасно. Тому в ідеальному варіанті хороший менеджер має досягти балансу між менеджментом (керівництвом) та лідерством.

Використана література:

1. Дафт Р. Менеджмент. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 832 с.
2. Сергеева Л. М., Кондратьева В. П., Хромей М. Я. Лідерство : навч. посібн. / за наук. ред. Л. М. Сергеевої. Івано-Франківськ : “Лілея НВ”. 2015. 296 с.
3. Татенко В. О. Лідер XXI. *Leader XXI: Соц. психолог. студії*. Київ : Корпорація, 2004. 198 с.
4. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник. Київ : Академвидав, 2003. 608 с.

УДК 37.016:81'246.2(477.87)

Островський О. О.

ДВОМОВНІСТЬ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКАРПАТТЯ

Закарпаття межує з чотирма іноземними державами – Польщею, Словаччиною, Угорщиною та Румунією, серед його населення досить велика кількість національних меншин. Тут компактно проживають близько 1 млн. 253 тисяч осіб. Історично склалося так, що Закарпаття століттями входило до складу іноземних держав, зокрема за останнє ХХ століття – до Австро-Угорщини, Чехословаччини, Угорщини, колишнього Радянського Союзу. Відтак – мінялася і мова-домінанта.

З огляду на різні історичні причини у багатонаціональних країнах як результат міжмовних контактів спостерігається певний процес взаємодії мов, що називається білінгвізм (двомовність) чи мультилінгвізм (багатомовність). Це явище притаманне й Україні, зокрема її південно-східному та західному регіонам.

Мова як основний засіб спілкування виконує роль інструмента, що забезпечує мобільність, ефективний обмін, поглиблення взаєморозуміння і взаємозбагачення представників різних культур багатонаціональної Європи. Мовне розмаїття сучасної Європи офіційно представлено 46 країнами, кожна з яких іноді налічує кілька регіональних мов та мов національних меншин. Мовна політика розглядається як засіб формування культурної та релігійної толерантності особистості. При цьому акцент в розвитку мовної політики робиться на білінгвізмі та полілінгвізмі [1, с. 20].

Звертаючись до енциклопедії “Сучасна лінгвістика”, отримуємо наступне визначення терміна “білінгвізм” – “двомовність як ознака мовної ситуації країни, регіону чи мовного стану індивіда, тобто володіння й користування особистістю чи певною групою етносу одночасно двома мовами: однією як рідною, іншою – набутою, але важливою для спілкування в деяких комунікативних сферах” [2, с. 52].

Двомовною або білінгвом вважають особистість, яка більш або менш постійно послуговується в житті двома мовами. За статистичними даними Євросоюзу, в наші дні приблизно 70% населення Європи певною мірою володіють двома та більше мовами. Значною є частина населення світу, яке послуговується в житті більше ніж однією мовою, а також етнічно неоднорідними є майже всі країни пострадянського простору, зокрема й Україна.

Як індивідуальна характеристика білінгвізм – це вільне володіння особистістю двома мовами для комунікативних потреб залежно від ситуації чи співрозмовника, з яким відбувається спілкування [3, с. 496].

Розрізняють природний (побутовий) білінгвізм, який виникає у відповідному мовному оточенні й завдяки широкій мовленнєвій практиці, та штучний (набутий у процесі навчальної діяльності). Залежно від вікової стадії оволодіння другою мовою, виокремлюють ранній та пізній білінгвізм. За статусом дій він поділяється на рецептивний, який дає змогу приблизно розуміти другу мову, репродуктивний, що унеможливує сприйняття і переказ текстів другою мовою, і продуктивний, який зумовлює здатність до продукування мовлення другою мовою.

Для України цінним є досвід європейських країн, де розвиток двомовної освіти пов'язаний не стільки із загальною тенденцією до інтеграції, скільки прагненням до діалогу культур та міжкультурної комунікації. Діалог культур – це двосторонній чи багатосторонній обмін цінностями матеріальної та духовної культури, міжкультурна комунікація, що спрямована на зближення і взаємне збагачення комунікантів. Діалог культур передбачає визнання комунікантами права на існування іншої системи світогляду, її рівноправність із власною. Він також спрямований на розширення духовного та культурного кругозору, засвоєння загальнолюдських цінностей, розвитку образного мислення, набуття емоційного досвіду [4, с. 3].

Поліетнічність Закарпаття вносить в реалізацію змісту двомовної освіти і її організацію низку об'єктивних труднощів. Вони зумовлені такими чинниками: по-перше, мовною, культурною, ментальною характеристиками суспільства; по-друге, завданням забезпечення духовного формування особистості як члена єдиного соціального, економічного, політичного, духовного простору, державної спільноти,

що передбачає єдність мови і культури; по-третє, необхідністю здійснення цих цілей на двомовній, біполярній і біментальній основі[5].

Використана література:

1. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Е. Ф. Мусницкая, Н. Н. Нечаев. Москва, 2001. 44 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. *Термінологічна енциклопедія*. Київ, 2006. 716 с.
3. Baker Colin. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Limited. 2001. 496 p.
4. Першукова О. О. Європейська багатомовність в освіті. *Шлях освіти*. 2000. № 4. 26 с.
5. Овсіюк М. О. Міжкультурна комунікація в умовах глобалізації [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2010/Politologia/63704.doc.htm

УДК 316.28-056.87: 159.9-051

Поправка В. В.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Процес професійної підготовки не може вважатися успішним, якщо в ньому не враховано необхідність розвивати у майбутнього фахівця відповідні здібності. Під здібностями розуміються індивідуальні стійкі властивості особистості, які визначають її успіхи в різних видах діяльності [3]. Саме комунікативні здібності у значній мірі характеризують професійну компетентність практичного психолога. Тому, проблема розвитку у майбутніх психологів комунікативних здібностей є актуальною і перспективною.

Відомий сучасний психолог Р. Немов визначив комунікативні здібності, як вміння і навички спілкування з людьми, від яких залежить його успішність [5]. Загалом поняття “комунікація” трактується як смисловий аналог спілкування, процес двостороннього обміну інформацією, результатом якого є взаєморозуміння між учасниками взаємодії. Проте в окремих дослідженнях простежується зближення цих понять. Так, Є. Андрієнко, розглядаючи комунікацію як особливу функцію спілкування, відзначає, що “іноді поняттям “комунікація” позначають усі процеси спілкування незалежно від їх змісту” [1]. Тож, у навчальному процесі, зважаючи на його комунікативну специфіку, саме спілкування є діяльнісною основою, яка забезпечує розвиток комунікативних здібностей майбутніх психологів. Проте важливо, щоб при цьому акцент не зміщувався на здібності адресанта, домінуючи над здібностями, важливими насамперед для адресата інформації.

На цей час перешкодою, на думку Л. Гарнага, до формування комунікативних здібностей є недоліки саме освітнього процесу, адже багато студентів, відповідаючи на заняттях, не володіють вільно матеріалом, не здатні аналізувати інформацію, не мають власної думки щодо певної проблеми, а натомість читають з паперових носіїв. Розвиток комунікативних здібностей є однією з провідних

проблем нашого суспільства, оскільки воно перенасичене різноманітними технологіями і більшість молоді мало спілкується наживо, а переважно через Інтернет, тому і не вистачає навичок і вмінь спілкування.

Серед комунікативних здібностей О. Леонт'єв виокремлює дві основні групи: перша з них пов'язана з умінням використовувати особистісні комунікативні властивості в спілкуванні, а друга – із володінням технікою спілкування й контакту [4]. Ці дві групи здібностей об'єднують цілий комплекс якостей особистості психолога (і своєрідних умінь), що забезпечують їх успішний комунікативний процес. Наприклад, здатності керувати своєю поведінкою в спілкуванні з клієнтами, комплекс перцептивних здібностей, пов'язаних із розумінням клієнтів, урахуванням особливостей іншої особистості; здатності, пов'язані з необхідністю встановлювати, підтримувати контакт з клієнтами, змінювати його глибину, входити і виходити з нього, передавати й перехоплювати ініціативу в спілкуванні; здатності оптимально будувати мовлення в психологічному відношенні.

Комунікативна підготовка майбутніх психологів є цілеспрямованим процесом усвідомлення студентами вищих навчальних закладів соціально-психологічних закономірностей взаємодії у сфері професійної діяльності, з одного боку, і процес оволодіння цими закономірностями – з іншого, з метою розвитку професійних комунікативних здібностей та підвищення ефективності міжособистісного спілкування. Як зазначають науковці Г. Джунусалієва, Н. Ковальська, формуванню комунікативних здібностей студентів психологів “найбільш сприяють активні і групові методи навчання, до яких належать проблемні лекції, методи аналізу конкретних ситуацій, навчальні дискусії, ділові та рольові ігри, тренінги тощо” [2]. Слід зазначити, що комунікативний підхід повноцінно реалізується в тому разі, коли викладач використовує нетрадиційні методи комунікативного спілкування, які не лише стимулюють розумову діяльність, але й спонукають студентів до творчості. Так, одним із таких методів є проведення заняття у формі “круглого столу” на різні теми. Варто назвати ще один метод, який має особливе місце серед ігрових методів – це ділова гра, яка допомагає вдосконалювати комунікативні навички, служить засобом розвитку творчого професійного мислення, що виражається в здатності аналізувати прогнозовані ситуації.

Отже, комунікативні здібності не є сталим утворенням, вони є динамічною системою, яка, за наявності сприятливих індивідуально-особистісних та соціальних передумов, піддається розвитку й моделюванню. Найбільш ефективні шляхами оптимізації процесу розвитку комунікативних здібностей у майбутніх психологів, відбувається в процесі навчальної діяльності, тому важливими компонентами є: організація спеціальної комунікативної підготовки майбутніх психологів; забезпечення соціально-психологічного розвитку студентської групи; вдосконалення змісту навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін у вузі; психологічне консультування студентів та ін.

Використана література:

1. Андриенко Е. В. Социальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / ред. изд. В. А. Слостенина. Москва : Академия, 2002. 264 с.
2. Джунусалієва Г. Д., Ковальська Н. А. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі навчання мови спеціальності. Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vup9/dgunusalieva.pdf
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 366 с.

4. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
5. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 т. Москва : Владос, 1999. Т. 1 : Общие основы психологии. 688 с.

УДК 378.011.3-051:159.9-051]:364.632

Саковська В. В.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПРОБЛЕМОЮ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Актуальність теми зумовлена наявною схильністю молодшого покоління одягати на себе моделі поведінки дорослих, що дедалі частіше виявляється в масовій агресивності, імпульсивності, жорстокості та насильницьких діях, які є катализаторами проблем, пов'язаних з успішністю у навчанні, процесом соціалізації, порушенні емоційно-вольової та когнітивно-поведінкової сфери. У зв'язку зі збільшенням масштабності зафіксованих негативних наслідків даного явища, з трансформаціями освіти, які пов'язані з НУШ і зумовлені ними зміни у практичній діяльності психологів, виникає необхідність у дослідженні психологічної підготовки майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу, що нині має важливе прикладне значення для її вирішення і протидії.

У сучасній психологічній літературі булінг розглядається як сукупність соціально-психологічних і педагогічних проблем, що охоплюють процес усвідомленого систематичного психологічного, фізичного або економічного насилля однієї людини чи групи відносно інших, в якому наявний дисбаланс влади і сили.

Аналіз наукових праць сучасних українських дослідників О. В. Кулешової, Л. В. Міхеєвої [1], О. Г. Ставицької [5], дали змогу визначити **соціально-рольову структуру булінгу**, яка, крім жертви, агресора та спостерігачів, включає потенційних булерів, пасивних булерів, послідовників булера, потенційних захисників та захисників.

Результати наукових досліджень [1; 3; 5; 7] дозволив встановити **основні групи причин** булінгу: родинно-побутові (неблагополучні сім'ї, досвід домашнього насильства, гіпер- та гіпоопіка, відсутність співпраці з закладами освіти); соціокультурні (аномія, негативний вплив ЗМІ, наявність негативних стереотипів), особистісні (психологічні характеристики жертви: невпевненість, вразливість, висока тривожність, замкненість та агресора: домінантність, агресивність, участь у протиправних угрупованнях, нарцистичність). Особистісні характеристики учасників булінгу є, з одного боку, причинами, які зумовлюють систематичні акти насилля, а з іншого – є і наслідками, які формуються в результаті булінгових ситуацій.

Узагальнення наукових джерел [1; 3; 7] дали можливість визначити **форми шкільного булінгу**: фізичний (удари, стусани, ляпаси, підніжки тощо), психологічний (погрози, ігнорування, зневажання, шантажування, образи),

економічний (крадіжки, пошкодження, знищення речей, псування, вимагання речей, грошей), та кібербулінг (флеймінг, хепіслепінг, ошуканство, нападки, самозванство тощо).

Реформації у сфері освіти викликали неабиякий інтерес сучасних науковців до дослідження особливостей професійної діяльності психолога в НУШ. Так, С. В. Сапожников висловлює думку про доречність зміни парадигми освітнього процесу на особистісно-орієнтований. Психологічна підготовка до нього, на думку вченого, полягає в набутті практичних умінь (схильності до психологічного супроводу, розуміння особливостей “Я-концепції” учнів, прийоми їх “психологічного захисту”) [4]. Н. М. Токарева визначає теоретико-пізнавальну, прикладну, прогностичну, контрольну та синтезуючу функцію психолога в НУШ [6]. Результати наукових досліджень українських вчених [2; 3; 4; 6] дали можливість визначити завдання психолога щодо роботи з проблемою булінгу, відповідно до сфер діяльності: діагностично-розвиваюча (діагностика стану взаємовідносин у колективах, впровадження програм щодо роботи з булінгом), навчально-виховна (забезпечення умов для суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього простору, розробка навчальних програм щодо протидії булінгу), психолого-педагогічна (формування сприятливих умов для ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, фасилітація їх дій), науково-методична (визначення психологічних основ стандартів НУШ, розвиток самосвідомості та здібностей учасників освітнього процесу), культурно-просвітницька (розвиток психологічної культури закладу, організація сприятливого культурного простору для вирішення конфліктів), організаційна (визначення особливостей організації навчання та їх вплив на взаємини у колективах, організація спеціальних умов для профілактики і подолання булінгу).

Професійна діяльність шкільного психолога, маючи специфічну структуру, форми, види, рівні організації, методологію і підходи, якими вона забезпечується є розгалуженою системою і провідним фактором та стрижнем, навколо якого розгортається процес та формується зміст психологічної підготовки майбутніх психологів. **Психологічна підготовка** є процесом формування готовності майбутнього психолога до професійної діяльності, а готовність до окремого виду роботи, зокрема, булінгу – її метою, умовою і результатом ефективної професійної діяльності. **Психологічна готовність** до професійної діяльності у науковому психологічному просторі нині трактується як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її установки, переконання, погляди, якості, мотиви, знання, уміння, навички, актуалізацію і мобілізацію можливостей задля успішної результативності у професійній діяльності, а критеріями її сформованості свідчить розвиток її базових компонентів [2; 3; 4; 6]. З огляду на це, було визначено основні критерії компонентів, які свідчать про сформованість психологічної готовності до роботи з проблемою булінгу: когнітивний компонент (знання про булінг як соціально-психологічний феномен, його юридичні основи, ефективні методи і техніки впливу на учасників булінгу, технологію корекційно-психотерапевтичної роботи), мотиваційний (високий рівень мотивації до успіху у роботі з учасниками булінгу, до ефективних способів розв’язання професійних завдань, наявність схильності до ризику), операційний (вміння розуміти особливості стилей поведінки учасників булінгу, аналізувати ситуації їх міжособистісної взаємодії; володіння методологією психолого-педагогічного впливу на учасників освітнього простору, методологією щодо роботи з проблемою булінгу), особистісний (схильність до

ефективних способів вирішення конфліктних ситуацій, наявність цінностей самоактуалізації, гарно сформована і усвідомлена “Я-концепція”, сформовані ПВЯ).

Висновки. Отже, психологічна підготовка до роботи з проблемою булінгу у НУШ є складним організованим довготривалим емоційно-насиченим процесом, критерієм якого виступає якісна психологічна готовність, що передбачає формування її базових компонентів, які визначаються специфічними критеріями.

Використана література:

1. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Психологічні науки. Херсон, 2019. Вип. 1. С. 154-158.
2. Макаревич О. П. Психологічна підготовка особистості до поведінки в складних ситуаціях : навчально-методичний посібник. Київ : ВГІ НАОУ, 2000. 188 с.
3. Опанасенко Л. А., Саковська В. В. Методичні рекомендації “Формування психологічної готовності педагогів і психологів до роботи з проблемою булінгу: тренінгова програма “Знаю, хочу, вмію, відчуваю, дію!”. Миколаїв : Іліон, 2019. 100 с.
4. Сапожников С. В. Психологічна підготовка майбутнього учителя до спілкування з учнями: основні завдання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Педагогічні науки. Дніпро, 2019. № 1 (17). С. 37-44.
5. Ставицька О. Г. Прояви булінгу в сучасній школі [Електронний ресурс]. Психологія: реальність і перспективи. Рівне, 2016. Вип. 7. С. 214-217.
6. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
7. Olweus D. Bully / Victim Problems at School. Facts and Effective Intervention. *Reclaiming Children and Youth. The Journal of Emotional and Behavioral Problems*. 1996. № 25 (1), P. 15-22.

УДК 159.942-053.6

Семенюк Ю. В.

ВИЗНАЧЕННЯ ВЗАЄМОЗ'ЯЗКУ ТРИВОЖНОСТІ ТА КОНФЛІКТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

У підлітковий період відбуваються складні якісні особистісні зміни, пов'язані зі зміною попередніх позицій. Вони бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного характеру. Майже завжди зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів: ускладнюється процес виховання, оскільки підліток не підкоряється впливам дорослих, що були ефективними по відношенню до молодшого школяра, проявляє непослух, опір і протест, внаслідок чого виникає конфліктність [7].

Тривожність – це психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [3]. На думку К. Хорні, “тривожність є тим мотором, який запускає невротичний процес і підтримує його протікання” [1].

Конфліктність у психології прийнято розуміти як суто особистісну властивість або як зовнішньо-внутрішнє утворення, характерне для процесу спілкування й взаємодії між людьми.

У нашому дослідженні метою стало емпіричне визначення особливостей взаємозв'язку підліткової тривожності та конфліктності. Дослідження проводилося у Жашківській спеціалізованій школі № 1 з поглибленим вивченням окремих предметів Черкаської області. Дослідженням було охоплено 30 учнів 7-го та 8-го класу, з них 14 – хлопців і 16 – дівчат.

Спочатку ми визначали рівень тривожності за допомогою методики на визначення рівня тривожності Ч. Спілберга – Ю. Ханіна “Шкала тривожності” [6], яка встановлює рівень особистісної тривожності (ОТ). Рівень ОТ серед учнів 7-го і 8-го класу схематично можна зобразити так (див. рис. 1):

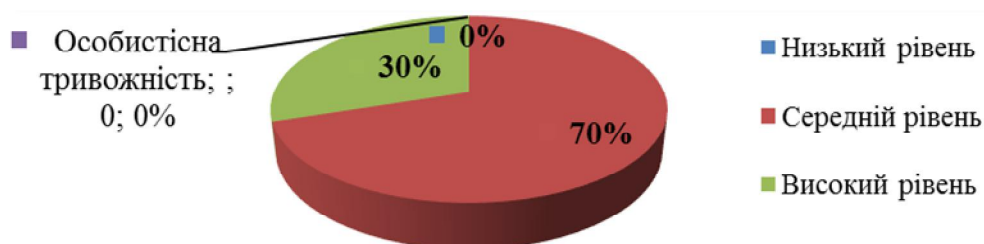


Рис. 1

За результатами було виявлено, що в групі досліджуваних домінує середній рівень ОТ: у 70% підлітків спостерігається тривожність як індивідуальна риса характеру особистості. Вона проявляється в тенденції сприймати до широкій спектр ситуацій як загрозові, відповідати на кожен з них тривожною реакцією. Такий рівень ОТ проявляється не лише в поведінці, але й переживається як суб'єктивне неблагополуччя особистості, що створює специфічний фон її життєдіяльності та пригнічує психіку. Це можна пояснити тим, що в підлітковому віці тривожність опосередковується самооцінкою, внутрішніми та зовнішніми конфліктами, певним статусом серед ровесників.

30% підлітків мають високий рівень ОТ. Такі особи схильні відчувати тривогу, засновану на її власних індивідуальних рисах. Для підлітків з такою тривожністю, різнопланові стресові ситуації є травматичними. В цих ситуаціях ОТ активізується при сприйнятті стимулів, що розцінюються як небезпечні для самооцінки, самоповаги, і організм реагує на такі подразники зрушеннями у емоційній, вольовій, когнітивній сферах психіки. Отримані дані можна пояснити тим, що в підлітковому віці особистісна тривожність опосередковується самооцінкою, внутрішніми та зовнішніми конфліктами, певним статусом серед ровесників. Згідно з результатами, жодний із підлітків не виявив низький рівень ОТ.

Рівень конфліктності в групі підлітків ми визначали за допомогою тесту “Самооцінка конфліктності” (За С. Ємельяновим [2].) (див. рис. 2):

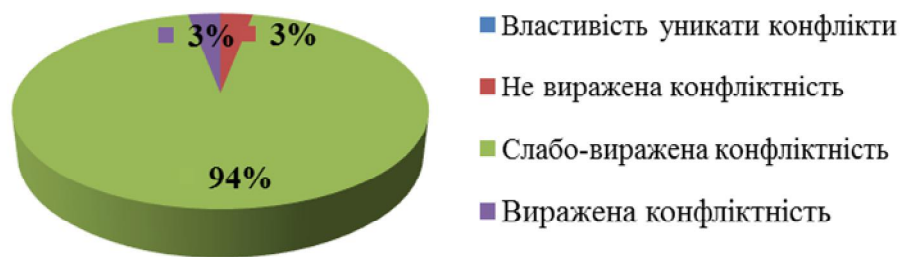


Рис. 2

Було виявлено, що в групі домінує слабо-виражена конфліктність. 94% підлітків мають середній рівень конфліктності, який характеризує їх як конфліктних осіб. Такі люди вдаються до з'ясування стосунків лише тоді, коли всі засоби виявилися вичерпаними, твердо обстоюють власну думку, але не виходять за межі коректності.

3% має невиражену конфліктність. Підлітки з таким рівнем конфліктності легко відходять від конфліктів, уникають критичних ситуацій під час навчання та вдома. В конфліктних ситуаціях досліджувані з невираженою конфліктністю обирають стратегію пристосування, або ж уникнення, таким чином тікають від вирішення суперечностей.

3% досліджуваних має виражену конфліктність. Виражена конфліктність припускає наявність низки рис характеру, що зумовлюють продукування конфліктів, використання конфліктогенів у спілкуванні і підвищення конфліктної взаємодії в колективі[4].

Наступним етапом дослідження було встановлення взаємозв'язку тривожності та конфліктності підлітків (див. рис. 3):

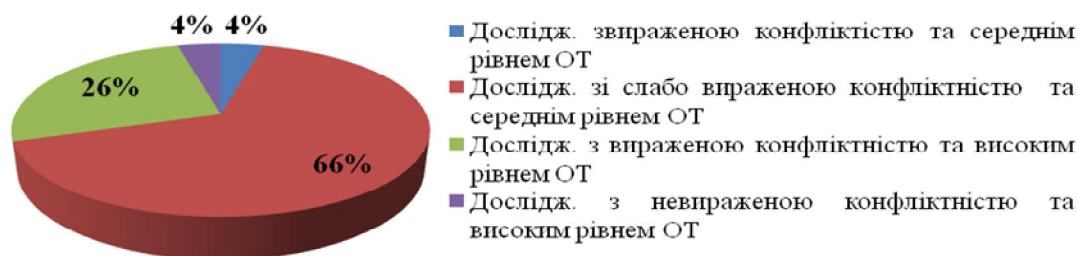


Рис. 3

Було виявлено, що 66% підлітків мають слабо виражену конфліктність та середній рівень ОТ. 26% досліджуваних мають слабо виражену конфліктність та високий рівень ОТ. 4% – мають виражену конфліктність та середній рівень ОТ. 4% – мають не виражену конфліктність та високий рівень ОТ. Встановлено наявності суттєвого зв'язку між особистісною тривожністю та конфліктністю у підлітків, тобто від рівня тривожності підлітків буде залежати рівень їхньої конфліктності.

Наступним дослідницьким завданням стала розробка рекомендацій батькам, педагогам і психологам щодо попередження та подолання високого рівня тривожності.

Використана література:

1. Александров А. Г. Изменение уровней тревожности студентов в условиях учебной деятельности. *Научное обозрение*. 2016. № 6. С. 5-14.

2. Анцупов А. Я. Конфликтология. 1999. 551 с.
3. Горностай П. П. Психологія особистості: Словник довідник. Київ : Рута, 2001. 320 с.
4. Лисенко-Гелемб'юк К. М. Специфіка міжособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Збірник наукових праць: філософія соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2009. № 14. С. 298-308.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Питер, 2007. 192 с.
6. Томчук С. М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця : КВНЗ "ВАНО", 2018. 200 с.
7. Царькова О. В. Стрес у підлітковому віці та шляхи його подолання. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 161.

УДК 37.016:81

Силенко Н. І.

МОВА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Важливим стабілізуючим чинником такого аморфного й хисткого поняття як ідентичність є зв'язок з мовою. Мова слугує засобом вираження і формування етнічної самосвідомості, задовольняє культурні потреби народу, є однією із найважливіших етноконсолідуючих ознак ідентичності. Як суспільному явищу мові завдяки її інерційності притаманна більша стійкість.

Глобалізація світу і прозорість соціокультурних кордонів накладають відбиток і на мовну ідентичність суспільств. За своєю природою глобалізація – космополітична. Неодмінним її супутником у більшості країн є дво- чи багатомовність. Змінюються статусні характеристики мов. Якщо розглядати ефект впливу соціолінгвістичних аспектів глобалізації на національну ідентичність, то можна сказати, що мова є ключовим маркером етнічних кордонів. При цьому головною властивістю мови як підґрунтя ідентичності є унікальна здатність консолідації спільнот в єдиний соціум.

На сьогодні у світі існує майже 6 тисяч мов. Серед них українська мова, як і будь-яка інша, посідає своє унікальне місце. Саме у мові нація зберігає історію, багатовіковий досвід, здобутки культури, світоглядні ідеї.

Умирання мови означає для етносу загибель навколишнього інтелектуального середовища, а для всього людства – втрату одного із способів сприйняття світу. Так, діяльність ЮНЕСКО щодо захисту, поширення мовного розмаїття, багатомовності і збереження мов, які перебувають під загрозою зникнення, ґрунтується на визнанні того, що мова є не просто важливим засобом комунікації чи вектором культури і фільтром світоглядів і цінностей, а й також невід'ємною частиною самосвідомості й ідентифікації як окремої людини, так і суспільства в цілому.

Однією із найбільш повних й аргументованих сучасних теорій, котрі розглядають вплив мови на формування ідентичності, є теорія Дж. Фішмана. Згідно з нею, мова тісно пов'язана з ідентичністю трьома способами. По-перше,

індексальним, тобто мова асоціюється з певною культурою, вона формулює висловлювання й виражає інтереси, оцінки й світогляд культури. Цей зв'язок не передбачає, що мова, яка традиційно чи історично асоціюється з певною культурою, ідеально підходить для цієї культури і що інша мова не зможе замінити цей традиційний зв'язок у майбутньому.

Дж. Фішман підкреслював культурну значущість мови для етнічної ідентифікації. Між тим це не означає, що ідентичність може зберігатися в якомусь чистому, незмінюваному вигляді. Це також не означає неминучого зв'язку певної мови з певною ідентичністю. Швидше, мова, яка традиційно пов'язана з певною ідентичністю, розглядається як значущий ресурс для етнокультурної ідентичності як на рівні соціальної інтеграції, та соціальної ідентифікації.

Мова може бути яскравим маркером ідентичності для одних людей чи етносу в цілому і не бути таким для інших.

Однією із найбільш повних й аргументованих сучасних теорій, котрі розглядають вплив мови на формування ідентичності, є теорія Дж. Фішмана. Згідно з нею, мова тісно пов'язана з ідентичністю трьома способами. По-перше, індексальним, тобто мова асоціюється з певною культурою, вона формулює висловлювання й виражає інтереси, оцінки й світогляд культури. Цей зв'язок не передбачає, що мова, яка традиційно чи історично асоціюється з певною культурою, ідеально підходить для цієї культури і що інша мова не зможе замінити цей традиційний зв'язок у майбутньому. Але в певний період часу жодна мова, крім тієї, що історично й інтимно асоціювалася з певною культурою, не в стані так добре виражати певні артефакти і турботи цієї культури. По-друге, символічним, який означає, що мова репрезентує певні національні (етнічні) групи зі своїми мовами. Доля мов неминуче пов'язана з долями носіїв цієї мови. По-третє, відношенням частини до цілого. Значна частина будь-якої культури є вербальною: моделі соціалізації дитини асоціюються з певною мовою, культурні стилі міжособистісних відносин асоціюються з певною мовою, етичні принципи, що лежать в основі повсякденного життя, співвідносяться з певною мовою і навіть матеріальна культура та естетичне сприйняття зазвичай обговорюються й оцінюються за допомогою фігур мови, які переважно існують тільки в цій культурі, а не є універсальними.

Дж. Фішман підкреслював культурну значущість мови для етнічної ідентифікації. Між тим це не означає, що ідентичність може зберігатися в якомусь чистому, незмінюваному вигляді. Це також не означає неминучого зв'язку певної мови з певною ідентичністю. Швидше, мова, яка традиційно пов'язана з певною ідентичністю, розглядається як значущий ресурс для етнокультурної ідентичності як на рівні соціальної інтеграції, так соціальної ідентифікації.

Висновки. Мова може бути яскравим маркером ідентичності для одних людей чи етносу в цілому і не бути таким для інших. Асоціація між мовою й ідентичністю залежить від соціального контексту, в якому перебуває певна етнічна група. Для одних груп мова може бути важливішим компонентом ідентифікації, ніж для інших. У низці етнічних спільнот втрата будь-якої етнічної ознаки, зокрема і втрата мови, не веде до асиміляції, а викликає свого роду “збурення етнічної самосвідомості, яка вишукує інші символи етнічної спадковості”.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Із впровадженням концепції Нової української школи на екологічну освіту покладаються значні надії стосовно формування нової генерації людей із екологічно відповідним мисленням, високою екологічною культурою, екологоцентричним підходом до створення умов між людиною і природою. Визначені екологічні компетентності зумовили певні закономірності у формуванні в учнів молодшого шкільного віку екологічної свідомості, екологічно доцільного способу життя, вироблення екологічних умінь, що є складником природознавчої компетентності.

Послідовність у розв'язанні питань екологічного виховання передбачає закладання його підвалин з раннього віку з компетентним залученням сім'ї, дошкільних закладів і школи, у якій початкова школа виступає першою обов'язковою та системною інституцією. Молодший школяр знаходиться у тому віковому періоді, коли для дитини питання взаємодії з природою є важливими, необхідними, цікавими і значущими. Власне крізь призму цієї взаємодії відбувається процес гармонійного становлення особистості – її успішного розвитку, навчання, виховання й соціалізації [5, с. 229].

Екологічна свідомість як важлива частина світогляду школярів формується в процесі екологічного виховання. Воно являє собою систематичну педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток екологічної освіченості і вихованості дітей; накопичення екологічних знань, формування вмій і навичок діяльності в природі, морально-естетичного світогляду, високоморальних особистісних якостей і твердої волі у здійсненні природоохоронної роботи [6]. Виходячи з такого твердження, ключовою метою екологічного виховання на уроках і в позаурочний час є формування відповідального та дбайливого ставлення до природи, що базується на: екологічній свідомості та самосвідомості; формуванні стійкої потреби власного свідомого дотримання екологічних принципів природокористування; розвитку навичок екологічної культури; активній участі в суспільно корисній праці з захисту, догляду та оптимізації стану довкілля; пропаганді в найширших межах екологічних знань; активній діяльності з вивчення та охорони природи своєї місцевості. Результатом екологічного виховання є презентація учнем: чітко сформованої екологічної культури; розвинутої екологічної свідомості.

Екологічна свідомість – одне з ключових понять екологічної психології, що означає вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та внутрішнього світу людини, саморегуляцію даного відображення та усвідомлення місця і ролі людини у реальному світі. Екологічна свідомість відрізняється від свідомості як такої тим, що вона насичена екологічним змістом і є сукупністю екологічних уявлень, які формують суб'єктивне відношення людини перш за все до природного середовища [2]. Екологічна свідомість є складовою суспільної свідомості й полягає в усвідомленні дитиною себе як частини живої

природи, а також формування екологічного мислення. Передумова для цього – екологічні знання, наслідок – екологічний світогляд.

Екологічна свідомість насамперед ґрунтується на моральних цінностях особистості, проте передбачає їх індивідуальне осмислення і формується на знаннях та переконаннях людини. Підґрунтям екологічної свідомості виступають екологічно доцільне ставлення до природи, її законів та вміння застосовувати науково обґрунтовані рішення щодо взаємодії з довкіллям.

В молодшому шкільному віці світ природи починає відігравати значну роль в психічному житті дитини (Р. Балантайн, М. Броді, Д. Паркер, Д. Петяєва). Ставлення до навколишнього середовища стає інтенсивнішим, але ще недостатньо усвідомленим і узагальненим. Уявлення про живе і його відмінності від неживого виступає першим етапом у розвитку екологічної свідомості дітей, вони самостійно конструюють екологічні уявлення в процесі особистої взаємодії з навколишнім світом, що різняться мірою узагальненості, часто характеризуються наївністю, перевантажені помилковими елементами, невірними інтерпретаціями тощо, а тому потребують корекції.

Як стверджують Л. Бобильова, О. Бобильова, А. Львовичкіна, спостережливість та великий пізнавальний інтерес до світу природи значною мірою сприяють розвитку екологічної свідомості молодших школярів. Це реалізовується шляхом формування екологічного інтересу, розширення екологічної ерудиції. Розвиток екологічної свідомості молодших школярів відбувається на основі засвоєння ними знань про довкілля як середовища існування і життєдіяльності людини, формування естетичного та морального ставлення до світу природи, вміння реалізовувати свою поведінку відповідно до загальнолюдських норм моралі, розвиток відповідальності за благополуччя оточуючого світу, долю біосфери та природи загалом.

Особливістю екологічної свідомості є те, що вона формується шляхом поступового пізнання природи, базуючись на принципах системності та нероздільного зв'язку теорії з практикою. Формування екологічної свідомості є актуальним на різних вікових етапах розвитку особистості. Проте, психологічні особливості молодших школярів такі як: здатність оволодівати теоретичними знаннями; їх безпосередня, природна допитливість; емоційна чутливість до оточення, створюють найсприятливіші умови для екологічного виховання в освітньому процесі. Адже дитина здатна любити, захищати, насамперед, те, що розуміє, знає й може пояснити [3, с. 20].

Отже, потреба формування екологічної свідомості молодших школярів актуалізується у кількох змістовно самостійних напрямках – гармонізації взаємодії дитини і природи, екологічної і компетентнісно орієнтованої освіти. Екологічна освіта має бути міждисциплінарною, практикоорієнтованою, спрямованою на вирішення проблем взаємодії довкілля й економічних потреб суспільства. Визначаючи мету екологічної освіти, варто виходити з того, що кінцевим результатом екологічної освіти є формування людини нового типу з новим екологічним мисленням, здатної усвідомлювати наслідки своїх дій стосовно навколишнього середовища, і такої, що вміє жити у гармонії з природою.

Використана література:

1. Бобылева Л. Д., Бобылева О. В. Экологическое воспитание младших школьников. *Начальная школа*. 2003. № 5. С. 64-75.

2. Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс] / Інститут енциклопедичних досліджень. URL: <http://esu.com.ua/>.
3. Лазаренко Л. М., Дивак В. В. Виховання екологічної свідомості в екологічній освіті. *Безпека життєдіяльності*. 2008. № 9-10. С. 20-21.
4. Левочкина А. М. Использование активных методов в изучении экологической психологии с целью формирования экологического сознания студентов высших учебных заведений. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. Ч. 1. С. 236-240.*
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. 2016. Режим доступу: mon.gov.ua/activity/education/zagalna.../konczepczija.htm.
6. Пономаренко Л. В. Екологічне виховання молодших школярів у процесі навчання. Х. : Вид. група Основа, 2009. 144, [1] с.

УДК 37.016;51

Труш В. М., Шарига А. О.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІДОБРАЖЕННЯ ОБ'ЄМНИХ ФОРМ НА ПЛОЩИНІ

Творча діяльність художників, вся їх спадщина та надбання спрямовані на розкриття сутності об'єктів зображення, їхніх зовнішніх і внутрішніх проявів.

Проблему навчання об'ємних форм на площині вивчали: М. М. Фіцула, В. С. Яценко, Н. Волкова, Н. Врублевська. Методику навчання відображення об'ємних фігур на площині досліджували: Л. Коваль, К. Павлик, М. Ростовцев, Л. Шелестова та ін. Автори вважають, що існує декілька прийомів та методів для успішного та досить результативного засвоєння широкої теми відображення об'ємних форм на площині для учнів закладів загальної середньої освіти.

Актуальність даної теми полягає в тому, що зображення об'ємних форм на площині є однією з основ в образотворчому мистецтві.

Існують певні методи навчання відображення об'ємних форм на площині в написанні натюрморту:

- інформаційно-рецептивний метод;
- пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- дослідницький, експериментальний і проблемний методи.

Всі вони дозволяють максимально розкрити учнівський потенціал та досягти бажаного кінцевого результату творчого вдосконалення.

В образотворчому мистецтві натюрмортом прийнято називати зображення неживих предметів, об'єднаних в неподільну композицію. Натюрморт може мати як самостійне значення, так і бути складовою частиною композиції жанрової картини. У натюрморті, як правило, виражається ставлення людини до світу, що її оточує. В ньому розкривається розуміння прекрасного в будь-якій дрібниці, властиве художнику як людині свого часу.

Одним з методів навчання відображення об'ємних форм на площині є перспективні побудови. Задачею перспективи є виявлення двовимірного простору завдяки скороченням. Але не тільки за допомогою перспективних скорочень виникає можливість реалістичного зображення дійсності і, безпосередньо, простору. Однією з найголовніших просторових характеристик є саме тінь від предметів. Падаюча тінь не належить самому предмету, а належить площині, на якій предмет знаходиться, повторюючи його форму більш або менш чітко, залежно від ракурсу й інтенсивності освітлення. Від відстані джерела світла та кута падіння променів освітлення до предмету змінюються обриси тіней. Леонардо да Вінчі зазначав: “Тіні, що належать тілам, не повинні бути причетні до іншого кольору, окрім кольору на якому вони знаходяться” [1, с. 47].

Зображення тривимірного простору на площині здійснюється, насамперед, правильною перспективною і конструктивною побудовою предмета.

Інший важливий засіб передачі об'єму на площині – це градація його світлотіні: відблиск, світло, півтінь, рефлекс, тіні власна і падаюча.

Перш за все, саме ці основні правила і закони зображення об'ємних

Предметів вивчаються на уроках образотворчого мистецтва. Учні повинні знати і вміти використовувати на практиці здобуті навички в передачі реалістичного зображення, розуміти принципи створення таких об'ємних композицій та правильно відтворювати дійсність через зображення.

Поняття і форма об'єму допомагає учням різного віку отримати відповідні необхідні та важливі знання про тривимірність світу та способи передачі цього світу на площину. Це допомагає значно розширити ще дитячу свідомість, що суттєво вплине на становлення дорослої свідомості в майбутньому і загального сприйняття світу, як досить широкого явища, що потребує безперервного дослідження в різних аспектах діяльності.

Інформаційно-рецептивний метод – отримання інформації через рецептори (слух, зір, дотик тощо), є провідним методом у навчанні. Він спрямований на відображення об'ємних форм на площині за допомогою виявлення градації світлотіні – відблиску, світла, півтіні, рефлексу, власної тіні. До нього відноситься пояснювально-ілюстративний, який передбачає отримання знань шляхом безпосереднього сприймання дійсності, предметів, об'єктів зображення і творів мистецтва школярами, а також на засвоєння ними певної інформації про мистецтво, художників, окремі твори, інформації про навколишній світ.

Репродуктивний метод (репродукція – повторення) – передбачає використання вправ, копіювання, повторення та відтворення зразків, показаних вчителем. Прикладом слугують такі вправи як побудова предметів з гранями (книга, пенал, куб, піраміда тощо). Потім будують більш складні предмети циліндричної, конусної, кулеподібної форми.

Велику роль при зображенні натюрморту відіграє дослідницький, експериментальний і проблемний методи. Адже, для живописного натюрморту потрібно проекспериментувати з кольором, відтінками, загальним колористичним рішенням. Дослідити властивості м'яких графічних матеріалів: вугілля, пастель, сепія, сангіна. Поставити проблему для вирішення розташування предметів натюрморту або у виборі його теми [2, с. 64].

Сутність завдання полягає в тому, щоб виділити найголовніші аспекти виконання натюрморту та методи навчання відображення об'ємних фігур на площині, щоб не допустити на практиці помилок, які можуть стати на шляху в

кожного, хто починає роботу над композицією та відтворенням об'єму не знаючи загальних правил і норм, як, наприклад, побудови, законів світлотіні, правильної передачі тонів тощо.

Правильне вивчення всіх законів побудови та прийомів світлотіні дає змогу усвідомлювати цілісність предметів, їхню будову, матеріальність, створювати ілюзію тривимірності на площині.

Використана література:

1. Леонардо да Винчи. Трактат про живопис. Москва, 2013. 2019 с.
2. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе : навчальний посібник. Москва, 2010. 251 с.

УДК 373.3-053.4/.5:159.942

Халько М. С.

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні особливої гостроти й актуальності набуває проблема організації навчально-виховного процесу в початковій школі, адже початкова школа – це фундамент усього подальшого навчання, а в майбутньому здобуття професійної освіти. Успішність навчання у початковій школі багато у чому визначає долю людини, її майбутнє життя, оскільки саме у цьому віці формуються базові підвалини особистості людини. У цей час у дитини вибудовується емоційне ставлення до власної провідної діяльності, яке віддзеркалюється у бажанні відповідати вимогам учителя та батьків щодо образу “гарного учня”. Все це викликає у дитини молодшого шкільного віку нові переживання, які, поєднуючись з невдачами, можуть набувати негативного забарвлення, породжуючи тривогу. Вивчення тривожності у контексті навчальної діяльності є доволі актуальним на сьогоднішній день.

Проблему шкільної тривожності досліджувала М. Прихожан. На думку вченої, шкільна тривожність – це м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя. У дитини вона виявляється у хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях, у процесі неузгодженого спілкування з однолітками тощо. Так, молодший школяр постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевнений у правильності своєї відповіді та власних рішень. І для педагогів і для батьків помітна така поведінка дитини, хоча вони не завжди цьому надають їй відповідної значущості. Але, як емпірично доведено вченою, така поведінка дитини може стати показником початкового етапу неврозу, порушень її пізнавальної діяльності, породження психологічних комплексів тощо [1].

Тривожний стан або тривога пов'язані з очікуванням соціальних та індивідуальних невдач або успіхів. Для молодших школярів це, перш за все, успіхи та невдачі в їх провідній діяльності – учінні, яка включає міжособистісні стосунки

з учителем, однокласниками, батьками, а також їх власні переживання з приводу рівня домагань, самооцінки, задоволеності основних потреб, які саме у цьому віці тісно пов'язані і переважно визначаються успішністю взаємодії з названими вище суб'єкт-об'єктними міжособистісними стосунками й успішністю виконання діяльності. Тривожність – це схильність переживати емоційне хвилювання, тривогу, котрі виникають у ситуаціях невизначеної загрози якійсь очікуваній події і виявляється у прогнозуванні несприятливого її завершення. Тривожна дитина живе у стані постійного безпричинного страху, напруження від хвилювання невідомого. Підвищена тривожність робить поведінку школяра неспокійною, метушливою, розсіяною. Така поведінка молодшого школяра негативно позначається на її характері, котрий набуває рис невпевненості, заниженої самооцінки, внутрішнього конфлікту між високим рівнем домагань і низькою самооцінкою своїх можливостей та успішності.

В українській мові поняття успіх трактується в двох значеннях. Перше визначається як позитивний результат роботи, справи; значні досягнення; друге – громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийхось досягнень. В такому контексті поняття успішності означає наявність успіхів у чомусь. Отже, успішність супроводжується наявністю певних досягнень, здобутків, які означають успіх у певному виді діяльності [2]. У виконанні будь-якої діяльності людина зорієнтована на досягнення успіху, яке уособлює втілення мети. Якщо мова йде про тривалу діяльність, то її успішність характеризується не лише зовнішніми досягненнями, а й внутрішніми особистісними трансформаціями.

Успішність – це результат, який особистість досягла в процесі досягнення певних важливих для неї цілей, що призводить до особистого задоволення життям внаслідок усвідомлення своєї самоефективності та самовдосконалення [3]. Також під успішністю розуміють результат, який особистість отримує шляхом докладання адекватних зусиль, пізнаючи та актуалізуючи свої можливості на життєвому шляху. Якщо особистість орієнтована на успіх, вона впевнено йде до мети діяльності в очікуванні успішного результату.

Підсумовуючи, констатуємо, що молодший шкільний вік є досить важливим з огляду на ризик закріплення тривожності як особистісної властивості. Це передбачає необхідність постійного моніторингу проявів тривожності з метою її попередження або коригування, а також встановлення причин її виникнення, що обумовлено індивідуальними психологічними особливостями та соціально-психологічними умовами становлення особистості.

Дослідження рівня тривожності молодших школярів проводилось на базі п'яти шкіл I-III ступенів м. Боярки Києво-Святошинського району Київської області. Вибірка досліджуваних складалася з 240 учнів 2-х класів, вік досліджуваних 8-го року життя.

Узагальнення отриманих даних показало, що більшість дітей 8-го року життя (55%) мають високий рівень тривожності, 35% виявляють її середній рівень і 10% дітей з її низьким рівнем. За допомогою даних застосування методики “Оцінка рівня шкільної тривожності” Б. Філіпса встановлено ті фактори, які спричиняють найбільшу тривожність серед дітей цього віку. На першому місці по значущості посідає страх ситуації перевірки знань, який виявили 29,7% досліджуваних. Майже третина учнів переживають тривожність, коли вчитель встановлює рівень їхніх навчальних досягнень, що може бути пов'язано як з вимогами, зафіксованими в освітніх програмах, так й з вимогливістю значущих дорослих – педагога та батьків.

На другому місці зафіксовано загальну тривожність у школі та переживання соціального стресу та страх не відповідати очікуванням оточуючих (по 21,6% досліджуваних). Це свідчить про переважання загального негативно забарвленого емоційного стану дитини, що пов'язане з різними формами її включення у шкільне життя. Наступним фактором, що спричиняє підвищення тривожності, є низька фізіологічна опірність дитини стресу (8,1% дітей). Це свідчить про особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру та, відповідно, підвищують ймовірність неадекватного реагування на тривожний фактор середовища.

Слід відмітити, що 8,1% досліджуваних виявили страхи у відносинах з вчителями. Ці дані відображають загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, що по суті впливає на успішність навчання дитини.

Встановлено, що на виникнення тривожності молодшого школяра впливають також фрустрація його потреби в досягненні успіху та його страх самовираження (по 5,4% досліджуваних). Це свідчить про наявність у дитини несприятливого психічного стану, який не дозволяє їй розвивати свої потреби в успіху та досягненні високого результату. Більше того, ситуації, пов'язані з необхідністю саморозкриття і демонстрації своїх здібностей, викликають у цих дітей негативні емоційні переживання.

За аналізом результатів анкетування батьків і вчителя, які оцінювали тривожність молодших школярів, встановлено, що 51% учнів властивий їй високий рівень, у 30% досліджуваних виявлено її середній рівень, у 19% зафіксовано низький рівень. Хоча значущі дорослі й знижують показники тривожності у дітей 8-го року життя, однак половина досліджуваних молодших школярів мають, на їхню думку, її високий рівень.

Порівняння результатів тестування і анкетування показує їхню подібність і свідчить про те, що більшість учнів 8-го року життя мають високий рівень тривожності (від 51% до 55%), її середній рівень виявляють від 30% до 35% дітей і низький рівень – від 10% до 19%. Таким чином, більшість дітей мають високий рівень тривожності, що вважаємо негативним фактором для становлення особистості у такий важливий період онтогенезу.

Висновки. Підсумовуючи, констатуємо, що у більшості дітей 8-го року життя відмічається високий рівень тривожності, пов'язаної з учбовою діяльністю та перебуванням у школі, переживанням соціального стресу. Підвищений рівень тривожності негативно впливає на навчальну успішність молодшого школяра, що часто виявляється не стільки на рівні академічної успішності, скільки на суб'єктивному сприйнятті своєї результатів як успішних.

З огляду на ці результати рекомендуємо вчителям та психологам більше звертати увагу цій проблемі, проводити роботу з дітьми, тренінги для зниження тривожності дітей, проводити роз'яснювальну роботу з батьками та вчителями.

Використана література:

1. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 2000. 304 с.
2. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. / під керівництвом канд. псих. наук В. Б. Шапаря. Харків, 2009.
3. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. 776 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НУШ

Концепція “Нова українська школа” (НУШ), на основі якої реформується національна система освіти, у відповідності із потребами розвитку країни та рекомендаціями освітніх інституцій Європейського Союзу (ЄС), основну роль відводить побудові профільної освіти та запровадженню компетентнісної парадигми у навчально-виховний процес. Всі реформаторські зміни скеровані на підвищення якості загальної середньої освіти, на її зв'язок із реальним життям. Значна увага при цьому приділяється формуванню творчих задатків та основ критичного мислення в учнів початкової школи, яка першою в системі середньої освіти України почала орієнтуватися на європейські стандарти, реформуватися та запроваджувати елементи допрофільної освіти (іноземні мови, основи інформатики тощо) [1].

Суть та генезис європейського виміру в освіті (ЄВО). Ідея європейського виміру в освіті (European dimension in education), її місія, мета, цілі і зміст формувалися освітніми інституціями ЄС, упродовж декількох десятиліть кінця ХХ – початку ХХІ ст. [2]. З початку 90-х років ХХ ст. у документах, які стосуються розвитку ЄВО, наголошують на тому, що освітні стратегічні цілі включають демократію, соціальну справедливість, права людини та посилення почуття європейської ідентичності як складових розбудови ЄС. Навчально-виховна діяльність освітніх інституцій Співдружності спрямовується на розвиток ідей ЄВО через навчання та поширення мов у країнах-членах, модернізацію змісту освіти, запровадження основ дистанційної освіти, міждержавного обміну учнями та педагогами. Формування критичного мислення та творчих здібностей віднесено до найважливіших та найнеобхідніших навичок учнів і студентів та трактується, як основа розбудови успішного майбутнього країн ЄС [3].

Творчість та суть критичного мислення. Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на засвоєні знань, умінь і навичок, що абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до процесу навчання. Основна увага в школі, яка працювала в рамках знаннєвої парадигми, фокусувалася на самих знаннях та їх обсягах, а те для чого вони потрібні, як їх використати на користь суспільства, часто залишалися поза увагою.

Започатковані реформи і запровадження компетентнісної парадигми в школі, переміщують акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності критично мислити і творчо застосовувати набуті знання на практиці. У такій концептуальній моделі вчителі, як правило, використовують особистісно-орієнтовані методи і технології навчання, а саме учіння починає формувати в учня високу готовність до успішної діяльності в майбутньому. Учитель у новій навчально-виховній парадигмі переходить від інформаційної до організаційно-управлінської площини. У такій схемі надзвичайно ефективно використовується інтерактивний обмін інформацією

між учителем і учнем, що дуже важливо для початкової школи. За такого підходу змінюється характер учіння – від пасивного засвоєння великої кількості нормативного матеріалу переходять до активної, самостійної, дослідної та самоосвітньої діяльності учня. Процес учіння наповнюється розвивальною та творчою функціями, які стають інтегрованими характеристиками навчання [4].

У самому загальному випадку під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку і адекватно реагувати на все, що відбувається навколо нас. Критичне мислення є складним психолого-педагогічним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з кількох послідовних етапів: сприйняття інформації з різних джерел; аналіз отриманої інформації та різних точок зору; вибір власної точки зору; зіставлення з іншими точками зору; добір аргументів на підтримку обраної позиції; прийняття рішення на основі доказів.

У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо. У такому трактуванні критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на аналіз інформації, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, яке сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, формує творче мислення, а отже, творчу особистість [3, с. 24].

Формування критичного мислення в початковій школі. Проголосивши бажання євроінтегруватися, Україна зобов'язалася здійснити освітні реформи в дусі ЄВО. У зв'язку з цим реформи в національній системі освіти скеровуються на створення спільних з ЄС стратегій і цілей розвитку освіти, на забезпечення доступності та рівності освіти, підвищення її якості та ефективності, розвиток мобільності освітян, мовних і технічних компетентностей учнів.

Особлива роль у цих процесах відводиться початковій ланці освіти. Зумовлено це насамперед тим, що молодший шкільний вік є особливим, чутливим періодом для розвитку людини. Особливість його полягає в тому, що в процесі розвитку важливий як обсяг конкретних знань, придбаних дитиною, так і сформований пізнавальний інтерес й розвинені розумові дії (уміння міркувати, аналізувати, пояснювати, узагальнювати, систематизувати, доводити тощо) [4].

Найважливішою умовою для розвитку критичного мислення і творчих здібностей учнів початкової школи є створення проблемних ситуацій під час навчання. Важливо, щоб на таких заняттях використовувалися інтерактивні технології та активний діалог у процесі розв'язування проблемних завдань, а також проходили винятково у цікавому для учня виді. Активізує мислиневий процес наперед підготовлене вчителем проблемне завдання, яке передбачає існування суперечності, а його розв'язок вимагає і нових, крім вже отриманих, знань. Учень у такому процесі має розмірковувати, шукати логічні зв'язки та докази своїм судженням. Учителю слід організувати урок так, щоб учні аналізували те, що читають, бачать, чують, щоб вони розмірковували над доказами і авторськими поглядами на проблему.

Вчителю потрібно враховувати, що формування критичного мислення у початковій школі ніяк не пов'язане з простим запам'ятовуванням або інтуїтивним мисленням, його найкраще розвивати на уроках формування умінь та навичок. Особливу увагу вчителю слід звернути на аналіз різних видів помилок у процесі

міркувань учнів, доречно розкривати їх роль у процесі пізнання явищ, розвивати інтерес учнів до запитальних форм аналізу, використанні висновків у прийнятті рішень, вирішенні конфліктів, організації пізнавального процесу.

Розвиток критичного мислення розпочинається з допитливості, яка притаманна майже всім дітям і яка, на жаль, проходить з віком. Діти від народження завжди прагнуть пізнати світ, їхню увагу викликають всі оточуючі предмети і природні явища. У той же час їм важко правильно пояснити побачене, а тим більше його використати. Важливими в цьому контексті є вміння вчителя заохочувати учнів до вивчення навколишнього світу, правильно ставити експерименти і пояснювати їх, а також навчати дитину сміливо ставити запитання і шукати відповіді на них. Розвивати пізнавальний інтерес учня початкової школи означає зробити так, щоб йому хотілося дізнатися більше (стимул), а також допомогти дитині пізнавати все те, що її оточує (реакція) і заохочувати її бажання порозуміти те, що вона побачила або зробила (висновок).

Сформоване критичне мислення формує здібність до вирішення суперечностей, пошук нестандартних способів їх розв'язування, аналіз через рефлексію результатів власної розумової діяльності та її наслідків, відкритість для нових ідей, повагу до опонентів, толерантність до інших людей. Сучасному вчителю під силу навчити учнів початкової школи розв'язувати неординарні, творчі, складні завдання, мислити самостійно і шукати компроміси, чути думку оточуючих та бути почутим, тобто розвивати мислення вищого порядку, яке називається критичним мисленням.

Використана література:

1. Державний стандарт початкової освіти. (Постанова КМ України № 87 від 21.02.2018 р.). [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads>.
2. Офіційна веб-сторінка Східного партнерства [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.
3. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої світи. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.
4. Химинець А. О. Формування критичного мислення і творчих здібностей в учнів початкової школи: Європейський вимір. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: зб. наук. праць. Ужгород, 2019. В. 2(10). С. 190-197.

УДК 614.253.5

Шевченко Л. П.

УЯВЛЕННЯ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ПРО ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩІ ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН

В умовах пандемії та нестачі медичних сестер на світовому і вітчизняному рівнях підвищується актуальність проблеми їх позитивного професійно-особистісного розвитку. Нагальною метою реформування української сфери охорони здоров'я визначено зростання ролі медичних сестер у суспільстві,

створення необхідних умов для розвитку їх професійно-значущих особистісних якостей та успішної професійної самореалізації. У зв'язку із зазначеним, вивчення питання про професійно-значущі особистісні якості медичних сестер є важливим для сучасної психологічної науки і практики.

В останніх наукових дослідженнях зарубіжних (D. Vahey, L. Aiken, D. Sloane, S. Clarke & D. Vargas) і вітчизняних (І. Астремської, Ю. Михальської, Т. Павлюк) психологів розкрито результати теоретичного й емпіричного вивчення окремих аспектів проблеми професійно-особистісного розвитку медичних сестер. Особливості впливу соціального оточення на професійне вигорання медичних сестер і на вдовolenня пацієнтів американських госпіталів їхньою роботою цікавило D. Vahey, L. Aiken, D. Sloane, S. Clarke, D. Vargas [5]. Роботу І. Астремської присвячено емпіричному вивченню психологічних чинників професійного вигорання медичних сестер і лікарів, а саме – якостей їхнього емоційного інтелекту, застосування ними копінг-стратегій і комунікативної компетентності [1]. У роботі Ю. Михальської висвітлено автобіографічні показники стратегій психологічного захисту медичних сестер, що мають неоднаковий стаж роботи і працюють в умовах професійної діяльності з різним рівнем емоційної напруженості (поліклінічні та інфекційні відділення) [3]. У дослідженні Т. Павлюк переконливо доведено, що емпатія, як основна інтегративна професійна характеристика, зумовлює значний вплив на професійну адаптацію медичних сестер [4].

Проведений теоретичний аналіз останніх наукових робіт із проблеми професійно-особистісного розвитку медичних сестер засвідчив, що психологи не вивчали уявлення медичних сестер про професійно-значущі особистісні якості в умовах трансформаційних змін, що й стало **метою** нашого дослідження.

Для досягнення поставленої мети, на початку 2020 року було організовано емпіричне вивчення змісту уявлень медичних сестер про професійно-значущі особистісні якості. В дослідженні взяли участь 52 медичних сестри віком від 21-го до 46 років із різним стажем роботи, від 1-го до 27-ми років. Дослідження проводилося в місті Київ на базі Державної установи “Науково-практичний центр дитячої кардіології та кардіохірургії”, Національного інституту хірургії та трансплантології імені О. О. Шалімова НАМН України, Національного інституту серцево-судинної хірургії імені М. М. Амосова.

Дослідження проводилося індивідуально, засобом опитування. Респондентам пропонувалося відзначити 20 професійно-значущих особистісних якостей медичної сестри. Медичні сестри зі стажем роботи до 10-ти років найважливішими професійно-значущими особистісними якостями найчастіше вважають такі, як: стресостійкість, самовладання, емоційна стриманість, ввічливість, чуйність, терпимість, гуманність, життєрадісність, відданість справі, совісність, відповідальність, професійна компетентність, справедливість, спостережливість, охайність, обережність, організованість, комунікабельність, прагнення до самовдосконалення, освіченість. Медичні сестри зі стажем роботи від 10-ти років до важливих професійно-значущих особистісних якостей частіше зараховували такі: відповідальність, рішучість, наполегливість, організованість, дисциплінованість, відповідальність, спостережливість, уважність, чуйність, тактовність, доброзичливість, ввічливість, комунікабельність, стресостійкість, професійна компетентність; рідше – щирість, відданість справі, високоморальність, ентузіазм, освіченість.

Порівнюючи одержані результати, підкреслимо, що в медичних сестер із меншим стажем роботи переважають такі уявлення про професійно-значущі особистісні якості, які пов'язані з вищими загальнолюдськими цінностями і прагненням професійного зростання. Натомість у медичних сестер із більшим стажем роботи – якості, що необхідні для сприяння взаємозв'язку лікаря з хворим/ пацієнтом.

В умовах трансформаційних змін (реформування української сфери охорони здоров'я і пандемії) медичні сестри не відзначили прагнення допомагати хворим/пацієнтам для забезпечення їхнього здоров'я та одужання, що є основним психологічним чинником розвитку професійно-значущих особистісних якостей медичної сестри [2].

Висновки. Загалом виявлено недостатньо досліджень із проблеми професійно-особистісного розвитку медичних сестер. Емпірично помічено відмінності в уявленнях про професійно-значущі якості медичних сестер із різним стажем роботи. Зі збільшенням стажу роботи в медичних сестер зникає потреба особистісно-професійного зростання, знижується значущість професійних моральних цінностей і якостей. Перспективним для подальшого наукового вивчення є питання розробки психологічного супроводу професійно-особистісного розвитку медичних сестер із метою їхньої успішної професійної самореалізації.

Використана література:

1. Астремська І. В. Специфіка професійного вигорання працівників галузі охорони здоров'я. Психологічний часопис. Київ, 2019. Том 5. Вип. 6. С. 191-49.
2. Губенко І. Я., Шевченко О. Т., Бразалій Л. П., Апшай В. Г. Медсестринський процес : Основи сестринської справи та клінічного медсестринства. Київ : Здоров'я, 2001. 208 с.
3. Михальська Ю. А. Акме-реалізація медичних сестер : автобіографічні кореляти стратегій психологічного захисту. *Психологічні перспективи*. Вип. 23. Луцьк, 2014. С. 191-204.
4. Павлюк Т. М. Емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
5. D. C. Vahey, L. H. Aiken, D. M. Sloane, S. P. Clarke & D. Vargas. Nurse Burnout and Patient Satisfaction. *Medical Care*. Lippincott Williams & Wilkins, 2004. Volume 42. Number 2. P. 57-66.

УДК 159.98

Шулюк Н. І.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Перед сучасною освітою стоїть нове завдання, необхідність модернізації системи професійної орієнтації в Україні, удосконалення організації навчання старшокласників, відповідно до вимог ринку праці. Проблема профорієнтаційної роботи полягає в удосконаленні форм та методів роботи, це зумовлено новими потребами суспільства.

Модернізація шкільного навчання, а саме “Нова українська школа” передбачає насамперед усесторонній розвиток учня як повноцінної особистості. Початок роботи профільної школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі (передбачено проектом Закону України “Про освіту”) – не пізніше 2027 року [5].

Зміни в школі передбачають зміни в навчанні й фахівців які будуть спеціалістами в профільному навчанні. Оскільки виникла потреба в фахівцях в профільній підготовці, це було зумовлено новою реформою освіти у “Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року”. Гуманітарний розвиток передбачає максимальне розкриття потенціалу людини, створення умов для реалізації здібностей, нахилів, творчих можливостей, для реалізації її потенціалу [3].

Перспективи в розвитку вітчизняної освіти спонукають до створення та застосування нових методів навчання, у зв'язку з цим є необхідність в інноваційних методах навчання. Перед викладачем стоїть задача в активізації кожного учня в процесі навчання, створення таких завдань які б вимагали творчої активності учня. Прикладом для побудови “проблемної – ситуації” на уроці може послужити метод проектів, цей метод був створений Дж. Дьюї та його послідовниками У. Кілпатрик, Е. Паркхерст, Е. Коллінзом. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання виходячи з інтересів самого учня. Цей метод набув значної популярності впродовж першої третини ХХ ст. Кар Роджерс в книзі “Свобода учитися” детально описав як на практиці можливо застосувати цей метод. Метод проектів широко застосовувався в різних навчальних закладах, модернізувався й поширювався. Навіть радянські школи застосовували цей метод, приваблював він педагогів природним характером залучення учнів до навколишнього життя, учні навчаються бути самостійними й самі вчать планувати свою роботу. Метод проектів дає можливість примінити теоретичні знання на практиці [2; 4].

Завданням для педагогів є пробудження учнів до активної взаємодії як з вчителем так і учнями, в процесі навчання, створення ситуації творчого розвитку, це сприяє комунікативній взаємодії між учнями та допоможе створити згуртованість учнів. Таким чином учні навчаються мислити самостійно, аналізувати матеріал, вчать опрацьовувати будь-яку інформацію.

Інноваційний розвиток, гуманітарної освіти пов'язаний з впровадженням інформаційних технологій. Це можуть бути й профільні тести онлайн які впровадженні в багатьох країнах, таких як Франція, США. Система профільного тестування онлайн такі як, ONISEP [6] в Франції, O * NET [7] в США, це значно скорочує час тестування учнів, завдяки цьому з'являється можливість приділити більше часу професійній просвіті, та консультуванню. Також є не мало важливим підтримка учнів в пошуку інформації, на цих сайтах дуже багато інформації як для учнів, так і для батьків.

Джерелом інновацій може бути й педагогічний колектив, його багаторічний досвід, та багаж знань, це може значно покращити профорієнтаційну роботу. Професіоналізм вчителя залежить від рівня підготовки самих вчителів. В багатьох розвинених країнах, вчителів підготовлюють до профорієнтування, це можуть бути навчання в університеті 3-4 роки, таку підготовку здійснюють в Фінляндії, Польщі (Ченстохова), Португалії, Великобританії. Курси при університеті, внутрішні програми з підготовки профконсультантів, виконуються в країнах: Німеччини, Фінляндії, Франції, Греції, Канади. 1-2 річна освіта в університеті, та отримання

диплому магістра така підготовка здійснюється в Канаді, Польщі, США, Швейцарії. Короткочасні курси, такі курси є майже в усіх закордонних країнах [8].

Педагогічна інновація це взаємозв'язок навчально-виховного процесу з формами та методами й засобами їх реалізації. Тобто від того як буде проходити навчання та виховання, та якими формами та методами воно буде реалізовуватися, буде залежати успішність профорієнтаційної роботи. Педагог повинен вибудувати стратегію освіти, тобто спрогнозувати перспективи розвитку [1].

Ми вважаємо що основними компонентами інноваційного освітнього середовища є:

– організація навчальної взаємодії, те як буде втілюватись підготовка до курсу профорієнтації;

– підготовка педагогів, курси, або продовження освіти;

– на скільки учень буде брати участь в процесі профорієнтації (активізація особистісного потенціалу).

Висновки. Отже, процес модернізації освітнього процесу залежить від багатьох складових, це і підготовка самої школи до втілення інновацій в профільній освіті, і професійна підготовка вчителів. Не менш важливим є психологічна, особистісна, готовність самих учнів до профільної освіти. Тільки у взаємодії всіх компонентів залежить успішність впровадження в новій українській профільній школі.

Використана література:

1. Депчинська І. А., Марфинець Н. В., Опачко М. В. Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов): методичні рекомендації. Ужгород : УжНУ, 2016. 43 с.
2. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учитися = Freedom to learn. Москва : Сене, 2002. 527 с.
3. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. Проект. *Стратегічні пріоритети – 2009*. № 3(12). С. 11-12.
4. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : монографія / П. Г. Лузан, В. М. Манько, Л. В. Нестерова, Г. М. Романова] ; за заг. ред. Г. М. Романової. Київ : ТОВ “НВП Поліграфсервіс”, 2014. 216 с. С. 73.
5. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Національне бюро інформації, освіти і професії [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.onisep.fr/>
7. Професійна інформаційна мережа [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.onetonline.org/>
8. Ertelt, Bernd-Joachim Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007) 1, S. 20-32. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2576/pdf/Ertelt_Wissenschaftliche_Aus_und_Weiterbildung_D_A.pdf

Щеринська Ю. В.

*Науковий керівник: Середюк Тетяна Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент*

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ЛЮДЕЙ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї

Важливу роль в суспільстві має сім'я. Її значимість є великою, адже саме в сім'ї формується і розвивається особистість людини; відбувається оволодіння соціальними ролями; формуються гендерні властивості, особистісні якості та навички. “Сім'я – осередок (мала соціальна група) суспільства, найважливіша форма організації особистого побуту, джерело якої в подружньому союзі і родинних зв'язках, відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами, і іншими родичами, котрі живуть разом і мають спільне господарство” [4]. Сім'я – це перше соціальне середовище, яке повинно допомогати і сприяти легкому входженню в інші соціальні групи.

“Готовність до сімейного життя” можна розглядати як готовність молодих людей до виконання певних функцій і до створення стабільної, міцної сім'ї, яка в повній мірі може задовольняти як власні, так і суспільні інтереси і потреби [1].

Готовність до шлюбу, все частіше стає предметом дослідження психологів: М. Дяченка, Л. Кандибовича, Л. Коростильової, Г. Навайтиса, І. Панкова й Л. Пайкової, Т. Гурка, В. Зацепіна, Т. Буленко, В. Каблукова, П. Кравчук, К. Шпарке та ін.

Основним процесом юнацтва є або побудова і переосмислення системи цінностей, або закріплення існуючих. Критеріями сформованості у людей юнацького віку готовності до створення сім'ї можна визначити такі компоненти:

Когнітивний компонент: знання про сім'ю, способи її створення, функції та особистісні уявлення про правила її ефективного функціонування.

Емоційно-оцінний компонент: емоційно-позитивне ставлення до сім'ї, мотивація на її створення, поцінування норм і правил її ефективною життєдіяльності.

Поведінковий компонент: уміння використовувати знання, ставлення та дотримання норм і правил особистішої взаємодії на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємопідтримки як реальних основ функціонування сім'ї [3].

Важливим є розуміння функцій сім'ї, адже їх виконання важливе не тільки для її членів, а й для суспільства в якому вони перебувають. “Функцій сім'ї стільки, скільки видів потреб в стійкій, повторюваній формі, які вона задовольняє” [4].

Виховна функція сім'ї полягає в задоволенні індивідуальних потреб у батьківстві та материнстві, контактах з дітьми, їх вихованні, самореалізації в дітях.

Господарсько-побутова функція сім'ї полягає в задоволенні матеріальних потреб членів сім'ї, сприяє збереженню їх здоров'я та безпеки.

Емоційна функція сім'ї – задоволення її членами потреб у симпатії, повазі, визнанні, емоційній підтримці, психологічному захисті.

Функція духовного (культурного) спілкування – задоволення потреб у спільному проведенні дозвілля, взаємному духовному збагаченні.

Функція первинного соціального контролю – забезпечення виконання соціальних норм членами сім'ї, особливо тими, хто в силу різних обставин не здатний в достатній мірі самостійно будувати свою поведінку в повній відповідності з соціальними нормами.

Сексуально-еротична функція – задоволення сексуально-еротичних потреб членів сім'ї [2].

Використана література:

1. Атаманова Г. И. Изучение социально-психологической готовности студентов к созданию семьи. *Вестник Тувинского государственного университета*. Педагогические науки. № 4. 2014. pp. 42-52.
2. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 672 с.
3. Карасевич А. П. Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання". Київ, 2009. 21 с.
4. Соловьев Н. Я. Брак и семья сегодня. Вильнюс : Минтис, 1977. 256 с.

УДК 159.954.4: 7.071-051

Язовіцька Я. О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ

Прокрастинація – це звичка відкладати справи, безумовно усвідомлювані як важливі, що поступово стає невротичним шаблоном поведінки і викликає у прокрастинатора стійкий розлад або почуття провини [7].

З точки зору деяких психологів (С. Кауфман й Р. Макміллан [6], К. Тейлор [4], А. Грант [5]), оскільки творчій процес передбачає переходи від свідомого до несвідомого і від несвідомого до свідомого, прокрастинація є переходом з видимої активної фази до внутрішньої роботи, визрівання ідей і вибір найкращої ідеї, а найвищі в творчості люди є прокрастинаторами, так як розуміють, що зазвичай першими в голову приходять не найоригінальніші ідеї, а для створення унікального твору чи продукту потрібен час.

Ми провели пілотажне дослідження індивідуально-особистісних особливостей творчих прокрастинаторів, їх мотивації та вольових якостей, виходячи з гіпотези, що творча плідність покращується внаслідок розвитку навичок саморегулювання. У емпіричному дослідженні, яке проходило на базі студії танцю TimPoleDance м. Києва, взяли участь 44 танцівниці та 5 хореографів, вікові межі досліджуваних – 21-39 років.

Підтвердилась гіпотеза про взаємозалежність рівнів творчості та прокрастинації. Для аналізу взаємозв'язку між шкалами був використаний кореляційний аналіз, використовувався коефіцієнт кореляції Спірмена, який показав, що між прокрастинацією і креативністю існують значущі сильні позитивні

взаємозв'язки ($r=0.721^{***}$, $p < 0,001$). чим вищий показник творчості виявляв респондент, тим вищий був показник прокрастинації, що наочно представлено на рисунку 1.

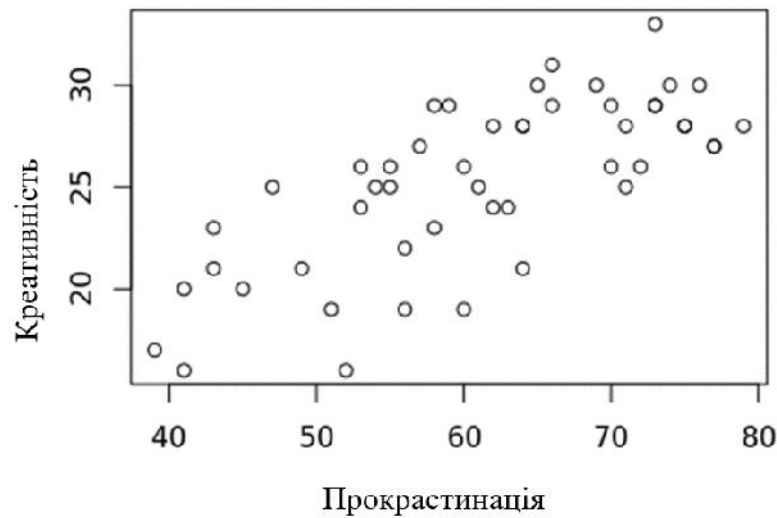


Рис. 1. Кореляційний аналіз рівня креативності і прокрастинації

За результатами 16-факторного особистісного тесту Реймонда Кеттелла [1] були виявлені риси, що характеризують творчу особистість, співпадають з виокремленими в теоретичному аналізі чинниками прокрастинації:

1. Біологічні чинники – нейротизм (емоційна нестабільність (С3), імпульсивність (експресивність (F9)).

2. Особливості емоційної сфери – тривожність (O8), значущо високі рівні таких рис: мрійливість (M8), чутливість (I8) як риси, що дозволяють отримувати в уяві те, що недоступно в реальності, видавати бажане за дійсність і ведуть до відриву від реальності і прокрастинації.

3. Особливості сформованої захисної поведінки: радикалізм (Q19) та нонконформізм (Q27) разом з низькою нормативністю (G3) (“духом протиріччя”) пояснюють прокрастинацію як пасивну форма протесту через уповільнення й недотримання суспільних норм та правил.

Тест на мотивацію Меграбіана [3] підтвердив гіпотезу про відкладання завершення внаслідок заниженої самооцінки як шляху уникнути оцінювання чи припуститися помилки (страх невдачі), виявив мотивацію на творчість як засіб гармонізувати внутрішній конфлікт, а не досягти соціального успіху. Так, у творчих особистостей з середнім і високим рівнем прокрастинації провідною була мотивація на уникнення невдачі.

Опитувальник самоорганізації діяльності О. Мандрикової [2] дозволив дослідити особливості когнітивної сфери – уявлення про час, локус контролю, ірраціональні переконання й остаточно підтвердив, що більшість прокрастинаторів віддають перевагу спонтанному способу жити, не прив'язуючи свою діяльність до жорсткої структури і цілей. Їм не властиво чітко планувати свою щоденну активність і докладати вольові зусилля для завершення розпочатих справ, однак це дозволяє досить швидко і гнучко перемикається на нові види активності, не “застрягаючи” на структуруванні своєї діяльності.

Разом з 16-факторним опитувальником Р. Кеттелла та тестом вольової регуляції М. Обозова, ОСД О. Мандрикової виявив такі особливості поведінки творчих прокрастинаторів як низький самоконтроль (Q3), неорганізованість, слабку дисципліну і брак вольової саморегуляції. Підтвердилась гіпотеза про низький рівень самоорганізації творчих особистостей внаслідок локусу контролю на себе й бажання відповідати внутрішньому еталону, а не зовнішнім стандартам; специфічне сприйняття часу виконання проекту (стадії інкубації і натхнення).

Використана література:

1. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. Санкт-Петербург : Речь, 2004, ISBN 5-9268-0068-4.
2. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 87-111.
3. Меграбиан А. Диагностика мотивации достижения / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. С. 98-102.
4. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей. Книга для родителей и воспитателей. [Електронний ресурс]. Режим доступа : <https://www.amazon.in/>.
5. Grant A. *Originals: How Non-Conformists Move the World*, Penguin Classics, 2017.
6. Kaufman S. B. *Wired to Create: Unraveling the Mysteries of the Creative Mind*, 2014.
7. Wringerbakh P. *Procrastination in human life*, 1977.

НАШІ АВТОРИ

- БОНДАР
ВОЛОДИМИР
ІВАНОВИЧ дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор,
заслужений працівник освіти України,
почесний декан факультету педагогіки і психології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
- МАКСИМЕНКО
СЕРГІЙ
ДМИТРОВИЧ дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(Київ, Україна)
- МОЛЯКО
ВАЛЕНТИН
ОЛЕКСІЙОВИЧ дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
(Київ, Україна)
- ПАНОК
ВІТАЛІЙ
ГРИГОРОВИЧ член-кореспондент НАПНУ,
доктор психологічних наук, професор,
директор УНМЦ практичної психології і соціальної роботи
(Київ, Україна)
Researcher ID – U-3546-2017; <https://orcid.org/0000-0003-1421-0554>
- ЯЦЕНКО
ТАМАРА СЕМЕНІВНА доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України,
завідувач кафедри психології, глибокої корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна)
- АНДРУЩЕНКО
НАТАЛІЯ
ВІКТОРІВНА кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
(Київ, Україна)
- БАРЧІ
БЕАТА ВАСИЛІВНА кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології,
Мукачівський державний університет (Мукачеве, Україна)
- БЛЯК
ЛІДА ВАСИЛІВНА здобувач вищої освіти спеціальності “дошкільна освіта”, Мукачівський
державний університет (Мукачеве, Україна)
- БОБРОВА
ЛАРИСА ГРИГОРІВНА кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)
- БОДНАР
ГАННА ІВАНІВНА викладач гри на народних інструментах, Гуманітарно-педагогічний
коледж, Мукачівський державний університет (Київ, Україна)
- БОЙКО
СВІТЛАНА
ТИХОНІВНА науковий співробітник лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

БОНДАР ІРИНА ОЛЕГІВНА	асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
БОНДАРЕНКО ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, учитель-методист Миколаївського ЗЗСО І-ІІІ ступенів № 3 (Миколаївка, Україна)
ВАСЮТІНА ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання, Національний ПЕДАГОГІЧНИЙ університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ВИХОДЦЕВА ОЛЬГА АНАТОЛІЇВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ВОЙТОВСЬКА ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик і технологій дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ВОЙТЮК ІРИНА ВІКТОРІВНА	старший викладач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ВОЛОЩЕНКО НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри методик та технологій дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
ГАБОР ЕРДЕІ	доктор гуманітарних наук, доцент факультету гуманітарних наук, Дебреценський університет (Угорщина)
ГАЛУШКО ЛЮБОВ ЯРОСЛАВІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (Кропивницький, Україна)
ГАЛЬЧЕНКО ВІКТОРІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ГАСЮК ОЛЕСЯ ВАСИЛІВНА	здобувач вищої освіти “магістр”, спеціальність “дошкільна освіта”, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)
ГОРДІЄВСЬКИЙ ДМИТРО ЄВГЕНОВИЧ	практичний психолог Щербанівського ліцею, Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області, Україна
ГРЕК ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій, ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського” (Одеса, Україна)
ГУБАРЄВА ДАР’Я В’ЯЧЕСЛАВІВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)

ДЗЮБЕНКО ОЛЕНА АНАТОЛІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ДІДОРА МАРІЯ ІЛЛІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Житомирський інститут Межрегіональної академії управління персоналом (Житомир, Україна)
ДОВБНЯ СОФІЯ ОЛЕГІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ДОРОФЕЙ СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, КПНУ імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, Україна)
ДРАЧ НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	директорка Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району, Полтавської області, Україна
ДРИГУС МАРІЯ ТРОХИМІВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, (Київ, Україна)
ДУБІНІНА КАТЕРИНА ВІТАЛІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЄВЧЕНКО ІРИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЄФАНОВА ВАЛЕРІЯ ДМИТРІВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЗАЗИМКО ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ЗАЯЦЬ ОКСАНА ТИБЕРІВНА	викладач вищої категорії української мови та літератури Гуманітарно-педагогічний коледжу, Мукачівський державний університет
ЗУБКО ДМИТРО ВАДИМОВИЧ	здобувач вищої освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ІВАНОВА ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет (Київ, Україна)
ІВАНОВА ОКСАНА ВІКТОРІВНА	кандидат психологічних наук, науковий співробітник відділу психології праці, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, Україна)
ІВАНЦЯНИЧ ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ	здобувач ступеня PhD, Інститут професійної освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України (Київ, Україна)

ЛЬІНА ЮЛІЯ СЕМЕНІВНА	здобувач вищої освіти “магістр”, спеціальність “Психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
ІМРЕ ЛІПЧЕЇ	доктор педагогічних наук, декан факультету педагогіки, Інститут імені Ференца Галя (Угорщина)
ІНКІНА СОФІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	здобувач вищої освіти “магістр”, спеціальність “психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
ГАСЮК О.В.	здобувач вищої освіти “магістр”, спеціальність “дошкільна освіта”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
КАБАНИНА ЛЮДМИЛА ВАСИЛІВНА	керівник гуртка, методист Комунального позашкільного навчального закладу “Одеський еколого-натуралістичний центр” “Афаліна”, член ГО “Еволюція покоління”, учасник освітнього проекту “Покоління АРТ” (Одеса, Україна)
КАЛМИКОВ ГЕОРГІЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі (Переяслав, Україна)
КАЛМИКОВА ЛАРИСА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі (Переяслав, Україна)
КАМЕНЩУК ТЕТЯНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, директорка Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області (Київ, Україна)
КАПШУЧЕНКО ОЛЕКСАНДР ЛЕОНІДОВИЧ	здобувач вищої освіти “магістр”, спеціальність “Психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
КАРПЕНКО ОЛЕНА ВАДИМІВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
КЛЕПАЦЬКА ЛЕСЯ ВОЛОДИМИРІВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
КОВАЛЬ ОЛЕНА РОСТИСЛАВІВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
КОВАЛЬОВА КАТЕРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	здобувач вищої освіти “магістр”, спеціальність “дошкільна освіта”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
КОМНАРЕЦЬ ТЕТЯНА ВІЛЬЯМІВНА	кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій, Комунальний вищий навчальний заклад “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради (Херсон, Україна)

КОНДРАТЕНКО ЛАРИСА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, (Київ, Україна)
КОРНІЙЧУК АННА ВІКТОРІВНА	здобувач вищої освіти “магістр”, спеціальність “Дошкільна освіта”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
КОРОСТИШЕВСЬКА- НАБОК ІРИНА ЛЕОНІДІВНА	викладач кафедри психології і педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
КОШІЛЬ ТЕТЯНА ПАВЛІВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
КРАЙНИКОВЕЦЬ ХРИСТИНА ВАСИЛІВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “початкова освіта”, Гуманітарно-педагогічний коледж, Мукачівський державний університет, (Мукачево, Україна)
КРИКУНОВА ЛЕСЯ ОЛЕКСІВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “дошкільна освіта”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
КУЄВ ДАВІД ЛУІС СОКРАТЕС	доктор PhD, ректор Приватного технічного університету Лоха (Еквадор)
КУЗЬМЕНКО ІРИНА АНАТОЛІВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
КУЛІШ ОЛЬГА ВАЛЕРІВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “початкова освіта”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЛАПЧЕНКО ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЛАРІН ДМИТРО ІГОРОВИЧ	завідувач навчальної лабораторії загальної психології імені професора Г. І. Челпанова, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
ЛАТИШ НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ЛЕЛЮХ-СТЕПАНЧУК ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	здобувач ступеня PhD, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЛИТВИНЕНКО ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Київський університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)
ЛИЩЕНКО НАДІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	практичний психолог, магістр

ЛОЗЕНКО АННА ПАВЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЛУК'ЯНЧЕНКО ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЛУК'ЯНЕНКО МАРИНА МИКОЛАЇВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЛУЦЕНКО ІРИНА ОЛЕКСІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методик та технологій дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
МАЗУР АНАСТАСІЯ ВАЛЕРІЇВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “Психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
МАНДИБУР МИРОСЛАВА ВАСИЛІВНА	заступник директора з навально-виховної роботи, Мукачівський ліцей № 8 (Мукачеве, Україна)
МАРГІТИЧ КАТЕРИНА ЄВГЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (Берегово, Україна)
МАРТИНЕНКО ПАВЛО АНДРІЙОВИЧ	здобувач ступеня PhD, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
МАРТИНЮК ІРИНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Національний університет біоресурсів і природокористування України (Київ, Україна)
МАРУДА ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
МАРУСИНЕЦЬ МАР'ЯНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
МАСЛЮК АНДРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, заступник начальника відділу науково-методичного супроводження психологічної підготовки суддів, Національна школа суддів України (Київ, Україна)
МАТВІЄНКО ОЛЕНА ВАЛЕРІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
МЕЛЬНИЧУК ЄЛИЗАВЕТА ОЛЕКСАНДРІВНА	здобувач вищої освіти “магістр”, спеціальність “дошкільна освіта”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
МИШКО ЛІЛІЯ ЮРІЇВНА	здобувач вищої освіти “магістр”, Мукачівський державний університет (Мукачеве, Україна)

МІШКУЛИНЕЦЬ ОЛЕНА ОЛЕКСІВНА	кандидат психологічних наук, викладач психолого-педагогічних дисциплін, Гуманітарно-педагогічний коледж, Мукачівський державний університет (Мукачеве, Україна)
МИСАН ІННА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі (Переяслав, Україна)
МОЛНАР ГРЕТА ТІБОРІВНА	координатор кафедри обліку та аудиту, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, (Берегово, Україна)
МОСКАЛЕНКО ВАЛЕНТИНА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор філософських наук, головний науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
МУСІЯКА НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, докторант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ОВДІЄНКО ІРИНА МИХАЙЛІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ОКНОВА АНАСТАСІЯ СЕРГІВНА	здобувач ступеня PhD, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ОЛЕНДЕР ІННА ОЛЕГІВНА	здобувача вищої освіти, Інститут післядипломної освіти, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, (Київ, Україна)
ОЛЕФІРЕНКО ТАРАС ОЛЕКСІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки і психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ОСТРОВСЬКА МАРІАННА ЯРОСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (Берегово, Україна)
ОСТРОВСЬКИЙ ОЛЕКСАНДР ОЛЕКСАНДРОВИЧ	здобувач вищої освіти, “магістр”, спеціальність “Філологія”, стажист кафедри філології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (Берегово, Україна)
ОТЧЕНКО ГАЛИНА ВОЛОДИМИРІВНА	асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ПАВЕЛКІВ ВІТАЛІЙ РОМАНОВИЧ	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету, Рівненський державний гуманітарний університет (Рівне, Україна)
ПАЛЬКО ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (Ужгород, Україна)

ПАМПУРА ІГОР ІВАНОВИЧ	старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії психологічного забезпечення, Державний науково-дослідний інститут МВС України (Київ, Україна)
ПАНАСЕНКО ЕЛЛІНА АНАТОЛІЙВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Державний вищий навчальний заклад “Донбаський державний педагогічний університет”, Донецька область (Слов’янськ, Україна)
ПАНАСЮК ВІКТОР МИКОЛАЙОВИЧ	здобувач ступеня PhD, Рівненський державний гуманітарний університет, (Рівне, Україна)
ПЕВСЕ АНДРЕЯ АНДРІЙВНА	викладач, координатор кафедри філології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (Берегово, Україна)
ПЕТРЕНКО ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України (Київ, Україна)
ПЕЧКА ЛАРИСА ЄВГЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик та технологій дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ПОВОРОЗНЮК СВІТЛАНА ІВАНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри методик та технологій дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ПОДШИВАЙЛОВА ЛІДІЯ ІВАНІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)
ПОЛЩУК КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри методик та технологій дошкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ПОМИТКІН ЕДУАРД ОЛЕКСАНДРОВИЧ	доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, Україна)
ПОПРАВКА ВІКТОРІЯ ВІТАЛІЙВНА	здобувач вищої освіти “ магістр”, спеціальність “Психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ПРИХОДЬКО ЮЛІЯ ОЛЕКСІЙВНА	доктор психологічних наук, професор кафедри психології і педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ПРОРОК НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ПРОЦІК ЛЮБОВ СЕРГІЙВНА	кандидат психологічних наук, науковий співробітник науково-організаційного відділу, Державний науково-дослідний інститут МВС України (Київ, Україна)

РЕГО ГАННА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (Ужгород, Україна)
РЕГО ОЛЕКСАНДРА ЮЛІВНА	старший лаборант кафедри соціальної медицини та гігієни, ДВНЗ “Ужгородський національний університет” (Ужгород, Україна)
РОМАНЧАК ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	методист кабінету методики дошкільної та початкової освіти, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, (Ужгород, Україна)
РУДНИЦЬКА СВІТЛАНА ЮРІВНА	доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії когнітивної психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
САВЧИН ОЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ	викладач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, Університет Григорія Сковороди у Переяславі (Переяслав, Україна)
САКОВСЬКА ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “ Психологія”, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, (Миколаїв, Україна)
СЕВАСТЮК МАР’ЯНА СТЕПАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
СЕМЕНЮК ЮЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “Психологія”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
СЕРДЮК ЛЮДМИЛА ЗАХАРІВНА	доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
СИЛЕНКО НАДІЯ ІВАНІВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
СИМОНЕНКО СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій, ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (Одеса, Україна)
СІГЕТІЙ ІГОР ПЕТРОВИЧ	старший викладач кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (Ужгород, Україна)
СПІВАК ДМИТРО ВІТАЛІЙОВИЧ	здобувач ступеня PhD, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Кам’янець-Подільський, Україна)
СПІВАК ЛЮБОВ МИКОЛАЇВНА	доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ТЕЛЕЦЬКА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкового навчання, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ТЕСЛЕНКО ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)

ТІТОВ ІВАН ГЕННАДІЙОВИЧ	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)
ТОВКАЧ ІРИНА ЄВГЕНІВНА	кандидат психологічних наук, старший викладач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ТРЕТЯК ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ХАЛЬКО МАРИНА СЕРГІЇВНА	здобувач ступеня PhD, викладач кафедри психології і педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
ХАРЧЕНКО НАТАЛІЯ ВАЛЕНТИНІВНА	доктор психологічних наук, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, Університет Григорія Сковороди у Переяславі, (Переяслав, Україна)
ХИМИНЕЦЬ АННА ОЛЕКСІЇВНА	здобувач ступеня PhD, Пряшівський університет, м. Пряшів (Словаччина)
ХИМИНЕЦЬ ВАСИЛЬ ВАСИЛЬОВИЧ	доктор фізико-математичних наук, професор кафедри менеджменту та інноваційного розвитку освіти, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (Ужгород, Україна)
ЦАРЕНКО ЛЮДМИЛА ГРИГОРІВНА	старший науковий співробітник лабораторії психології діагностики та наукової психологічної інформації, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, (Київ, Україна)
ЦВЕТКОВА ГАННА ГЕОРГІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЦИХМЕЙСТРУК ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЧАЙКА ГАЛИНА ВАСИЛІВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р.Чамати, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ЧАЙЧЕНКО ВАЛЕНТИНА ФЕДОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ЧЕКСТЕРЕ ОКСАНА ЮРІЇВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ЧИСТЯК ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)

ШАРИГА АННА ОЛЕГІВНА	здобувач вищої освіти, спеціальність “Образотворче мистецтво”, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
ШАЦЬКА ОКСАНА (КИТАЙ) SHATSKA OKSANA	Ph.D., Associate professor, lecturer Yuncheng university (Shanxi, China)
ШЕВЧЕНКО ЛАРИСА ПЕТРІВНА	здобувач ступеня PhD, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, (Київ, Україна)
ШИЛОВСЬКА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка (Київ, Україна)
ШИМКО ВІТАЛІЙ АРТУРОВИЧ	доктор психологічних наук, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, Університет Григорія Сковороди у Переяславі (Переяслав, Україна)
ШИШОВА ІННА ОЛЕКСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини, доцент, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (Кропивницький, Україна)
ШЕПЕЛЬОВА МАРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)
ШУЛИГІНА РАЇСА АНДРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ШУЛЮК НАДІЯ ІВАНІВНА	здобувач ступеня PhD, Криворізький державний педагогічний університет, (Кривий Ріг, Україна)

З М І С Т

РОЗДІЛ І

Бондар В. І.

КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛЮВАННЯ ТА АНАЛОГІЇ ЯК ЦІЛІСНОСТІ В СИСТЕМІ
НАУКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ОСВІТЯНИНА..... 3

Максименко С. Д.

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ – НОВА ПСИХОЛОГІЧНА РЕАЛЬНІСТЬ..... 5

Моляко В. О.

АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 7

Панок В. Г.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ..... 12

Яценко Т. С., Галушко Л. Я.

ВИЯВИ АРХАЇЧНОГО МИСЛЕННЯ В ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ ПСИХІКИ..... 15

Андрущенко Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ПРИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ
З УЧНЯМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 19

Beata Varchi, Hanna Vodnar

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CREATIVE PERSONALITIES..... 20

Боброва Л. Г.

ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ
ЯК МЕТОД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 23

Бондар І. О.

РОВЕСНИЦЬКІ СТОСУНКІВ ЯК ЧИННИК
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА..... 25

Бойко С. Т.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ СТРЕС В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ..... 27

Васютина Т. М.

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ
У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З РІЗНИМИ ВИДАМИ МЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ
СОЦІАЛЬНОГО ТА ПРИРОДНИЧОГО ЗМІСТУ 29

<i>Виходцева О. А.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	32
<i>Войтовська О. М.</i>	ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РОЗВИТКУ В ОНТОГЕНЕЗІ	34
<i>Войтюк І. В.</i>	ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНОЇ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	36
<i>Волощенко Н. О.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ДОШКІЛЬНА ОСВІТА”	38
<i>Gabor Erdei</i>	SOCIO-DEMOGRAPHIC CRISIS IN THE EDUCATIONAL SPACE: EXIT STRATEGIES.....	41
<i>Гальченко В. М.</i>	ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	42
<i>Гордієвський Д. Є., Драч Н. В.</i>	ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСУ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК ЗАПОБІЖНИЙ ЗАХІД ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ	44
<i>Дідора М. І.</i>	ОСОБИСТІТЬ ПОХИЛОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ	47
<i>Дзюбенко О. А.</i>	МОЖЛИВОСТІ САМОПІЗНАННЯ ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ САМОІЗОЛЯЦІЇ	49
<i>Довбня С. О., Отченко Г. В.</i>	ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	51
<i>Дорофей С. В.</i>	ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	53

<i>Дригус М. Т.</i>	ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У ТЕОРІЇ ОНТОГЕНЕЗУ ЛЮДСЬКОЇ ПСИХІКИ Г. С. КОСТЮКА	56
<i>Дубініна К. В.</i>	ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТІВ	58
<i>Євченко І. М.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО МАНІПУЛЮВАННЯ ЗМІ СВІДОМІСТЮ ОСОБИСТОСТІ.....	61
<i>Зазимко О. В.</i>	РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ У КОНТЕКСТІ САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	63
<i>Іванова В. В., Біляк Л. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	66
<i>Іванова О. В.</i>	ЗНАЧЕННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	68
<i>Кабаніна Л. В.</i>	МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АКВАРІУМІВ В АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІЙ РОБОТІ.....	71
<i>Калмиков Г. В.</i>	МОВЛЕННЄВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ПРОБЛЕМА	73
<i>Калмикова Л. О.</i>	ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА – НОСІЙ ЕЛІТАРНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ.....	75
<i>Каменичук Т. Д.</i>	ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	77
<i>Комінарець Т. В.</i>	АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СВІТІ	79

<i>Кондратенко Л. О.</i>	ЗАВДАННЯ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА З ВИВЧЕННЯ УЧІННЕВОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	82
<i>Коростишевська-Набок І. Л.</i>	РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ.....	83
<i>Лапченко І. О.</i>	ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЙ РІЗНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАПРЯМІВ	85
<i>Ларін Д. І.</i>	ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В УМОВАХ КОРОНАВІРУСУ: ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	88
<i>Литвиненко О. О.</i>	СТРУКТУРА ТА СПЕЦИФІКА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ	90
<i>Лищенко Н. О.</i>	ЛЮДСТВО ВСТУПИЛО В ХХІ СТОЛІТТЯ: ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ	93
<i>Лозенко А. П.</i>	ООБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ САМОВИЗНАЧЕННЮ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ	95
<i>Лук'янченко О. М.</i>	ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	98
<i>Луценко І. О.</i>	ЕМОЦІЙНО ПІДТРИМУЮЧА МІЖОСОБИСТІСНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДНЕСЕННЯ ЛЮДСЬКОЇ ГІДНОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА	100
<i>Imre Lipchei</i>	TEACHER'S PERSONALITY IN SOCIO-INFORMATION DIMENSIONS: A EUROPEAN VIEW OF THE PROBLEM.....	102
<i>Мандибур М. В.</i>	ДИТЯЧА КРИМІНАЛІЗАЦІЯ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ.....	104

<i>Маслюк А. М.</i>	
ПРОЕКТ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЗА Г. ВАЩЕНКОМ	106
<i>Маргітч К. Є.</i>	
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УГОРСЬКОМОВНІЙ НАЦІМЕНШИНІ ЗАКАРПАТТЯ.....	109
<i>Мартинюк І. А.</i>	
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ЗВО	111
<i>Марусинець М. М., Заяць О. Т.</i>	
ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ	113
<i>Матвієнко О. В.</i>	
КРИЗА НАЦІОНАЛЬНОЇ-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	115
<i>Мішкулинець О. О., Крайниковець Х. В.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	118
<i>Мисан І. В.</i>	
МАТЕРІАЛІЗАЦІЯ У ФОРМУВАННІ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ	120
<i>Молнар Г. Т.</i>	
ВПЛИВ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА.....	122
<i>Москаленко В. В.</i>	
КАТЕГОРІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В АСПЕКТІ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ	123
<i>Мусяка Н. І.</i>	
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРА У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г.С. КОСТЮКА	126
<i>Овдієнко І. М., Маруда Т. М.</i>	
РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ	128

<i>Олефіренко Т. О.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ.....	131
<i>Островська М. Я.</i>	
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОГРАМ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	132
<i>Павелків В. Р., Панасюк В. М.</i>	
ПСИХОГЕНЕЗА ДЕСТРУКТИВНИХ ПАТЕРНІВ ПОВЕДІНКИ ПРЕДСТАВНИКІВ КОНТРАКУЛЬТУРНИХ ОБ'ЄДНАНЬ	134
<i>Палько Т. В.</i>	
РЕФЛЕКСІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА	135
<i>Пампура І. І.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ.....	137
<i>Певсе А. А.</i>	
ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	140
<i>Петренко І. В.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ: ОЗНАКИ ІННОВАЦІЙНОСТІ	142
<i>Печка Л. Є.</i>	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	145
<i>Поворознюк С. І.</i>	
ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФОРМУВАННІ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	147
<i>Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В.</i>	
ТИПОЛОГІЯ СТУДЕНТІВ ЗА СПІВВІДНОШЕННЯМ ІНТЕГРАЛЬНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ТА ІНДИВІДНОСТІ.....	150
<i>Поліщук К. М.</i>	
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	153

Помиткін Е. О.

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ СВІТОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ 154

Приходько Ю. О.

ПРОБЛЕМА ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ:
ПІДХОДИ ДО ЇЇ ВИРІШЕННЯ У ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ..... 158

Пророк Н. В.

ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МАНІПУЛЯЦІЇ:
НЕГАТИВНІ НАСЛІДКИ ДЛЯ ПСИХІКИ 160

Процик Л. С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТИНИ-ЖЕРТВИ
ПРОТИПРАВНИХ ДІЯНЬ 163

Резо Г. І., Резо О. Ю.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ..... 165

Романчак О. О.

РОЗВИТОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 168

Рудницька С. Ю.

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ
ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ..... 170

Савчин О. М.

АВТОРСЬКА МОТИВАЦІЙНА ЛІНГВО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ
ФОРМУВАННЯ СТІЙКИХ УМІНЬ СТВОРЕННЯ РОЗПОВІДЕЙ
РІЗНИХ ТИПІВ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ
ПРОБЛЕМИ ВТІЛЕННЯ..... 172

Севастюк М. С.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 175

Сердюк Л. З.

ФАКТОРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ..... 177

<i>Сіземій І. П.</i>	ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ – АЛЬТЕРНАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ САМООСВІТИ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	180
<i>Cueva Davil Luis Socrates</i>	FORMATION OF REFLECTIVE COMPETENCE OF MUSIC TEACHER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	182
<i>Симоненко С. М., Грек О. М.</i>	ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПРОЯВ ЕМОЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ ПІДЛІТКІВ.....	184
<i>Снівак Л. М., Снівак Д. В.</i>	ІЄРАРХІЯ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ “ДОПОМАГАЮЧИХ” ПРОФЕСІЙ У СТІЙКИХ І НЕСТІЙКИХ ЕПІДЕМІЧНИХ СИТУАЦІЯХ	186
<i>Тесленко Т. В.</i>	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	189
<i>Тітов І. Г.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ.....	191
<i>Товкач І. Є.</i>	МАЙБУТНІМ ПЕДАГОГАМ ПРО ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЯКІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	194
<i>Третяк Т. М., Латини Н. М.</i>	ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ДО РОЗВ’ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ.....	197
<i>Харченко Н. В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ГРАМАТИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВСПОЛУЧЕНЬ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ.....	201
<i>Химинець В. В.</i>	ГУМАНІСТИЧНО-КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	203
<i>Царенко Л. Г.</i>	ПСИХОЛОГІЧНА ЗРІЛІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВА СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	206

<i>Цвєткова Г. Г., Панасенко Е. А.</i>	
САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСОНАЛА КРИЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ	208
<i>Чайка Г. В.</i>	
ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ОСОБИСТІСНУ АВТОНОМІЮ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ	211
<i>Чайченко В. Ф., Бондаренко Т. М.</i>	
ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАОСВІТИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	213
<i>Чекстєре О. Ю.</i>	
ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ І СПІЛКУВАННЯ НА ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ	216
<i>Чистяк О. В.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	219
<i>Shatska Oksana</i>	
ENGLISH LANGUAGE IN FAR-EAST ASIAN COUNTRIES.....	220
<i>Шиловська О. М.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ДО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ	221
<i>Shymko Vitalii Arturovych</i>	
MODERN STUDIES OF PERSONALITY. INTERDISCIPLINARY PARADIGMATICS OF DIFFERENTIAL PSYCHOLOGY	223
<i>Шилова І. О.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	225
<i>Шулигіна Р. А.</i>	
РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ	227
<i>Яворська-Вєтрова І. В.</i>	
ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕАГУВАННЯ НА НЕУСПІХ У ШКОЛЯРІВ	229
<i>Яцина О. Ф.</i>	
ПРАКТИКИ ШЛЮБНО-СІМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА БАТЬКІВСТВА: ДЖЕРЕЛО САМОРЕФЕРЕНЦІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ	231

РОЗДІЛ II

Beata Barchi, Lilia Myshko

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN ADOLESCENCE:
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS.....234

Гасюк О. В.

ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ МОЛОДШОГОДОШКІЛЬНОГО ВІКУ236

Біляк Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....238

Губарева Д. В.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ
ПРОКРАСТИНАЦІЇ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ240

Єфанова В. Д.

ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК
ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА242

Зубко Д. В.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ МОЛОДІ
З КОМП'ЮТЕРНОЮ ІГРОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ244

Іванцанич В. В.

ВПЛИВ РЕЛІГІЙНИХ ГРОМАД НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ246

Боброва Л. Г., Ільїна Ю. С.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА САМОВІДЧУЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ249

Інкіна С. В.

МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ТА МОРАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ
ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....251

Катишученко О. Л.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ253

Карпенко О. В.

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ255

Клепацька Л. В.

ВПЛИВ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКА НА ЙОГО ВЗАЄМИНИ З РОВЕСНИКАМИ 257

Крикунова Л. О.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ 259

Коваль О. Р.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ
У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ..... 261

Ковальова К. В.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛЯЛЬКОВОГО ТЕАТРУ 263

Корнійчук А. В.

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ТВОРЕННЯ “ЕМОЦІЙНОГО СВІТУ”
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 264

Кошіль Т. П.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 266

Кузьменко І. А.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ 269

Лелюх-Степанчук О. О.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ОСОБИСТОСТІ 271

Лук'яненко М. М.

ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ
ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА..... 273

Мазур А. В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СХИЛЬНОСТІ
ДО СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ..... 275

Мартиненко П. А.

СОЦІАЛЬНА ІЗОЛЯЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИНЕКНЕННЯ
ВІДСТОРОНЕНОСТІ ТА ТРИВОЖНОСТІ У ОСОБИСТОСТІ..... 277

Матвієнко О. В., Цихмейструк О. М.

ВИЯВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ
АКРЕДИТАЦІЇ ТА УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ 280

<i>Мельничук Є. О.</i>	РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ЕЙДЕТИКИ	283
<i>Окнова А. С.</i>	РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	286
<i>Олендер І. О.</i>	ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ “ЛІДЕР” І “МЕНЕДЖЕР” У СОЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	287
<i>Островський О. О.</i>	ДВОМОВНІСТЬ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКАРПАТТЯ.....	289
<i>Поправка В. В.</i>	РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	291
<i>Саковська В. В.</i>	ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПРОБЛЕМОЮ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	293
<i>Семенюк Ю. В.</i>	ВИЗНАЧЕННЯ ВЗАЄМОЗ'ЯЗКУ ТРИВОЖНОСТІ ТА КОНФЛІКТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ.....	295
<i>Силенко Н. І.</i>	МОВА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	298
<i>Телецька Л. І., Куліш О. В.</i>	ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	300
<i>Труш В. М., Шарига А. О.</i>	МЕТОДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІДОБРАЖЕННЯ ОБ'ЄМНИХ ФОРМ НА ПЛОЩИНІ	302
<i>Халько М. С.</i>	ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	304

Химинець А. О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НУШ 307

Шевченко Л. П.

УЯВЛЕННЯ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ПРО ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩІ
ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН 309

Шулюк Н. І.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ 311

Щеринська Ю. В.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ЛЮДЕЙ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ
ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї 314

Язовіцька Я. О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ..... 315

НАШІ АВТОРИ 318

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС: НАУКОВІ ЗАПИСКИ ВЧЕНИХ

*Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*

14-15 травня 2020 року

*За загальною редакцією
кандидата педагогічних наук, професора Т. О. Олефіренка*

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів. За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

*Відповідальні редактори – І. Лапченко, М. Марусирець,
Випускаючий редактор – Л. Макаренко
Технічні редактори – Т. Меркулова, Л. В. Савенкова
Макетування і оригінал-макет – Т. Ветраченко, Л. Ляшенко
Бібліографічне редагування – Н. І. Тарасова
Художнє оформлення – О. Гордашевська*



Підписано до друку 12 квітня 2020 р.
Формат 60x84. Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 5,25. Облік видав арк. 5,31. Наклад 300.
Віддруковано з оригіналів

ВИДАВНИЦТВО
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002
(044) 239-30-85
Продажу не підлягає!