

**Громадська організація
«Київська наукова організація
педагогіки та психології»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
НАУКОВИХ РОБІТ**

учасників міжнародної
науково-практичної конференції:

**«НАУКОВА ДИСКУСІЯ:
ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ»**

30 листопада – 1 грудня 2018 року

ЧАСТИНА II

Київ
2018

УДК 001.8:[37.01+159.9](063)

Н 34

Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 30 листопада – 1 грудня 2018 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. – Ч. 2. – 112 с.

УДК 001.8:[37.01+159.9](063)

Н 34

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Організатори конференції не завжди поділяють думку учасників. У збірнику максимально точно відображається орфографія та пунктуація, запропонована учасниками.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Ісаєв М. А.

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ РОЗУМІННІ..... 7

СЕКЦІЯ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Гомозова Т. В., Салюкова Г. Ю.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЕТНОМУЗИЧНИХ
ЦІННОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ..... 9

Роїк Т. О.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: МЕТОДОЛОГІЯ
ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... 12

Шапаренко Х. А.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ
ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.. 14

Шехавцов М. О.

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ 16

СЕКЦІЯ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Блаженко І. П., Мисліцька Н. А.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ДОШКІЛЬНИКІВ В СИСТЕМІ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ
ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ..... 20

Харіна А.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ
ДІТЕЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО НАВЧАННЯ..... 22

Крет Н. В.

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ 25

Лимар Ю. М., Тополь Є. В.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ДІТЬМИ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ..... 28

Пісклова Л. А.

ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНИХ ЯКОСТЕЙ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДЗО..... 31

Постоловська Т. С. ОСОБЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	34
Строценъ І. О. АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ДО ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ.....	37
СЕКЦІЯ 9. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ	
Байдюк Л. М. ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЯВИЩА.....	40
Омельченко М. С. РОЗВИТОК СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА У ПЕРІОД ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ	42
Сокур А. В. ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОБАЧЕННЯ ЯК ПРОЯВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	45
СЕКЦІЯ 10. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ, ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ	
Скориніна-Погребна О. В., Дьяченко О. В. ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	49
СЕКЦІЯ 11. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Езех Чуквунонсо Питер Ексель ПСИХОЛОГІЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН К БЕРЕМЕННОСТИ.....	53
СЕКЦІЯ 12. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	
Бучинська Д. С. РОЛЬ АКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ АТРАКЦІЇ	56
Зінченко Т. І. ДИНАМІКА ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРЕДСТАВНИКІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ.....	59
Криворучко Н. В. БАТЬКІВСЬКЕ СТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	62
Кричко О. В., Чуйко О. М. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	64
Лисенко Д. П. ДОВІРА В МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИНАХ.....	67

Склярук А. В.	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОБЛЕМНОЇ СІМ'Ї	71
СЕКЦІЯ 13. ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Боснюк В. Ф., Котенко В. В.	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ ТУРИСТІВ	74
СЕКЦІЯ 14. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ	
Білоус Р. М., Брага С. Ю.	
ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ СТУДЕНТАМИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	76
Гордієнко Б. П.	
ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ДИТИНИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	78
Завиленская А. М.	
ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	81
Kotukh E. S., Pernarivska T. P.	
MODERN LANGUAGE LEARNING PRINCIPLES	83
Кравченко О. Д.	
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	86
Kuznietsova O. O.	
EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF THE STUDENT IN HIS QUEST FOR SELF-REALIZATION.....	88
Мирошник О. Г.	
ОСОБИСТІСНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	91
Осіпчук І. Ф., Савиченко О. М.	
ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЮНАКІВ В КОНТЕКСТІ ІНТИМНО-ОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ.....	94
Павлюк О. Д.	
РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДАВИЩА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ	97
СЕКЦІЯ 15. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ	
Герасименко К. В.	
ДИНАМІКА КОГНІТИВНОГО ТА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	100

Шипелік Т. В.

МЕТОДОЛОГІЯ СУБ'ЄКТНО-БУТТЄВОГО ПІДХОДУ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ 102

СЕКЦІЯ 16. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Бочарнікова К. І.

ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВА ТЕРАПІЯ
ЯК ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ 105

Невальонний Є. О.

РЕФЛЕКСІЯ КЕРІВНИКА В СИСТЕМІ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ.... 106

Чабань А. В.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОК-ОФЦЕРІВ ДСНС УКРАЇНИ 109

Шумейко А. П.

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ
МАЙБУТНЬОГО ОФЦЕРА-ПСИХОЛОГА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ
Й АРМІЙ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН..... 111

СЕКЦІЯ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Ісаєв М. А., аспірант
кафедри державної служби, адміністрування та управління
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Старобільськ, Луганська область, Україна

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ РОЗУМІННІ

Перехід України до ринкових відносин докорінно змінив цілі та завдання фінансово-економічної освіти та професіоналізації людей, оскільки сучасні умови їх трудової діяльності потребують нових форм економічного мислення та поведінки. Відбулась зміна ціннісних орієнтацій людей, їх відношення до праці, власності, грошей.

Система фінансово-економічної освіти є важливим фактором економічної соціалізації людей, засобом розвитку та підвищення якості людського капіталу. Вона формує економічну культуру, піднімає буденні уявлення про економічне життя на науковий рівень, розвиває практичні уміння та навички, дозволяє приймати обґрунтовані рішення.

Такі вчені як В. Бобров, Л. Каніщенко, Т. Поясок, Л. Пуханова, Т. Коваль, Л. Максимчук та ін. вважають, що в умовах сучасних соціально-економічних перетворень значно зросла увага до проблем професійної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю.

Розвиток фінансово-економічної освіти ґрунтується на принципах, визначених законами України «Про вищу освіту» (2002), «Концепція розвитку економічної освіти в Україні» (2003).

Удосконалення вищої освіти майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю можливе лише в рамках системи управління якістю, складовою якої є освітні стандарти. Проблему якості вищої освіти вивчали вітчизняні та закордонні дослідники, зокрема: Г. Бордовська, І. Булах, І. Вакарчук, К. Левківський, О. Новиков, М. Поташник, Н. Селезньова, С. Шевченко, К. Астахова, В. Андрущенко, І. Бех, Я. Болюбаш, В. Базелевич, Д. Дзвінчук, В. Кремінь, Т. Лукіна, Т. Сорочан, М. Степко, Д. Табачник, Є. Хриков та ін.

Необхідність стандартизації підготовки за певними напрямками, чіткого визначення результатів навчання та розробки Національної рамки кваліфікації вивчали: І. Вакарчук, О. Бондаревська, Г. Бордовська, О. Голубенко, І. Зимня, Н. Кузьміна, Т. Морозова, М. Степко, Ю. Сухарніков, С. Шевченко та ін.

Поняття «якість підготовки майбутніх фахівців» не має чіткого визначення, оскільки науковців виділяють в змісті цього питання ознаки, специфічні для своєї галузі знань, що ускладнює вироблення загальних підходів до його визначення і його сутності, і адекватних критеріїв оцінювання.

Спираючись на вищезазначене, під «якістю фахівця» розуміють сукупність його властивостей, які дозволяють кваліфіковано і своєчасно виконувати профе-

сійну роботу у відповідності з паспортом спеціальності, займати активну громадянську позицію, постійно підвищувати свою кваліфікацію, а за необхідністю своєчасно змінювати професію. Натомість поняття «якість підготовки фахівця» передбачає сукупність суттєвих властивостей та характеристик фахівця, рівень яких формується в процесі здійснення освітньої діяльності [1, с. 122 – 123].

Безперечно, поняття «якість підготовки фахівців» тісно пов'язано із поняттям «якість освіти». Загальнонаукове поняття якості освіти є достатньо широким, оскільки охоплює якість навчання, виховання та розвитку особистості як результат освітньої діяльності.

Очевидно, що якість підготовки майбутніх фахівців також залежить від постійно зростаючі вимоги та актуальні потреби суспільства, тому ми можемо стверджувати, що це поняття є динамічною категорією, яка потребує оновлення й постійного моніторингу.

Ми погоджуємося із думкою Р. Кубанова, який поділяє розвиток якості професійної освіти за наступними напрямками: упровадження інноваційної моделі розвитку ВНЗ; розробка нового бачення моделі фахівця-економіста; розробка нових освітніх стандартів і освітніх програм; визначення інноваційної політики в області професійної освіти, що полягає в розробці нових принципів функціонування й розвитку системи підготовки економічних кадрів, концепції підготовки фахівців у ВНЗ і програми розвитку університету [2, с. 28].

В загальнонауковому контексті вітчизняний науковець Л. Петриченко визначила, що якість вищої освіти є багатовимірним поняттям, яке охоплює всі сторони діяльності вищого навчального закладу: навчально-методичну, науково-дослідницьку, підготовку й підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, розвиток матеріально-технічної бази, інших ресурсів, формування контингенту студентів тощо. У такому контексті якість вищої педагогічної освіти визначено як збалансовану єдність якості умов, освітнього процесу та результату, відповідність освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [3, с. 86]. Очевидно, що поняття якості – багатоаспекте, яке вимагає розробки стандартів, що полягають в основі критеріїв визначення якості.

Отже, ми розуміємо поняття «якість підготовки майбутнього фахівця» як об'єктивно існуючу сукупність властивостей і компетентностей випускника, які визначають його як фахівця певної професії, відрізняє його від інших фахівців та значною мірою забезпечує його успішну професійну діяльність у конкурентному світі.

Література:

1. Козубцов І. М. Якість підготовки фахівців – проблема сучасності / І. М. Козубцов, О.О. Герасименко, В.О. Ткач // Військова освіта. – 2013. – № 2. – С. 120-127
2. Кубанов Р. А. Управління системою якості професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі / Р. А. Кубанов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 27-31.
3. Петриченко Л. Управління якістю вищої освіти – запорука професійного становлення студентів / Л. Петриченко // Обрії. – 2015. – № 1 (40). – С. 85 – 88.

СЕКЦІЯ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Гомозова Т. В., кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри фортепіано

Салюкова Г. Ю., викладач кафедри фортепіано
*Харківська гуманітарно-педагогічна академія
м. Харків, Україна*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЕТНОМУЗИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В умовах сучасної освітньо-виховної практики важливого значення набуває народна музика. Її використання в школі вимагає від вчителя відповідної підготовки. Про це писав В.Сухомлинський, наголошуючи на тому, що краса музики є могутнім джерелом думки. З погляду українського педагога, «яскраві образи, що народжуються в уяві дитини під впливом музичної мелодії, оживляють думку, немовби спрямовуючи її численні струмочки і єдине русло. Діти прагнуть словами намалювати те, що створила уява, що вони відчують» [1, с. 192].

На основі наукового аналізу сучасної педагогічної теорії та практики можемо констатувати, що естетичне виховання набуває пріоритетного характеру, активно реалізується у соціокультурній та освітньо-виховній сфері. Його необхідність полягає в тому, щоб сформувати у молодого покоління почуття прекрасного та піднесеного, підготувати до естетичного сприймання та оцінки явищ дійсності та мистецтва, забезпечити розвиток творчих здібностей та вміння діяти за законами краси. Як зазначено в Концепції художньо естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, «сучасні загальноосвітні школи та позашкільні навчальні заклади мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, що характеризується високою емоційно-естетичною культурою».

У здійсненні естетичного виховання в умовах сьогодення приймає участь широка громадськість, зокрема працівники освіти, діячі культури, батьки, представники громадських організацій. Їх зацікавленість питанням естетичного виховання дітей та молоді зумовлена соціальними, культурологічними та освітніми потребами. Так, маючи соціально-спрямовану мотивацію вони прагнуть розглядати цей процес як прояв цивілізаційного розвитку українського суспільства, яке йде шляхом посилення естетичних чинників в житті людей, піднесення рівня духовної культури, розповсюдження цінностей культури і мистецтва серед широких верств населення. Молоді пропонують високі стандарти життя, організації праці, змістовну освіту, сучасні форми відпочинку та дозвілля. При цьому наголошується на тому, що організовуючи свою життєдіяльність за законами краси, сповідуючи цінності високого мистецтва, молодь може удосконалювати себе і навколишнє середовище, привносити у свій побут працю, відносини з іншими людьми ,

твори мистецтва, відчуття прекрасного, витонченого, гармонійного, піднесеного. За таких умов особистість отримує насолоду, відчуває духовну красу, виявляє здатність до творчої співпраці у сфері суспільних відносин, розвитку художньої культури, використання творів мистецтва.

Питання естетичного виховання майбутніх вчителів, вихователів засобами різних видів мистецтв є актуальними в сучасній освітньо-виховній практиці. Особливого значення вони набувають в системі педагогічної освіти, зокрема, діяльності педагогічних коледжів і училищ, гуманітарно-педагогічних академій, класичних і педагогічних університетів, інститутів та академій післядипломної педагогічної освіти. Актуалізація питань естетичного виховання в цих навчальних закладах зумовлена тим, що майбутні організатори навчально-виховної роботи покликані бути підготовленими до активного втілення естетико-виховних ідей та художньо-естетичних цінностей у роботі з дітьми та молоддю, бути виразниками та носіями високої естетичної культури, своїм власним прикладом взаємодії з прекрасним в житті та мистецтві позитивно впливати на духовний розвиток учнів, прищеплювати їм повагу та відповідальне ставлення до художньо-естетичних досягнень минулого і сьогодення.

Сучасна педагогічна освіта оновлюється на концептуальному, теоретичному та технологічному рівнях. На зміну існуючим поглядам стосовно організації музично-естетичного виховання майбутніх учителів приходять нові, сповнені глибокого розуміння ролі і необхідності ефективного залучення дітей та молоді до цільностей естетичної культури, народного мистецтва та художньої творчості. У державній програмі «Вчитель» підкреслюється необхідність оновлення змісту педагогічної освіти зокрема поліпшення культурологічної, психолого-педагогічної та практичної підготовки вчителя, забезпечення оптимального співвідношення між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовкою працівників освіти. Сучасна освітньо-виховна практика має значні резерви, активне використання якої дозволить якісно поліпшити музично-естетичну підготовку майбутніх вихователів дитячих садків, учителів початкової та середньої загальноосвітньої школи, педагогів системи позашкільної освіти, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів [2].

В системі педагогічної освіти музично-естетичне виховання майбутніх учителів здійснюється у двох напрямках, які передбачають формування естетичних якостей студентської молоді, а також її підготовку до здійснення художньо-естетичної освіти і виховання учнів.

Підготовка майбутніх учителів до музично-естетичного виховання учнів є напрямком естетичного виховання студентів в системі педагогічної освіти, який стосується підготовки майбутніх учителів і вихователів до здійснення естетичного виховання в школі та дитячому, садку. Необхідність цього напрямку освітньо-виховної роботи полягає в тому, щоб в умовах вищої педагогічної школи студенти оволодівали знаннями та вміннями, які вони зможуть використати під час організації естетико-виховної роботи з дітьми, залучення їх до художньої творчості, музично-виконавської діяльності тощо. При цьому майбутнім учителям і вихователям пропонуються знання, що характеризують зміст та особливості естетичного виховання учнів різних вікових груп, а також знання, уміння, необхідні для організації окремих форм естетико-виховної роботи.

Про можливість педагогічної освіти у вирішенні цих питань засвідчують теоретичні і методичні напрацювання вчених, які зосереджують свою увагу на організації музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні (О. Михайличенко, С. Матвієнко), формуванні естетичного ставлення до мистецтва у молодших підлітків засобами радіомовлення (І. Регейло), формуванні музично-естетичних орієнтацій молодших школярів в умовах сім'ї (М. Волос), формуванні естетичного смаку молодших підлітків у процесі вивчення іноземної (англійської) мови (Т. Ліонська), формуванні естетичного досвіду молодших школярів у процесі художнього діалогу (І. Гриценко), формуванні у молодших школярів інтересу до музикування на народних інструментах в позакласній роботі (Г. Браніцька) та ін.

Наголошуючи на ролі мистецтва в системі естетичного виховання майбутніх учителів сучасні дослідники актуалізують також питання, що стосуються використання етнохудожніх цінностей в якості засобу естетико-виховного впливу. На концептуальному, теоретичному і методичному рівні ці питання знайшли висвітлення в працях вчених. Зокрема, в них аналізуються такі питання, як теорія і практика українського національного виховання (М. Стельмахович, Б. Ступарик), українське народознавство і проблеми національного виховання школярів (В. Кононенко, Р. Скульський, О. Сухомлинська, І. Зязюн) естетичне виховання учнів засобами етнохудожньої творчості (Є. Антонович, В. Бутенко), формування духовних цінностей студентської молоді засобами українського народного мистецтва (Т. Танько), виховання національної гідності у студентської молоді засобами українського народного мистецтва (В. Одарченко), формування готовності студентів педвузу до використання національних традицій у вихованні школярів (О. Павленко), психологічні основи виховання духовності в українській національній школі (В. Москалець) та ін.

Отже, вища педагогічна освіта має широкі можливості музично-естетичного виховання майбутніх учителів, дає їм відповідну оцінку та прагне залучати до цього **процесу** естетико-виховний потенціал різних видів мистецтва. Етномузична творчість визначається як один із провідних засобів стимулювання, розвитку та збагачення естетичної культури студентської молоді в системі педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя. В. Сухомлинський наголошував на необхідності розвитку естетичного ставлення до етномузичних цінностей у працівників освіти. Адже, «емоційність природи притаманна морально і естетично вихованій людині, виражається в тому, що серце стає сприйнятливим до доброго слова, повчання, наукової поради. Якщо ви хочете, щоб слово вчило жити, щоб наші вихованці прагнули до добра, виховуйте тонкість, емоційну чутливість юного серця. Серед численних засобів впливу на юне серце важливе місце належить музиці» [1, с. 189-190].

Література:

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в п'яти томах. – К : Рад школа, 1997. – Т. 3. – С. 7– 282.
2. Мистецька школа в системі національної освіти України. Навчально-методичний посібник. – Львів, 1999. – 204 с.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Найважливішою ланкою суспільства є родина. Саме вона є осередком первинної соціалізації дитини. У родині дитина оволодіває першими знаннями, вміннями, засвоює навички спільної діяльності. Проте сучасна родина зазнає труднощів у вихованні підростаючого покоління через відсутність відповідних культурологічних і педагогічних знань, відсутність відповідних навичок. Все це негативно позначається на виховних можливостях родини у формуванні морально-ціннісних взаємин з дітьми.

На важливість проблеми родинного виховання наголошує академік І. Бех, зауважуючи, що процес розвитку та становлення особистості людини є багатограним і різнобічним. Розпочинається він в родині, в тому середовищі, в якому дитина живе і розвивається значний період свого життя – від народження до цілком усвідомленої самостійної життєдіяльності. Науковець наголошує на тому, що родина є унікальною спільністю, яка покликана виконувати ряд важливих функцій. Провідними, як відомо, виступають функції народження та виховання дитини. Хоча особистісний розвиток дитини не визначається лише сімейним впливом, та все ж родина стоїть біля його витоків. І саме від рідних вирішальною мірою залежатиме подальше становлення підростаючої особистості [1].

Нами з'ясовано, що сучасна родина, залишаючись основним осередком суспільства, потребує допомоги з боку соціальних інститутів. І школа як найближчий до неї соціальний інститут може надати таку підтримку: організувати спеціальну підготовку для батьків, стимулювати й активізувати виховну функцію сім'ї.

Вимоги сучасного суспільства, стрімкий розвиток його духовної сфери привертає увагу науковців до проблеми формування культури родинних взаємин. Створення системи виховання культури родинних взаємин вимагає цілісного ретельного аналізу проблеми, дослідження механізмів формування моральних якостей, духовних цінностей особистості та вивчення їхнього впливу на культуру родинних взаємин. Вирішальним чинником становлення культури родинних взаємин є виховання гуманних моральних якостей батьків і дітей як особистостей.

Одним із головних завдань нашого дослідження було розробити критерії, показники та визначити рівні вихованості культури родинних взаємин; здійснити добір діагностичного інструментарію відповідно до проблематики дослідження; провести серію діагностичних процедур та їх аналіз; виявити рівні вихованості культури родинних взаємин молодших школярів.

Нами було встановлено, що у науковій літературі термін «критерій» визначається, як: мірило для визначення, оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [4]; підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка ; стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись

оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [2].

Зазначимо, що критерій є засобом, необхідним інструментом оцінки, але не являється оцінкою, а визначення або виокремлення сутнісних ознак предмета є функціональною роллю критерію. Критерій є не тільки засобом виявлення предмета, а й засобом підстави для класифікації, групування предметів, їх оцінки. Варто зазначити, що проявом критерію на певному етапі формування культури родинних взаємин у молодших школярів є показник. З'ясуємо його значення. У «Новому тлумачному словнику української мови» термін «показник» визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [3].

Виступаючи складовою критерію, показник (ознака) являє собою типовий і конкретний вияв однієї зі суттєвих сторін досліджуваного явища, процесу, за яким можна судити не тільки про його наявність, а й про рівень його розвитку.

Опираючись на аналіз наукових джерел, ми визначили критерії вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів з їх показниками, а саме: *когнітивний, мотиваційно-особистісний та діяльнісно-практичний*. На основі визначених критеріїв і показників нами була розроблена якісна характеристика рівнів вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів.

З урахуванням розбіжностей вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів за наведеними критеріями нами були визначено три рівні вихованості цього особистісного утворення: індиферентно-репродуктивний (низький), емоційно-усвідомлений (середній) та активно-творчий (високий).

У процесі експериментальної роботи ми розробили програму діагностики рівнів вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів та визначили реальний стан її вихованості для того, щоб довести необхідність обґрунтування необхідних педагогічних умов удосконалення цього процесу. Саме тому за розробленими критеріями і показниками використовували сукупність взаємодоповнюваних методів та методик дослідження, зокрема: спостереження, бесіда з учнями, учителями і батьками; модифікована нами методика ранжування цінностей М. Рокича; авторська анкета для встановлення рівня вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів за критеріями; методика незакінчених речень для характеристики власної точки зору молодших школярів щодо сутності культури родинних взаємин та з'ясоване ставлення до неї; проективна методика «Сім'я тварин»; проективна методика «Три дерева».

Отже, проведений нами констатувальний етап експерименту показав переважання середнього та низького рівнів вихованості культури родинних взаємин у молодших школярів в експериментальній та контрольній груп, а отримані матеріали та їх аналіз дозволили виявити наступне:

1) Гендерні особливості. Встановлено, що дівчатка мають дещо вищі результати, і пояснюється це, на нашу думку, тим, що дівчатка будь-якого віку прагнуть до самовдосконалення. Вони більш емоційніші, лагідніші, милосердніші, до того ж вбирають у себе все, що відбувається в їхній родині між батьками, прагнуть наслідувати батьків і бути схожими на них. Дівчатка, на рівні закладеного материнського інстинкту, постійно відчують потребу оберігати, турбуватись про інших.

2) Певні відмінності у результатах діагностування молодших школярів сільських і міських шкіл. Для учнів сільських шкіл характерним є систематична участь у наданні допомоги батькам по догляду за молодшим братиком чи сестричкою, бабусі та дідусю, проте діти прагнуть мати більше вільного часу, а також намагаються уникати спілкування з одним із батьків через наявність шкідливих звичок. Для міських учнів допомога батькам та старшим у родині у більшості випадків є епізодичним явищем, й обмежується наданням допомоги братику чи сестричці, проте діти прагнуть до спілкування з батьками.

Отже, аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив необхідність удосконалення процесу виховання культури родинних взаємин у молодших школярів. Результати констатувального етапу експерименту актуалізують необхідність налагодження ефективної співпраці дітей, батьків та вчителя у вихованні культури родинних взаємин у молодших школярів, що спонукало нас до розробки відповідної моделі виховання культури родинних взаємин у молодших школярів та визначенні педагогічних умов для її реалізації.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [у 2 кн.] / І.Д. Бех. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. – М. : АСТ : Вече, 2001. – Т. 1 – 592 с.
3. Новий тлумачний словник української мови / [укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – К. : Аконт, 2001. – Т. 2 : Ж–О. – 911 с.
4. Популярна юридична енциклопедія / [В. К. Гіжевський, В. В. Головченко, В. С. Ковальський та ін.]. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 528 с.

Шапаренко Х. А., кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Створення інклюзивного середовища у закладах дошкільної освіти як практики організації спільного освітнього процесу дітей з особливими потребами та дітей із звичайним розвитком є імперативом сучасного удосконалення освітнього процесу в Україні. Конституція України, Закон України «Про освіту» гарантують усім дітям право на освіту, отже і можливість реалізувати це право в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального

та майнового стану, стану здоров'я, місця проживання та інших чинників. Інклюзія потрібна нашій державі як засіб досягнення соціальної справедливості в інтересах дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває створення інклюзивного середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб такої дитини.

В інклюзивному середовищі всі діти здатні досягати успіху. На підставі всебічного аналізу літератури з цього питання Д. МакГрегор і Фогельсберг наводять такі переваги для дітей з особливими освітніми потребами:

- в інклюзивному середовищі діти з обмеженими можливостями демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми,

- які таких обмежень не мають;

- в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;

- діти з особливими потребами навчаються за складнішою і поглибленою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок перебігає ефективніше, а академічні досягнення поліпшуються;

- підсилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями завдяки методиці навчання в інклюзивних школах, де воно часто відбувається у формі групової роботи. Працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, і починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного;

- дружні стосунки між дітьми з обмеженими можливостями та іншими дітьми, які таких обмежень не мають, зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі. Дослідження довели, що діти в інклюзивному закладі мають надійніші й триваліші зв'язки з друзями, ніж діти в сегрегованому середовищі [1, с. 120].

Ефективність реалізації освітньої інклюзії багато в чому залежить від готовності вихователя до роботи з усіма суб'єктами інклюзивного середовища: звичайними і «особливими» дітьми, їх батьками, фахівцями (дефектологами, логопедами, психологами та ін.). Ця готовність детермінується специфікою умов професійної діяльності педагога (полісуб'єктність інклюзивного середовища – діти з особливими потребами, діти із звичайним розвитком, батьки обох груп дітей, фахівці та ін.) і передбачає формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів низки академічних, особистісних і професійних компетенцій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити готовність вихователя дошкільного навчального закладу до створення інклюзивного середовища як складне інтегральне суб'єктне явище особистості педагога, яке передбачає оволодіння методологією і термінологією інклюзії, розуміння системних взаємозв'язків, та застосування їх у вирішенні практичних завдань; готовність і здатність приймати професійні рішення в відповідно до вимог реальної педагогічної ситуації; готовність до особистісного самовдосконалення, виховання толерантного ставлення до усіх об'єктів інклюзивного середовища, володіння навичками міжособистісної взаємодії, наявність здатності брати на себе відповідальність, оволодіння стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях тощо.

Слід зазначити, що зміст освітніх програм підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти у вищих навчальних закладах повною мірою не враховує необхідність формування компетенцій, що визначають їх готовність до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища.

У структуру окремих предметів включена інформація, яка носить, швидше, декларативний характер і не відбиває суть, цінності і принципи створення інклюзивного середовища у закладах дошкільної освіти, не припускає формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти.

У зв'язку з цим актуальним є моделювання процесу становлення цінностей інклюзивної освіти як важливої складової готовності майбутніх педагогів до створення інклюзивного середовища у закладах дошкільної освіти. Дидактична модель повинна виконувати низку функцій, а саме: орієнтовну, яка дозволить створити цілеспрямовану основу діяльності в умовах інклюзивної освіти, цільові установки; комплекс академічних, професійних і особистісних компетенцій; смислоутворювальну – допомагає виокремити сенс, який пов'язаний із ідеалами інклюзивної освіти, конкретизувати його, сформулювати мету і усвідомити ціннісні орієнтації освіти; гуманістичну – сприяє культивуванню ціннісних орієнтацій інклюзивної освіти.

Таким чином, запропонована дидактична модель може забезпечити базу складної багатоаспектної діяльності щодо формування готовності майбутніх вихователів до створення інклюзивного середовища у закладах дошкільної освіти на етапі професійного становлення, а також в системі підвищення кваліфікації і перепідготовки фахівців.

Література:

1. Калініченко І. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини / І. Калініченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб.наук.праць – К. : Університет «Україна», 2013. – № 10(12). – С. 120-130.
2. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 19.

Шехавцов М. О., аспірант кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Старобільськ, Луганська область, Україна

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інформатизація системи освіти на сьогодні однією з ключових умов, що визначає подальший успішний розвиток української держави, науки і культури. На сучасному етапі в умовах гібридно-інформаційної війни на Україні спостерігається

ся необхідність переосмислення такого поняття як «інформаційна культура» її вплив на формування критичного мислення студентську молодь щодо певних подій на Сході України і в українській державі зокрема.

Всебічну розробку категорій «інформація», «інформаційне суспільство», а також інформаційне бачення багатьох явищ і процесів у світі запропонували у своїх наукових працях А. Бард, П. Бергер, З. Бзежинський, Н. Вінер, Д. Волкогонов, Д. Гілмор, А. Гор, А. Кін, Г. Лассуел, Й. Масуда, М. Постер, Е. Тоффлер, С. Хантінгтон та ін.

Феномен інформаційної безпеки особистості, суспільства і держави комплексно вивчався такими вченими, як Р. Абдеєв, Е. Андреев, В. Брушлинський, Г. Грачов, О. Губарєв, О. Деркач, І. Завадський, С. Расторгуєв, А. Стрельцов, Д. Фролов, І. Шеремет та ін.

Згідно з авторським баченням Л. Макарової, інформаційна культура особистості вміщує наступні компоненти такі, як 1) когнітивний (знання про природу, суспільство, мислення з позицій системно-інформаційного підходу і операціональні вміння їх використання в інформаційному середовищі); 2) інструментальний (універсальні інструменти і технології діяльності в інформаційному середовищі); 3) індивідуально-творчий (особистісно-творчий досвід життєдіяльності, реалізація особистості як професіонала в інформаційному середовищі); 4) мотиваційно-ціннісний (інтереси, потреби, мотиви, цінності інформаційної діяльності); 5) нормативний (етичне ставлення до світу, суспільства, один до одного в інформаційному середовищі [3, с. 130].

У процесі науково-дослідної роботи Б. Оранюк поняття «інформаційна культура» вживає в контексті культури безпеки, захисту від агресії і розглядає зазначене поняття як соціальний феномен, який входить у культуру суспільства в складі культури безпеки (поряд з культурою здоров'я, екологічною культурою тощо). Науковець зазначає, що основні функції культури зумовлені двоплановістю її структури. Звідси, культура повинна забезпечити суспільство всім необхідним для протистояння як негативним природним явищам, так і негативним наслідкам технологічного прогресивного розвитку суспільства для його прогресивного розвитку; з другого боку, культура повинна забезпечити людину власною мобільністю, динамічністю, ефективністю всіх своїх механізмів, безупинно розвиватись і самовдосконалюватись [4, с. 291].

Науковці вважають, що провідним критерієм інформаційної культури виступає наявність інформаційної компетентності фахівця і визначають, що інформаційна культура – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм виступає на базі одержаної інформації потенціал продукування нової науково корисної інформації, що становить певний рівень інформаційної компетентності спеціаліста [1, с. 71].

У процесі науково-дослідної роботи Б. Оранюк поняття «інформаційна культура» вживає в контексті культури безпеки, захисту від агресії і розглядає зазначене поняття як соціальний феномен, який входить у культуру суспільства в складі культури безпеки (поряд з культурою здоров'я, екологічною культурою тощо). Науковець зазначає, що основні функції культури зумовлені двоплановістю її структури. Звідси, культура повинна забезпечити суспільство всім необхід-

ним для протистояння як негативним природним явищам, так і негативним наслідкам технологічного прогресивного розвитку суспільства для його прогресивного розвитку; з другого боку, культура повинна забезпечити людину власною мобільністю, динамічністю, ефективністю всіх своїх механізмів, безупинно розвиватись і самовдосконалюватись [4, с. 291].

Зміст терміна «інформаційна грамотність» найближче до поняття «інформаційна культура». Поняття «інформаційна грамотність» сформувалось у 90-ті роки в результаті двобічного підходу до вивчення інформаційної культури. З одного боку, вважалось, що інформаційна грамотність – це позиція бібліотековедень та науково-інформаційної діяльності, з іншого, – володіння комп'ютерними технологіями.

Інші науковці вважають, що провідним критерієм інформаційної культури виступає наявність інформаційної компетентності фахівця і визначають, що інформаційна культура – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм виступає на базі одержаної інформації потенціал продукування нової науково корисної інформації, що становить певний рівень інформаційної компетентності спеціаліста [1, с. 71].

Продовжуючи наведену логіку, зазначимо, що захист та розвиток національної інформаційної культури у «гібридній війні» напряду залежить від міцності інформаційної безпеки держави. Синтезуючи різноманітні підходи до розуміння природи інформаційної безпеки як підґрунтя розвитку інформаційної культури, науковці виокремлюють такі її базові характеристики:

по-перше, це стан захищеності інформаційного простору;

по-друге, це стан захищеності національних інтересів України в інформаційному середовищі;

по-третє, це захищеність встановлених законом правил, за якими відбуваються інформаційні процеси в державі;

по-четверте, це суспільні відносини, пов'язані із захистом життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства і держави від реальних та потенційних загроз в інформаційному просторі;

по-п'яте, це невід'ємна частина політичної, економічної, оборонної та інших складових національної безпеки [2, с. 36].

З нашої точки зору, розвиток інформаційної культури в Україні під час «гібридної війни» передбачає формування у громадян інтелектуально-світоглядної готовності до відстоювання національних цінностей, захисту української національної ідеї.

Отже, ми вважаємо, що «інформаційна культура» як суспільне явище, яке представлене сукупністю елементів інформаційної культури, які передбачають механізми її сприйняття студентською молоддю й засоби обробки отриманої інформації задля перероблення її у якісний продукт, який сприяє створенню якісної нової інформації, що удосконалює й реалізує потенційні можливості суспільства в захисті студентської молоді від агресії в умовах інформаційно-гібридної війни. Діяльність громадських організацій, яка спрямована передусім на патріотичне виховання громадян України у дусі збереження військових традицій і слави Українського народу та усестороннє висвітлення історії Збройних Сил та військових

формацій, що боролися за державну незалежність України, а також їх участь у загальновійськовій підготовці молоді.

Література:

1. Доля А. В. Роль інформаційної культури в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів / А. В. Доля // Особливості підготовки сучасного фахівця. – 2012. – С. 67 – 74.
2. Ліпкан В. А. Інформаційна безпека України в умовах євроінтеграції : [навч. посіб.] / В. А. Ліпкан, Ю. Є . Максименко, В. М. Желіховський. – К. : КНТ, 2006. – 280 с.
3. Макаренко Л. Л. Інформаційна культура особистості: історико-педагогічний аналіз / Л. Л. Макаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2016. – Вип. 53. – С. 128 – 141.
4. Оранюк Б. Ю. Педагогічна модель процесу формування інформаційної культури учнів у мережевому спілкуванні / Б. Ю. Оранюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 10 (54). – С. 288 – 298.

СЕКЦІЯ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Блаженко І. П., магістрант
кафедри дошкільної та початкової освіти

Мисліцька Н. А., кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В СИСТЕМІ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ

Одним із шляхів формування природничої компетентності дошкільника є методично грамотна організація дослідницько-експериментальної діяльності в закладі дошкільної освіти. Усі дослідники проблеми дитячого експериментування в тій чи іншій формі визнають основну особливість цієї діяльності: дитина пізнає об'єкти під час практичної діяльності з ними, а практичні дії, які здійснює дитина, виконують пізнавальну, орієнтовно-дослідницьку функцію, створюючи умови, в яких розкривається зміст цих об'єктів. Як результат, у дитини формується власний пізнавальний досвід, діалектичне мислення, здатність бачити розмаїття Всесвіту в системі взаємозв'язків і взаємозалежностей, розширюється кругозір; розвивається пізнавальна мотивація і активність [1]. Для організації такої діяльності доцільно в дитячому закладі організувати куточок дитячого експериментування та обладнати його.

Нами підібрано колекцію дидактичних матеріалів для дослідницько-експериментальної діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Наприклад, з метою ознайомлення дітей з деякими властивостями повітря можна провести досліди з виявлення властивостей повітря. Основними завданнями таких дослідів є перевірка наступних гіпотез: 1. Повітря знаходиться всюди. 2. Повітря прозоре. 3. Повітря не має запаху. 4. Гаряче повітря легше, ніж холодне. 5. Повітря розширюється і стискається. 6. Повітря тисне однаково в усіх напрямках. 7. Повітря необхідне людям для життя.

Опишемо окремі досліди.

Дослід № 1. Гаряче повітря легше, ніж холодне.

Мета: перевірити, що гаряче повітря легше холодного.

Технологія проведення досліду: Намалюємо на папері спіраль і виріжемо її. Заточеним олівцем зробимо невеликий отвір в центрі спіралі. Просунемо через нього нитку. Потримаємо спіраль над полум'ям свічки. Спіраль починає обертатися навколо своєї осі. Висновок: Температура повітря над нагрівачем починає підвищуватися. Гаряче повітря піднімається і вступає в контакт з паперовою спі-

раллю, проходячи між її витками. Повітря тисне на витки, змушуючи спіраль обертатися. Гіпотеза № 7 підтвердилася.

Дослід № 2. Повітря розширюється і стискається. Мета: довести дослідним шляхом, що при нагріванні повітря розширюється, а при охолодженні стискається. Технологія проведення досліду: Візьмемо порожню пляшку і дві ємності з гарячою і холодною водою. Закріпимо кульку на шийці пляшки. Поставимо пляшку в ємність з гарячою водою. Ми побачимо, що кулька починає надуватися. Поставимо цю ж пляшку в ємність з холодною водою. Кулька здувається. Висновок: Повітря складається з дуже маленьких частинок, які називаються молекулами. Коли пляшка знаходиться в гарячій воді, тепло змушує молекули повітря всередині неї віддалятися один від одного. Через це повітря всередині пляшки розширюється, кулька надувається. Коли пляшка занурюється в холодну воду, молекули починають зближуватися, повітря стискається, кулька здувається. Розширення і стиснення повітря призводить до того, що повітряна кулька збільшується і зменшується в розмірі. Гіпотеза № 5 підтвердилася.

Дослід № 3. Повітря тисне однаково в усіх напрямках. Мета: перевірити, що тиск повітря рівномірно. Технологія проведення досліду: Повністю заповнимо стакан водою. Покладемо лист паперу на склянку. Перевернемо стакан, притримуючи папірець. Акуратно відпустимо папірець. Папірець тримається на склянці і не падає. Висновок: Повітря тисне на стінки стакану з усіх боків. Воно також тисне і на папірець знизу. Тому він не падає. Гіпотеза № 6 підтвердилася.

Дослід № 4. Повітря необхідне людям, тваринам і рослинам. Мета: показати, що повітря потрібне для життєдіяльності людського організму і рослин. Технологія проведення досліду:

1. Проведемо дослід з затримкою дихання. Закриємо долоньками рот і ніс. Вдихнемо повітря і порахуємо, скільки можна протриматися без повітря. Моя затримка дихання склала 15 секунд.

2. Взяти соломинку і стакан з водою, видихати через соломинку повітря. Виходять бульбашки. Що знаходиться в бульбашках? У бульбашках – повітря, значить, всередині нас перебуває повітря. Висновок: Ми дихаємо повітрям. Воно необхідне для життя. Без повітря ми просто загинемо. Гіпотеза № 7 підтвердилася.

Нами також запропоновано перелік тем для експериментування з різними матеріалами. Наприклад, теми для експериментів з піском і глиною:

1. Пісочна країна: закріпити знання дітей про властивості піску.
2. Піщаний конус: допомогти визначити, чи може пісок рухатися
3. Глина, яка вона?
4. Пісок та глина – наші помічники.
5. «Властивості мокрого піску».
6. «Пісочний годинник».
7. «Пісок і глина».

Ми вважаємо, що описані вище експерименти доцільно проводити з дітьми дошкільного віку для усвідомленого розуміння явищ і процесів в природі. Як результат, ми вводимо дошкільника у процес експериментування через емоційний заряд дитячого подиву, загадки, таємничого, зіткнення відомого з невідомим, що провокує запитання. У подальшому саме цей емоційний заряд може бути сутнісним поштовхом для вибору професії, життєвого шляху.

Висновком до нашого дослідження пропонуємо вислів видатного вченого К. А. Тімірязєва: «Люди, які навчилися... спостережень і дослідів, набувають здатності ставити запитання і отримувати на них фактичні відповіді, піднявшись на більш високий розумовий і моральний рівень порівняно з тими, хто не пройшов такої школи» [2].

Література:

1. Крутій К. Л., Стеценко І. Б. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Зима-білосніжка. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2017. 124 с.
2. Українська радянська енциклопедія : у 12 т. / гол. ред. М. П. Бажан ; редкол.: О. К. Антонов та ін. К. : Головна редакція УРЕ, 1974–1985., Том 11. кн. 1., К., 1984, С. 264-265.

Харіна А., студентка магістратури
Науковий керівник: **Канарова О. В.**,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки
та дошкільної освіти
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО НАВЧАННЯ

В даний час різко змінилася ситуація розвитку дитинства. Напружена соціальна, економічна, демографічна, екологічна ситуація зумовлює проблему морально-вольової підготовки дітей до навчання в школі. Вступ до школи – це початок нового етапу в житті дитини, входження його в світ знань, нових прав і обов'язків, складних і різноманітних відносин з дорослими і однолітками.

Виховання морально-вольової сфери – важлива умова всебічного виховання особистості дитини. Від того як, буде вихований дошкільник в морально-вольовому відношенні, залежить не тільки його успішне навчання, а й виховання життєвої позиції.

До шести років відбувається оформлення основних елементів морально-вольової дії: дитина здатна поставити мету, прийняти рішення, намітити план дії, виконати його, виявити певне зусилля у разі подолання перешкоди, оцінити результат своєї дії. Але всі ці компоненти морально-вольової дії ще недостатньо розвинені. Так що виділяються цілі не завжди достатньо усвідомлені і стійкі; утримання мети значною мірою визначається складністю завдання, тривалістю його виконання [6, с. 22].

Вже в дошкільному віці дитина виявляється перед необхідністю подолання виникаючих труднощів і підпорядкування своїх дій поставленої мети. Це призводить до того, що вона починає свідомо контролювати себе, керувати своїми внутрішніми і зовнішніми діями, своїми пізнавальними процесами і поведінням у цілому. Це дає підставу вважати, що вже в дошкільному віці виникає воля. Звичайно, морально-вольові дії дітей мають свою специфіку: вони співіснують з діями ненавмисними, імпульсивними, виникаючими під впливом ситуативних почуттів і бажань [1, с. 121].

На думку Д. Б. Ельконіна до розуміння передумов морально-вольової підготовки до шкільного навчання, повинно враховуватися різноманітність підходів – наявність новоутворення закінчився вікового періоду та початкових форм наступного. Іншими словами – мова йде, з одного боку, про сформованість ігрової діяльності, про певний рівень розвитку наочно – образного мислення, загальних пізнавальних мотивів, про співвідношення зорового і смислового поля, про використання символічних засобів, з іншого – про портрет безпосередності у соціальних відносинах; узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою, розвитком самоконтролю; про ставлення дитини до школи, навчання, вчителя, одноліткам, тобто так звана «позиція школяра», за визначенням Л. І. Божович [5, с. 12].

Л. С. Виготський вважав морально-вольове поведіння соціальним, а джерело розвитку дитячої волі убачав у взаєминах дітей з навколишнім світом. При цьому провідну роль у соціальній обумовленості волі відводив його мовному спілкуванню з дорослими. У генетичному плані він розглядав волю як стадію оволодіння власними процесами поведінки. Спочатку дорослі за допомогою слова регулюють поведінку дітей, потім засвоюючи практично зміст вимог дорослих, він поступово починає за допомогою власної мови регулювати свою поведінку, роблячи тим самим істотний крок уперед по шляху морально-вольового розвитку. Після оволодіння мовою слово стає для дітей, не тільки засобом спілкування, але і засобом організації поведінки [2, с. 215].

Виховання морально-вольової готовності до навчання означає створення у дітей передумов для успішного засвоєння навчальної програми і входження в учнівський колектив. Це тривалий і складний процес, метою якого є всебічний розвиток дітей.

Морально-вольова готовність дитини – це витривалість, опірність несприятливим впливам, хороший рівень розвитку рухової сфери, виконання тих дрібних, точних і різноманітних рухів, яких вимагає оволодіння письмом, наявність стійкої розумової працездатності, достатній розвиток культурно-гігієнічних навичок і ін. Розвинені морально-вольові якості дітей допомагають легше справлятися з труднощами, пов'язаними з систематичним навчанням у школі [4, с. 26].

Головною умовою морально-вольової підготовки дітей до навчання цілеспрямоване і свідоме керівництво дорослих – педагогів і батьків. А це, у свою чергу, можливе лише тоді, коли робота з дитиною побудована на ясному розумінні закономірностей психічного розвитку та специфіки наступних вікових етапів, знанні того, які вікові новоутворення є основою подальшого розвитку дітей [4, с. 26].

Морально-вольова підготовка дітей до навчання в школі багато в чому залежить від професійної майстерності педагога, від знання їм психології дитини, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, від розвиваючої предмет-

ного середовища, від правильного методичного керівництва взаємовідносинами дітей, від чіткої організації та різних ігор, від організації активної участі батьків у різних заходах. Якщо будуть дотримані всі умови, то морально-вольова підготовка дітей до навчання буде ефективною.

Завданнями виховання морально-вольових якостей і вирішення їх здійснюється в тісному взаємозв'язку з пізнавальними завданнями: пізнавальний інтерес спонукає дитину до активності, сприяє розвитку допитливості, а вміння виявляти наполегливість, старанність, впливає на якість діяльності, в результаті чого дошкільнята досить міцно засвоюють навчальний матеріал [3, с. 122].

Ми розуміємо, що важливо виховати в дитині допитливість, довірливу увагу, потребу в самостійному пошуку відповідей на виникаючі питання. Адже дошкільник, у якого недостатньо сформований інтерес до знань, буде пасивно поводитися на уроці, йому буде важко направити зусилля і волю на виконання завдань, опанувати знаннями, досягати позитивних результатів у навчанні [3, с. 123].

Найважливішим завданням системи дошкільного виховання є всебічний розвиток особистості дитини, виховання навичок навчальної діяльності і в першу чергу вольових проявів, довірливості поведінки і підготовка її до навчання. Високі вимоги життя до організації виховання і навчання інтенсифікують пошуки нових, більш ефективних психолого-педагогічних підходів, націлених на приведення методів навчання у відповідність з вимогами життя.

Отже, морально-вольова підготовка дітей до навчання проходить в процесі різної діяльності (образотворчої, ігрової, пізнавальної, трудової, фізкультурної та ін.) і багато в чому залежить від професійної майстерності педагога, від знання їм психології дитини, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, від розвиваючої предметного середовища, від правильного методичного керівництва взаємовідносинами дітей, від чіткої організації та різних ігор, від організації активної участі батьків у різних заходах. Якщо будуть дотримані всі умови, то морально-вольова підготовка дітей до навчання буде ефективною.

Література:

1. Болотіна Л. Р. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Р. Болотіна, С. П. Баранов, Т. С. Комарова. – М. : Культура. – 2005. – 240 с.
2. Виготський Л. С. Проблеми загальної психології / Л. С. Виготський // Собр. соч.: У 6 т. – М. : 2003. – Т. 2. – 364 с.
3. Дубровіна І. В. Робоча книга шкільного психолога / І. В. Дубровіна, М. К. Акімова, Є. М. Борисова та ін; під ред. І. В. Дубровиної. – М. : Просвещение. – 2001. – 303 с.
4. Дяченко О. М. Щоденник вихователя: розвиток дітей дошкільного віку / О. М. Дяченко, Т. В. Лаврентьевої. – М. : 2005. – 89 с.
5. Коломинский Я. Л. Вчителю про психологію дітей шестирічного віку / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение. – 2008. – 196 с.
6. Конєва О. Б. Психологічна готовність дітей до школи: Навчальний посібник. / О. Б. Конєва – М. : Челябінськ, ЮУГУ. – 2000. – 32 с.

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах випускник вищого педагогічного навчального закладу повинен мати не лише професійні знання, уміння і навички, але і певні лідерські якості, що дозволить йому успішно реалізувати свій творчий потенціал у практичній діяльності.

Однією із найскладніших проблем, яку намагаються розв'язати науковці й практики, що досліджують лідерство, є визначення підходів для опису лідерського феномену, оскільки в реальному житті і в історії ми можемо зустріти лідерів, які водночас відрізняються один від одного і мають спільні риси. Однак саме це спільне видається чимось невловимим і невизначеним. І, навіть, якщо вдається з'ясувати відповідні закономірності, складно знайти інструментарій, який дозволяє їх визначити, описати, а потім сформулювати як прості, чіткі рекомендації, що могли б допомогти розвивати в особистості лідерський потенціал.

В енциклопедичному соціологічному словнику вказано, що термін «лідерство» має два значення: провідне положення окремої особистості чи соціальної групи, яке зумовлено найбільш ефективними результатами її діяльності (економічної, політичної, наукової, спортивної тощо); процеси внутрішньої самоорганізації та самоуправління групи, що обумовлені індивідуальною ініціативою їхніх членів.

Укладачі великого тлумачного психологічного словника не погоджуються з розкриттям сутності терміну «лідерство» як сукупності певних якостей, що відображають лідерські здібності, оскільки, на їхню думку, у цьому випадку нехтується роль специфіки ситуації у визначенні лідерської поведінки. У цьому словнику поняття лідерства визначається як «позначення здійснення повноважень влади або впливу всередині соціальної групи»

Наше дослідження спрямоване на вирішення актуальної наукової задачі, яка полягає в необхідності виявлення теоретичних, організаційних і технологічних основ формування професійно-значущих якостей педагогів дошкільної освіти відповідно до змін цільових установок професійної освіти в цілому, зміною парадигми педагогічного знання, що проявляється в потреби суспільства в підвищенні педагогічної культури сучасної людини.

Питанням формування лідерських якостей у процесі професійної освіти вихователів приділяється належна увага. Проблемі лідерства присвячені праці сучасних психологів, педагогів, у яких обґрунтовано потребу формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, зокрема, у процесі навчання (Н. Белякова, О. Маковський, Н. Мараховська, О. Романовський), у позанавчальній роботі (Н. Семченко), громадській діяльності (М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар) А. Болдвін, Ю. Гільбух, І. Іванов, Дж. Кетена, О. Киричук, К. Кларк, Я. Коломинський А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Термен).

Вивчаючи різні аспекти педагогічного лідерства, вказані дослідники підкреслювали важливість формування загальної і педагогічної культури особистості,

розвитку лідерських вмінь і навичок у процесі професійної діяльності. Проте немає підстав стверджувати, що у масовій практиці вищої школи сповна використовуються соціально-виховні умови професійної освіти, які можуть сприяти формуванню лідерських якостей майбутніх вихователів. Це зумовлює необхідність виявлення основних тенденцій, психолого-педагогічних умов і технологій, які сприяли б формуванню і розвитку лідерських якостей особистості в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Прояви і характер лідерства залежать від багатьох факторів. Зокрема, в освітньому лідерстві важлива роль належить таким особистісним якостям людини, як гуманність, впевненість, оптимізм, ентузіазм, порядність, переконаність, наполегливість, організованість, комунікативність тощо. Однак, недоцільно пов'язувати лідерство тільки з індивідуальними особливостями людини. Це явище групової діяльності й прояву відносин, що виникають у процесі цієї діяльності.

Вважаємо, що основними умовами виховання лідерської позиції у майбутніх вихователів в освітньому просторі ВНЗ є: формування лідерської позиції на засадах особистісно орієнтованого виховання; врахування специфіки та розвиток мотивації лідерства, забезпечення у виховному процесі можливостей для проявів лідерської поведінки, зокрема, завдяки участі у студентському самоврядуванні; стимулювання рефлексивного ставлення до процесу розвитку лідерських якостей і вмінь; вдосконалення педагогічної компетентності викладачів та кураторів студентських груп з даного питання.

Успішному становленню лідерської позиції у майбутніх вихователів сприяє їх активна участь у студентському самоврядуванні, що являє собою самостійну громадську діяльність студентів із реалізації функцій управління ВНЗ. На думку Г. Троцько, студентське самоврядування дозволяє залучити енергію молоді на вдосконалення навчального процесу і, водночас, уникати будь-якого суб'єктивізму у прийнятті рішень керівництвом [11, с. 298-299]. Визначаючи студентське самоврядування як спосіб життя студентського колективу, фактор формування лідерських і організаторських якостей, громадянської відповідальності майбутніх фахівців, Л. Загайтова наголошує на його складності, системності, суперечливості, динамізмі [12, с. 6]. Розглядаючи систему студентського самоврядування вищих педагогічних навчальних закладів як спосіб інтеграції складових частин підготовки майбутнього вихователя у єдине ціле, Є. Белозерцев зазначає, що воно «фактором, умовою і засобом професійного становлення вчителя-вихователя» [13, с. 101]

Отже, в основу формування лідерських якостей майбутніх дошкільних педагогів слід покласти такі положення: формування лідерських якостей повинно здійснюватись у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності упродовж усього періоду їх навчання; необхідною передумовою особистісного та професійного розвитку є гуманістична спрямованість процесу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності; використання інноваційних форм і методів, технологій навчання, що є передумовою розвитку творчості, ініціативності та їх самостійності; характерною тенденцією підготовки до майбутньої професійної діяльності є інтеграція науково-теоретичної, практичної та ціннісної сфер діяльності студентів. Звідси підготовка майбутніх дошкільних педагогів до формування лідерських якостей передбачає сформованість компонентів, якими виступають база знань, система дій та цінностей, що забезпечують їх практичну реалізацію, а саме: теоретичний компонент, організаційно-практичний та ціннісно-орієнтований.

Теоретичний компонент складається з єдності методологічних, теоретичних і технологічних знань, що інтегрують спеціальні (професійні) знання і вміння їх використовувати під час ви– рішення професійних завдань та виявляється у таких показниках, як-от: обізнаність із теоріями лідерства, ознаками прояву лідерських якостей і чинниками, що впливають на формування лідерських якостей; обізнаність із сутністю поняття «лідерські якості» дошкільного педагога, їх показниками та особливостями прояву у дошкільників. Організаційно-практичний компонент включає в себе наявність освітньо-виховного середовища ВНЗ, що дозволяє формувати лідерські якості за ознаками їх прояву; уміння контролювати, коригувати та використовувати чинники, що впливають на реалізацію особистісних лідерських якостей дошкільних педагогів; уміння знаходити та ефективно використовувати форми і методи у майбутній професійній діяльності та лідерської позиції. Він передбачає формування у студентів умінь прогнозувати, плану– вати і проектувати власну діяльність, обирати поведінку, приймати рішення, передбачати їх наслідки та нести за них відповідальність. Ціннісно-орієнтований компонент передбачає формування ціннісних орієнтацій та смислів як одного з найважливіших соціально-психологічних механізмів формування взаємовідносин студентської молоді, її ставлення до життя і свого місця в ньому, духовної свободи.

Такий підхід до формування лідерських якостей майбутніх дошкільних педагогів, на наш погляд, дасть можливість підготувати майбутнього фахівця, який не тільки досконало володіє професійними компетентностями, а й має сукупність стійких характеристик особистості, що забезпечують ефективність діяльності та допомагають особистості займати позицію лідера в соціумі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрої людей, бути прикладом для наслідування.

Отже, лідерські якості педагога дошкільної освіти не з'являються самі по собі, звичайно, коли мова не йде про людину з яскраво вираженою харизматичністю. Вони можуть бути сформовані в процесі підготовки педагогів у вузі, орієнтованої на формування у них лідерських якостей. Ми вважаємо, що успішність професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти буде залежати від спрямованості освітнього процесу на формування у них лідерських якостей.

Література:

1. Гармаш С. А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С.А. Гармаш, О.Е. Гашутіна // Управління інноваційними проектами та об'єктами інтелектуальної власності. – 2009. – С. 37–44.
2. Емельянов И. Н. Руководство коллективом как проблема социальной психологии. – М. МГУ, – 1971.
3. Ершов А.А. Лидер и авторитет / А.А. Ершов. – Л., 1991. – 298 с.
4. Зорина А.В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студента вуза :автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Зорина. – Н. Новгород, 2009. – 101с.

Лимар Ю. М., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти

Тополь Є. В., студентка
факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв
*Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ДІТЬМИ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Від народження людина перебуває в суспільстві. На її розвиток впливає безліч різних чинників, як біологічних, так і соціальних.

Головним соціальним чинником, що впливає на становлення особистості, є сім'я. Сім'я є одним з головних інститутів виховання. У сім'ї формуються основні якості особистості дитини. Неповна сім'я – це гостра проблема сучасного суспільства. В останні десятиліття зростає кількість неповних сімей, що складаються з одного з батьків та дитини, частіше за все – з матері та дитини. Важливу роль у вихованні дитини відіграє вихователь. Тому проблема роботи вихователя з дітьми з неповних сімей є особливо актуальною.

Мета статті: розкрити особливості роботи вихователя закладу дошкільної освіти з дітьми з неповних сімей, розробити відповідні рекомендації педагогам.

Виховання дітей у неповних сім'ях є важливою проблемою, розв'язанням якої займаються педагоги, психологи, юристи, лікарі, економісти, представники багатьох інших наук. Такі відомі педагоги, як В. О. Сухомлинський та А. С. Макаренко розглядали це питання у своїх творах. На сьогодні в наукових дослідженнях недостатньо уваги приділяється питанню роботи вихователя закладу дошкільної освіти з дітьми з неповних сімей.

Життя й умови виховання дитини в неповній сім'ї мають певну специфіку й істотно відрізняються від життя дитини в повній сім'ї. Ці особливі умови життя дитини відбиваються на особливостях її особистісного розвитку, емоційному самопочутті, самооцінці, ставленні до інших людей.

Зазвичай це стає проблемою у віці 3 років, оскільки саме в цей період діти починають відвідувати заклад дошкільної освіти, активніше спілкуються з однолітками й починають зауважувати, що в інших сім'ях є батько (мати).

Виховні можливості в неповній сім'ї обмежені: ускладнюється контроль і нагляд за дітьми, відсутність одного із батьків позбавляє дітей можливості знайомити з різними варіантами сімейних відносин і може викликати однобічний характер психічного розвитку. Хлопчик, який одержав материнське виховання, нерідко позбавлений важливих чоловічих рис: твердості характеру, дисциплінованості, самостійності, рішучості. Дівчинці спілкування з батьком допомагає формуванню образу чоловіка.

Відсутність у сім'ї одного з батьків ускладнює процес розрізнення дітей з батьківським (чоловічим) і материнським (жіночим) прикладом, позбавляє їх можливості спостерігати модель подружніх відносин.

Досліджуючи проблему сімейних взаємин, А. С. Макаренко зробив висновок, що питання структури сім'ї, характеру стосунків її членів мають вирішальне значення. Порушення структури сім'ї він пов'язує з кінцевим результатом виховного процесу. Видатний педагог підкреслював, що цілісність і єдність сімейного колективу – необхідна умова хорошого виховання і хто хоче дійсно правильно виховати своїх дітей, той повинен берегти цю єдність [1].

В. О. Сухомлинський вважає, що результат сімейного виховання багато в чому залежить від умов сімейного середовища. У багатьох своїх працях, у практичій діяльності він постійно підкреслював значення для розвитку дитини повноти сімейної структури, батьківської любові, материнської ласки, теплих емоційних відносин [4].

Педагог відіграє важливу роль у вихованні дитини. Він має враховувати індивідуальні особливості дитини, потреби, інтереси, тобто реалізувати особистісно-орієнтований підхід.

З метою виявлення стану досліджуваної проблеми у педагогічній практиці було проведено бесіди з вихователями закладів дошкільної освіти м. Чернігова, під час яких з'ясовано, що у всіх досліджуваних групах є діти з неповних сімей (від 1 до 6). Нами було проведено бесіди з вихователями щодо особливостей виховання дітей з неповних сімей. Під час бесід вихователі назвали основні риси характеру, які, за їхніми спостереженнями, властиві дітям з неповних сімей, а саме: агресивність, несамостійність, стриманість, закритість, відчуття хвилювання, тривожні сни. Щодо особливостей роботи з дітьми з неповних сімей, то вихователі підкреслюють головне завдання вихователя – це налагодження емоційного контакту з дитиною. Вважають важливим демонструвати дитині: «Я тебе розумію, я з тобою».

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду роботи вихователів-практиків вважаємо доцільним виокремити рекомендації вихователям закладів дошкільної освіти щодо роботи з дітьми з неповних сімей:

- врахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів дитини;
- налагодження довірливих взаємовідносин з дитиною;
- турбота про фізичне та психічне здоров'я дитини;
- ефективна взаємодія з батьками дитини.

Розглянемо детальніше наведені рекомендації.

Вихователь має створити умови для вільного розвитку фізичних і духовних сил дітей, керуючись їхніми інтересами, потребами, захистити від усіх несприятливих факторів, що заважають цьому. Також важливо враховувати індивідуальні особливості дитини (риса характеру, тип темпераменту, рівень інтелекту, здібності та ін.). Виховний процес потрібно організувати так, щоб дитина з неповної сім'ї відчула свою значущість у колективі дітей.

Вихователю важливо побудувати довірливі взаємовідносини з дитиною з неповної сім'ї. Дитина повинна знати, що вона може довіряти вихователю, який її зрозуміє і підтримає. Саме під час такого спілкування вихователь може дізнатися від дітей про їхні проблеми, тривоги, переживання. Оскільки з переживань дитини можна зробити висновок, що її хвилює, чого боїться. Це дозволить спланувати й здійснювати ефективну виховну роботу з цією дитиною.

Також слід звертати увагу на проблеми фізичного й психічного здоров'я дітей дошкільного віку, оскільки це впливає на їхні успіхи у навчанні та рівень розвитку. Дитина може звинувачувати себе у розлученні батьків. Часто психологічні переживання запускають психосоматичні процеси: дитина починає хворіти, виникає апатія.

Надзвичайно важливо співпрацювати з сім'єю, у якій зростає, виховується і розвивається дитина. Педагог повинен пам'ятати, що виховуючи дошкільника, він впливає в першу чергу на виховний потенціал сім'ї. Часто, переживаючи розлучення, дорослі самі перебувають у депресивному стані. Важливо звертати їхню увагу на проблеми дитини (у разі їх наявності). Рекомендації батькам дитини слід висловлювати доброзичливо, у тактовній формі, обов'язково індивідуально. У разі необхідності – порекомендувати консультацію психолога.

Отже, від вихователя закладу дошкільної освіти значною мірою залежить виховання дитини з неповної сім'ї. Саме вихователь може створити сприятливі умови для такої дитини, допомогти їй пережити цей кризовий період, не втратити віру в себе, у краще майбутнє, а також – сприяти всій сім'ї у подоланні труднощів, які виникають у вихованні дитини.

Література:

1. Макаренко А.С. Книга для батьків. Київ. 1972. 333 с.
2. Неповна сім'я. Проблеми неповних сімей. Соціальна робота з неповними сім'ями. URL : [http:// stylezhinki.ru/dim-i-sim-ja/1347-nerovna-sim-ja-problemi-nerovnih-simej-socialna.html](http://stylezhinki.ru/dim-i-sim-ja/1347-nerovna-sim-ja-problemi-nerovnih-simej-socialna.html) (дата звернення : 14.11.2018).
3. Соціально-педагогічна робота з неповними сім'ями. URL : [https:// studopedia.su/5_28892_sotsialno-pedagogichna-robotaz-nerovnimi-simyami.html](https://studopedia.su/5_28892_sotsialno-pedagogichna-robotaz-nerovnimi-simyami.html) (дата звернення : 14.11.2018).
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ. 1977. Т. 3. С. 9-283.

Пісклова Л. А., студентка магістратури
Науковий керівник: **Ляпунова В. А.**,
доктор педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДЗО

Ідеологічна і соціальна нестабільність у країні, низький рівень моральних цінностей, не влаштованість підростаючого покоління зумовили наростання в суспільстві соціальної тривожності, невпевненості у майбутньому, агресивності й жорстокості.

Для вирішення перелічених проблем суспільству необхідно створювати умови для гуманізації освітнього процесу та демократизація стосунків між його учасниками, де в центрі уваги – людина як найвища соціальна цінність, якій буде забезпечуватися повне розкриття її можливостей і здібностей, а пріоритетом стануть загальнолюдські цінності та гармонічні стосунків з навколишнім світом. Втілення в життя гуманістичних ідей нерозривно пов'язана із розвитком та вихованням толерантної особистості [1].

Сучасна світова психолого-педагогічна наука зараховує проблему формування толерантності до одного з актуальних завдань морального виховання сучасної людини. Адже, саме духовно-моральне виховання дітей та молоді, їх підготовка до активної, творчої, соціально значущої і міжкультурної життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку українського громадянського суспільства і держави в цілому.

Для вивчення проблеми формування толерантності у дошкільнят необхідно виявити сутність поняття «толерантність», визначити його особливості та дати найбільш прийнятне поняття для теми нашого дослідження.

Толерантність від латинського «*tolerantia*» означає терпіння.

Старший дошкільний вік має величезний потенціал розвитку і є періодом розширення соціальних зв'язків зі світом, оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування з дорослими, а також через ігрові та реальні відносини з однолітками.

У сучасного дошкільника помічається підвищена активність, самостійність у пізнанні, різних видах діяльності, комунікації, і в той же час менш значущими сьогодні є для нього книги, замінені електронними іграшками, комп'ютером. Це свідчить про широкі можливості розвитку дитини і виховання основ толерантної культури на даному віковому етапі. Протягом цього періоду на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, що пізнає навколишній світ і самого себе, що здобуває власний досвід діяння в цьому світі. Найважливіші новоутворення виникають у всіх сферах психічного розвитку: перетворюються інтелект, особистість, соціальні відносини.

Не дивлячись на те, що дітям цього віку властивий природний егоїзм, у той же час, завдяки природній безкорисності, дитину легко навчити справедливості у стосунках з партнерами, сприймати їх як рівних собі, висловлювати свою думку чи враження толерантно.

Отже, *виховання толерантних взаємостосунків старших дошкільників* – це процес формування під впливом спеціально створених педагогічних умов особистості дошкільника, здатної до свідомих характерних проявів (безкорисної турботи та чуйності; доброзичливих емоційних проявів та емпатії; рівноправного та поступливого ставлення до оточуючих; позитивного прийняття себе та стриманого відстоювання своїх позицій), які виявляються у спілкуванні, вчинках та спільній діяльності.

Толерантність дітей старшого дошкільного віку, можливо розглядати як інтегративну якість особистості і одночасно її диспозиційну структуру, яка обумовлює бажання і вміння дитини здійснювати соціальні комунікації на основі тактовного і шанобливого ставлення до оточуючих людей, незалежно від статі, віку, національності, соціального статусу; здатність до сприйняття різноманіття світу.

Протягом старшого дошкільного віку відбувається становлення механізмів толерантної поведінки: особистісної ідентифікації, децентрації, емпатії; механізмів розвитку особистості: підпорядкування мотивів, становлення внутрішньої позиції; внутрішніх механізмів морального розвитку: ідентифікації, відокремлення, соціальної перцепції; про соціальну поведінку, що включає основні показники толерантної поведінки.

Людину не можна примусити бути моральною – потрібно її переконати, пропустити знання через її емоції, почуття, психіку, через свідомість з тим, щоб висловлені моральні цінності стали її власним надбанням» [3, с. 40].

Дослідники дошкільного дитинства Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Запорожець, В. Кузь, О. Кононко, В. Котирло, І. Рогальська наголошують, що родина і дошкільний навчальний заклад, не можуть замінити один одного і мають взаємодіяти задля досягнення гармонійного розвитку дитини-дошкільника, виконуючи кожен свої специфічні виховні функції.

Деякі психологи (наприклад, В.А. Петрицький) схильні виділяти такі функції толерантності:

- комунікативну, вона допомагає зрозуміти партнера по спільній діяльності і дати вірну оцінку його здібностям;
- синдикативні, вона виражається в умінні гуртувати колектив;
- трансляційну, необхідну для будь-якого виду діяльності;
- адаптативний, виражену в здатності адекватно реагувати на мінливу ситуацію;
- активну, яка дозволяє змінювати точку зору партнера без насильства і примусу з боку [4, с. 28].

Щоб виховати толерантну особистість необхідно знати підходи виховання толерантності:

1. Особистісно-орієнтований:

- визнання права кожної особи на свободу, самовизначення, індивідуальність і самовираження;

- визнання і виконання своїх обов'язків перед собою та іншими;
- опора при взаємодії на мотивацію, цінності, досвід, «Я концепцію» партнера;

- індивідуальний підхід.

2. Діяльнісний:

- опора на активність, свідомість і самостійність;
- орієнтація не на вербальний вплив, а на діяльність самої дитини;
- забезпечення суб'єктивної свободи у виборі діяльності та її компонентів;
- побудова виховання через спеціально організовану діяльність і спілкування дітей [2].

Дані підходи забезпечать повноцінне виховання дитини.

Гуманістична педагогіка і психологія виділяють певні принципи виховання толерантної особистості:

- принцип цілеспрямованості: виховання толерантності вимагає чіткого усвідомлення доцільності педагогічних впливів, чіткого визначення мети педагогом. Єдність цілей педагога і дитини є одним з чинників успішності виховання толерантності;

- принцип зв'язку виховання толерантності з життям: виховання толерантності багато в чому залежить від того, наскільки дитина усвідомлює значущість цієї категорії і зв'язок її з життям, бачить її результати або наслідки інтолерантності в світі. Принцип полягає в єдності соціально організованого виховного процесу і реального життєвого досвіду, відсутність розбіжності слова зі справою [1].

- принцип створення толерантного середовища в освітній установі: виховання толерантності можливо тільки в умовах толерантного освітнього середовища.

Спираючись на теоретичні положення, з безлічі підходів до розробки проблеми виховання основ толерантної культури у дітей старшого дошкільного віку ми вважаємо за можливе застосувати особистісно-діяльнісний, культурологічний і аксіологічний підходи.

Отже, слід зазначити, що саме усвідомлене володіння правилами толерантної взаємодії, емоційне та ціннісне ставлення до власних і чужих почуттів, досвід терпимої і компромісної взаємодії в різних життєвих ситуаціях дадуть можливість виховати толерантну особистість дошкільника у взаємодії з оточуючими.

Література:

1. Носов В.І. Проблеми гуманізації дошкільного виховання / В.І. Носов // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 77-81.
2. Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М. : Педагогика, 1990. – 189 с.
3. Побірченко Н.С. Невичерпне джерело народної мудрості / Н.С. Побірченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. М.Т. Мартинюк : ред. кол. : В.Г. Кузь, Н.С. Побірченко, О.М. Коберник. – Умань : Софія, 2008. – Ч. 5. – С. 146-155.
4. Рубаха І.П. Любій малечі про цікаві речі : 5-6 років / І.П. Рубаха, Л.М. Рубаха. – Х. : Ранок, 2009. – 144 с.

ОСОБЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформації в суспільстві та освіті акцентують увагу на підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, висуваючи нові вимоги до конкурентно здатних фахівців світового ринку праці. Особливе значення сьогодні отримала проблема готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування комунікативних здібностей.

Згідно з положеннями нормативно-правових актів, Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рік, сучасний вихователь повинен бути компетентним у своїй сфері, мати ряд професійно важливих умінь, бути гнучким і мобільним, здатним ефективно працювати на рівні міжнародних стандартів, підготовленим до професійного росту і самовдосконалення. У той же час, сучасність вимагає нових підходів до підготовки майбутніх вихователів у зв'язку з новими вимогами до фахівців, здатних працювати в умовах сучасних світових стандартів [1].

Проблема підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності висвітлена в дослідженнях з дошкільної педагогіки та психології провідних вчених: Л. Артемової, А. Богуш, С. Кулачківської, Т. Поніманської.

Спостереження за освітнім процесом у закладах дошкільної освіти, спілкування з досвідченими вихователями й тими, які починають свою професійну діяльність, виявили, що проблема сформованості комунікативності в педагога сьогодні, без сумніву – одна з найактуальніших для закладів освіти.

Водночас, підкреслюємо, що підходи у підготовці майбутніх педагогів до професійного спілкування часто відстають від вимог часу. Для деяких студентів-випускників характерна нечітка дикція, невиразність мовлення під час спілкування, скутість у руках, невміння впливати на особистість, нерозуміння дітей.

Низький рівень комунікативності молодого вихователя проявляється в закладах дошкільної освіти, де він починає свою професійну діяльність. Навчальне спілкування є загальним здобутком усіх і кожного. Всі люди певною мірою зобов'язанні навчанню – спільним діям, у яких на межі їх свідомості розгортаються процеси світу. Розуміння завжди діалогічне, воно містить: а) діалогічне мовлення; б) цілісне висловлювання – одиниці мовленнєвого спілкування, які несуть у собі поряд зі значеннями зміст, який має відношення до цінностей, вимагає розуміння у відповідь і тому є наслідком оцінки висловлювання іншого. Концепції спілкування сформувався на основі вивчення індивідуальної діяльності [2].

Значення засобів спілкування і комунікації у суспільстві важко переоцінити. Уже античні філософи робили спроби системного осмислення спілкування з масами народу та його продуктивності. Можливо, першим, хто зрозумів виключну роль діалогової форми спілкування у формуванні особистості, був Сократ. Діалог-лабораторія, в якій присутні діють під час спільного пошуку істини. У діалозі,

відповідно до педагогічних поглядів Сократа, немає вчителя, який «навчає» – передає учню певну суму знань, і нема учня, який несе у своїй голові цей набір знань, як в пустому. У сократівському діалозі є дві особи, для яких істина і знання – це проблема і пошук. Істина не передається, а відкривається у свідомості учасників діалогу. Так, згідно з аристотелівською традицією, у межах ідей його риторики, розроблялись засоби і прийоми переконання відносно кожного даного, але невідомого предмета, форми і методи мовленнєвого впливу на людей, аудиторію. Інший підхід у розуміння риторики запропонував Квінтіліан. Основною метою риторики, на його думку, є красивість вираження. Тобто пишномовність – «зовнішньо красивою», але малозмістовної впливової промови».

Розроблені на теренах аристотелівської риторики, теорії спілкування і комунікації, знайшли своє продовження у сучасних дослідженнях їх сутності.

Найбільш ґрунтовну розробку проблеми комунікації зроблено у екзистенціалізмі та персоналізмі. Комунікація розглядається як процес, у якому «Я» стає самим собою, знаходить себе у другому «Я». За П. Яспером, одна самотня думка відкриває себе іншій, між людьми встановлюється інтимний духовний зв'язок. Е. Муньє, розглядаючи людину у сфері комунікації, надає їй абсолютної цінності. Тобто, само здійснення особистості є процесом заперечення своєї індивідуальної самодостатності і замкненості у собі, безперервне прагнення до трансцендентального – того, що лежить за межами свідомості і пізнання [2].

Зокрема, для формування комунікативних здібностей майбутніх вихователів проводяться навчальні дисципліни: психотренінг комунікативності, психолінгвістика, психолого-педагогічний практикум, основи психолого-педагогічної діагностики та психокорекції тощо, на яких організуються семінари-практикуми з основ педагогічного спілкування як засобу гуманізації навчально-виховного процесу; тренінги з оволодіння студентами моделлю особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми; майстер-класи з організації сучасних форм взаємодії з родинами вихованців.

Можливість розвитку проєктувальних навичок і вмінь дає студентам введення дисциплін до навчального плану підготовки спеціаліста та участь у творчих і проблемних групах, які розробляють сучасні підходи до соціального розвитку дітей.

Важливою складовою системи навчання майбутніх педагогів є практична підготовка. З позиції методології професійної підготовки педагогічну практику слід розглядати як інтегрований базовий компонент особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Вона виступає як зв'язок між теоретичним навчанням майбутніх фахівців дошкільної освіти та їхньою самостійною роботою в дошкільних навчальних закладах.

Практика – це, насамперед, процес оволодіння різними видами професійної діяльності, у якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання та самовизначення студента під час виконання різних професійних ролей і формується потреба самовдосконалення [3].

Для того, щоб навчитися професіонального спілкування, треба чітко уявляти структуру цього процесу, знати, які вміння забезпечують його здійснення, яким чином можна удосконалювати виховний вплив на дітей. За В. Кан-Каликом, є чотири етапи комунікації, що становлять структуру педагогічної взаємодії:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). Це перший етап, у якому закладаються обриси майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст його містить визначення мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та аналіз ситуації (що сталося?).

2. Початковий етап спілкування. Його мета – встановлення емоційного і ділового контакту в педагогічній взаємодії. В. Кан-Калик називає цей етап «комунікативна атака»; у цей час здобувається ініціатива, що дає змогу керувати спілкуванням.

3. Керування спілкуванням. Здійснюється обмін інформацією, оцінками з приводу цієї інформації, взаємооцінювання співрозмовників. Створюється атмосфера доброзичливості, щоб дати учневі змогу вільно виявляти своє «Я», діставати задоволення від спілкування, підтвердження своїм соціальне значущим потенціям.

4. Аналіз спілкування. Головне завдання цього етапу – співвіднесення мети, засобів, результатів взаємодії, а також моделювання подальшого спілкування. Це етап самокоригування [1].

Ефект спілкування забезпечується гармонією двох рівнів: зовнішнього, поведінкового (чудовий оповідач, у стосунках відчутний підтекст сили) і внутрішнього, глибинного, який виявляє особистісні якості (уважність, спостережливість, доброзичливість). Внутрішній, особистісний рівень визначає зовнішній, поведінковий. У педагогічній взаємодії позиція вчителя, його професійні якості, в цілому його особистість – найважливіший інструмент впливу. [4].

Отже, готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування комунікативних здібностей повинна бути результатом професійної підготовки, а становлення цієї готовності означає утворення системи таких мотивів, інтересів, установок, рис особистості, знань, досвіду практичної діяльності.

Особливість професійного становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки в сучасній вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як толерантність, комунікативність, тактовність, критичність тощо.

Література:

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11-17.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: монографія / Віктор Абрамович – Москва: Просвещение, 1987. – 177 с.
3. Культура спілкування: Навч.-методичний посібник. – К., 1997. – 328 с.
4. Мурована Н.Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності : монографія / Н.Н. Мурована. – Севастополь : Рибзст, 2006. – 24 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

Строцьонь І. О., магістронт
кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимиря Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ДО ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ

Адаптація та пов'язаний з нею адаптаційний період – серйозне випробування для дітей дошкільного віку, оскільки вони надовго порушують їхній емоційний стан. Психологи переконують, що несформованість або послаблення адаптаційних можливостей дитини найчастіше призводять до виникнення складнощів, які негативно впливають на нормальний перебіг її психічного розвитку та позначаються на успішності особистісного становлення. Специфіка досліджуваного феномена зумовлена тим, що адаптація є однією з найважливіших і найнеобхідніших умов повноцінного розвитку дитини, її пристосування і творчої спрямованості та продуктивності в усіх векторах майбутньої само актуалізації [7, с. 3].

Кожна дитина по-різному переносить труднощі, що виникають у період адаптації. Цей процес залежить від низки факторів: віку дитини; стану її здоров'я та рівня розвитку; індивідуальних особливостей; типу нервової системи; адаптаційних можливостей; сімейного виховання тощо [2].

Сучасний освітній процес, впровадження нових навчальних програм вимагає нових підходів, форм, методів та технологій виховання, розвитку й навчання дітей. Сьогодні зміст освіти ускладнюється, акцентується увага на розвитку творчих, інтелектуальних здібностей дітей, а у разі потреби, корекції емоційно-вольової та рухової сфер. Таким чином, традиційні методи навчання й виховання змінюють нові, інтерактивні, спрямовані на активізацію пізнавального розвитку дитини. Навчально-виховний процес має забезпечувати оптимальні умови для того, щоб діти дошкільного віку могли максимально реалізувати свої природні можливості, допомогти пізнати себе і навколишній світ. Тим самим процес адаптації до закладів дошкільної освіти відбуватиметься легше. Тому, все частіше вітчизняні педагоги та психологи, наголошують на тому, що з метою розвитку дитячих здібностей, прискорення процесу адаптації, зниження в окремих дітей гіперактивності, замкнутості та вдосконалення координації рухів дрібної моторики варто впроваджувати інноваційні технології, до яких дослідники [9] відносять ігрову терапію – метод психотерапевтичного впливу на дитину засобами гри. Як терапевтичний метод, ігрова терапія спрямована на зміну й перебудову системи відносин і переживань дитини.

У розумінні психологів, ігрова психотерапія – це метод лікування емоційних і поведінкових розладів у дітей засобами гри. Відсутність у дітей вербальних або понятійних навичок у необхідній мірі не дає змогу ефективно використовувати по відношенню до них психотерапію, майже повністю засновану на промовлянні, як це має місце в психотерапії дорослих. Діти не можуть вільно описувати свої почуття, вони здатні інакше виражати свої переживання, труднощі, потреби і мрії [6, с. 161]. Л. Лебедева переконує, що ігрова терапія належить до сімейства

понять, серед яких є арт-терапія, музична терапія, драмотерапія, казкотерапія, танцювальна терапія тощо [4, с. 44].

Обґрунтування вибору ігрової терапії як засобу адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти забезпечується розумінням гри, по-перше, як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку (О. Леонт'єв); по-друге, як ефективного розвивального середовища (С. Рубінштейн); по-третє, як способу включення дитини в соціальні відносини (Л. Виготський).

Слід зазначити, що американський дитячий психотерапевт В. Оклендер вважає гру дітей ефективним засобом комунікації. Діти більш повно і безпосередніше виражають себе в спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж у словах, оскільки в ній вони відчують себе зручніше. Гра є для дитини тим, чим мова є для дорослого. Крім цього гра надає в розпорядження дитини символи, які замінюють їй слова. Життєвий досвід дитини значно більше того, що вона може висловити, тому вона і використовує гру, щоб виразити і асимілювати пережиті відчуття [5]. Розкриваючи значення гри, дослідниця переконує, що вона допускає будь-яку імпровізацію, що відображає ті або інші життєві драми. Гра дає змогу зрозуміти, як дитина пристосовується до цього світу, як пізнає його, що надзвичайно суттєво для її здорового розвитку. Для дитини гра – серйозне, повне сенсу заняття, яке сприяє психічному, фізичному і соціальному розвитку.

Мета ігрової терапії – не змінювати і не переробляти дитину, не вчити її якись спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість «прожити» в грі ситуації, що хвилюють її, при повній увазі і співпереживанні дорослого [3].

Дослідники [9] наголошують, що глибоко продумане систематичне застосування ігрової терапії у навчально-виховному процесі дошкільного закладу освіти сприяє не лише засвоєнню базових знань, а й пробудженню бажання до пізнання нового, адже процес гри дає можливість максимально повно задіяти особистість дитини – її психічні пізнавальні процеси, волю, почуття, емоції тощо. У цьому віці, маючи в собі потребу та інтерес до гри, дитина отримує можливість активно діяти, розмовляти, використовувати свої знання у процесі навчання. За допомогою гри можна зацікавити дітей, викликати в них інтерес до певного виду діяльності.

Легко поєднуючись із навчальною діяльністю, гра емоційно наповнює її творчим змістом. Пізнавальна діяльність дошкільників засобами ігрової терапії набуває форм, зовні не схожих на звичайне навчання, внаслідок яких відбувається розвиток фантазії, самостійного пошуку відповіді, новий погляд на вже відомі факти і явища, поповнення і розширення зв'язків, виявлення відмінностей між окремими подіями. Окрім того, гра створює атмосферу здорового змагання, що змушує дитину не просто механічно пригадувати вивчене, а мобілізувати всі свої знання, міркувати, добирати потрібне, зіставляти, оцінювати [8, с. 152].

Вважаємо, що для дітей дошкільного віку в якості адаптаційного засобу можна використовувати сюжетно-рольові ігри – це захопливе заняття, яке водночас є важливим засобом виховання і розвитку особистості. Хотілося б зупинитися на театралізованих іграх, які використовують для розвитку творчості та психокорекції серед дітей. Ігри-драматизації є одним із різновидів театралізованих ігор і ґрунтуються на діях виконавців, виконання ними певних ролей. Діти в цьому випадку грають самі, використовуючи інтонацію, міміку, пантоміміку.

На думку Л. Артемової, тематика і зміст театралізованих ігор мають моральне спрямування, яке міститься в кожній казці чи оповіданні та повинне відображатися в імпровізованих постановках – це дружба, чуйність, доброта, чесність, сміливість тощо. Улюблений герой стає зразком для наслідування. Дитина починає ототожнювати себе з цікавим для неї образом [1]. Таким чином, вона відволікається і відбувається полегшення процесу адаптації.

Отже, ігрова терапія дає змогу зменшити у дітей тривожність, агресію, страхи, невпевненість та інші негативні прояви процесу адаптації до закладів дошкільної освіти.

Література:

1. Артемова Л. В. Вчися граючись / Л. В. Артемова. – К. : Томіріс, 1995. – 111 с.
2. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад / Н. Д. Ватутина ; под ред. Л. И. Каплан. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
3. Вдовьева Э. Не дайте ребенку стать «трудным» / Э. Вдовьева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5. – С. 54–56.
4. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Лебедева Людмила Дмитриевна. – М. : РГБ, 2003. – 383 с.
5. Оклендер В. Окна в мир ребенка / Вайолет Оклендер. – М., 1997. – 336 с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / Под. ред. Б. Д. Карвасарского. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 944 с.
7. Ригель О. В. Психологічна адаптація дошкільника в ситуації зміни соціального середовища : Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук : 19.00.07 / Олеся Володимирівна Ригель. – Київ, 2011. – 24 с.
8. Сорока О. В. Використання ігрової терапії у роботі з гіперактивними дітьми молодшого шкільного віку / О. В. Сорока // Науковий вісник Чернівецького університету (Серія : Педагогіка та психологія) : зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2012. – Вип. 619. – С. 152–161.
9. Сорока О. В. Використання ігрової терапії як методу корекції тривожності у роботі з першокласниками / О. В. Сорока // Школа першого ступеня в умовах інноваційних процесів в освіті : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Тернопіль, 23 жовтня 2009 р.). – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. – 2009. – № 4. – С. 142–146.

СЕКЦІЯ 9. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Байдюк Л. М., викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Черкаська область, Україна

ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЯВИЩА

У педагогічній науці «культура» визначена середовищем, яке «вирощує та живить особистість». Її пов'язують із іншою категорією – «особистісна культура», що розглядається фахівцями як «внутрішня культура» особистості [2; 3].

В ході аналізу наукових характеристик провідних категорій «емоція» і «культура» була уточнена сутність досліджуваного феномена. Внаслідок опрацювання літературних джерел наукові положення про освітньо-виховні завдання і перебіг емоційного розвитку особистості становили підґрунтя для виділення компонентів емоційної культури особистості дитини. Таким чином, є логічним представити розгляд деяких з них.

Основні завдання емоційного розвитку дошкільника, сформульовані О. Кононко, орієнтують на ті позиції, що потребують уваги з боку дорослих. У їх переліку п'ять основних завдань. Перше – «сприяти оволодінню дитиною «азбукою емоцій» включає в себе навчання розпізнавати емоції, пов'язувати їх з відповідною мімікою людини, з подіями, вправляти в здатності добирати відповідні способи виявлення своїх почуттів, передавати їх мімікою, пантомімікою, словами, виховувати вміння користуватись прийнятними для оточуючих способами реагування на різні життєві події та вправляти у вияві емоційної чутливості до стану інших людей».

Друге завдання, «навчати емоційній регуляції поведінки і діяльності», передбачає сприяння засвоєнню дітьми емоційних еталонів взаємин з різними людьми, вправляння в умінні бути емоційно домірним адекватним, відповідним ситуації, події, стану оточуючих людей, виховання вмінь регулювати власні стани, стримувати негативні емоції, бути приємним для оточуючих.

Трьома наступними завданнями визначені: «виховувати позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе», «виховувати моральні почуття» та «створювати розвивальне середовище».

У Базовій програмі розвитку дитини «Я у Світі» зазначено «показники емоційного розвитку дитини дошкільного віку: переважають оптимістичне самопочуття, гарний настрій, орієнтується в основних емоціях, називає кожен словом; розуміє свій емоційний стан та стан людей, що навколо, адекватно реагує на різні життєві події, ситуації, усвідомлює, може пояснити словами, що спричинює ту чи іншу емоцію, знає, якою мімікою передається кожна з основних емоцій, вміє стримувати негативні емоції, регулювати свої почуття, знає, як позитивні і негативні переживання впливають на стан і настрій людей, сприйнятлива до пережи-

вань інших, емпатійна; вносить корективи у власну поведінку відповідно до настрою оточення, намагається бути емоційно суголосною іншим» [1, с. 276–277].

Значущий внесок у розробку концептуальних засад виховання емоційної культури дітей дошкільного і молодшого шкільного віку становить науковий доробок з розвитку емоційної сфери Р. Калініної. Незважаючи на не представленість в її теоретико-методичних розробках чіткого визначення поняття, нею влучно сформульовані основні завдання виховної роботи із дітьми: ознайомлення з базовими емоціями («радість», «подив», «сум», «гнів», «страх», «сором», «огида»), розподілом на «позитивні/негативні»; сприяння збагаченню емоційної сфери дитини; навчання дітей розпізнавати емоційні прояви інших людей за мімікою, пантомімікою, інтонацією і розрізняти почуття та вчинки; сприяння прояву емоцій і почуттів різними соціально прийнятними способами (вербальні, фізичні, творчі); допомога виявляти негативні емоції («страх», «гнів»), які перешкоджають повноцінному особистісному розвитку дитини; збагачення її словникового запасу за рахунок слів, що позначають різні емоції, почуття, настрої. Ефективними методичними прийомами виховання у роботі з дітьми 6–9-ти років життя, на думку Р. Калініною, є психогімнастичні вправи, малювання емоцій, бесіди про них.

За результатами аналізу науково-педагогічних джерел нами сформульовані та взяті за орієнтир наступні положення:

- емоційна культура – багатокомпонентне особистісне утворення;
- сформованість емоційної культури особистості засвідчують її чіткі уявлення про емоційний аспект життя людини, усвідомлення важливості адекватного емоційного реагування, володіння навичками емоційної саморегуляції;
- емоційна культура змінюється протягом життя;
- на процес формування емоційної культури чинять вплив певні фактори.

Враховуючи викладене, під *емоційною культурою дітей* молодшого шкільного віку розуміємо особистісне утворення, що репрезентується осмисленістю емоцій, ареалом переживань, усталеною орієнтацією особистості в процесі індивідуальної життєдіяльності на загальноприйняті способи їх вираження. У її структурі визначаємо наступні *компоненти*: когнітивний (сукупність уявлень і знань про базові емоції, їх експресію, соціально прийнятні способи прояву емоцій, їх роль у встановленні гармонійних взаємин); ціннісний (зацікавленість емоційним аспектом життя, зокрема власною та емоційною сферою інших людей, прагнення орієнтуватися у власних проявах емоцій на моральні норми); діяльнісний (вміння використовувати соціально прийнятні та схвалювані способи прояву емоцій).

Враховуючи зазначену структуру, критеріями сформованості емоційної культури дитини визначаємо: обсяг знань дитини про емоційний аспект життя людей; надання дитиною певної значущості емоціям; відповідність власних проявів емоцій соціально прийнятним і схвалюваним способам.

На основі встановлених критеріїв визначаємо їх показники, які відображають суттєві характеристики емоційної культури, ступінь сформованості кожного із структурних компонентів. Показниками першого критерію вважаємо такі: здатність вірно ідентифікувати і диференціювати емоції, способи їх прояву; спроможність аналізувати емоціогенну ситуацію; розуміння сутності соціально прийнятних, схвалюваних способів прояву емоцій; усвідомлення їх ролі у встановленні гармонійних взаємин з однолітками і дорослими. До складу показників другого

критерію відносимо: інтерес до особистої емоційної сфери; емоційну сприйнятливність до емоційної сфери інших людей, життєвих подій та явищ; прагнення узгоджувати власні прояви емоцій із соціально прийнятними та схвалюваними способами. Показниками третього критерію визначаємо: адекватність експресії, до речливості і домірності прояву емоції конкретній ситуації, вміння утримуватись від агресивних способів дій.

Представлені нами критерії і показники взаємозалежні і взаємопов'язані, оскільки визначають ступінь сформованості структурних компонентів єдиного феномена «емоційна культура».

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України: наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2012. – 430 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2013. – 280 с.
3. Щуркова Н. Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания / Н. Е. Щуркова // Педагогика: учеб. пособие для ст-тов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агенство, 2011. – С. 344 – 390.

Омельченко М. С., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна

РОЗВИТОК СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА У ПЕРІОД ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Перехід до інклюзивної форми навчання на всіх рівнях освітньої галузі підвищив значущість професійної відповідальності корекційних педагогів за організацію навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у середовищі однолітків, які розвиваються нормально. У зв'язку з цим для теорії і практики педагогічної діяльності корекційного педагога гостро постає проблема прогнозування успішності діяльності у нових умовах, а для психологічної науки – виявлення та вивчення психологічних факторів, що визначають результативність професійної діяльності й особливості функціонування особистості серед мінливих умов навколишнього оточення.

Проблеми підвищення рівня педагогічного професіоналізму активно розробляються у сучасній психологічній науці України та зарубіжжя (К.В. Бабак, В.В. Желанова, О. Кравців, Є.В. Лопанова, Н.Ю. Малій та ін.). Питань професій-

ного розвитку саме корекційних педагогів у своїх дослідженнях торкалися О.Д. Гонєєв, С.П. Миронова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.. Особливий інтерес викликають наукові праці, присвячені своєрідності становлення педагога як професіонала в період адаптації до професії (Я.В. Абсолямова, Т.А. Борова, І.І. Бондаренко, С.С. Ізбаш, С.М. Кулик, І.І. Облес, О.Г. Солодухова, С.М. Хатунцева, Л.П. Хахула, Н.О. Чайкіна та ін.), адже саме на даному професійному етапі зовнішні та особистісні фактори чинять якісні зміни у компонентах професійної свідомості педагога, які, у свою чергу, можуть суттєво вплинути на хід її подальшого формування.

Показовим періодом для виявлення динаміки та якості розвитку компонент професійної свідомості корекційного педагога є адаптаційний етап його професійної діяльності. Даний етап, у середньому, триває до 3-5 років стажу, однак, у деяких випадках, може затягуватися на тривалий період і протікати досить важко. Основним змістом періоду професійної адаптації корекційного педагога є пристосування суб'єкта до реальних умов професійної діяльності. Фізичні, розумові та інші можливості педагога, його знання та вміння, набуті на етапі професійного навчання, міра працездатності, особистісні та соціально-психологічні характеристики проявляються у реальних умовах організаційної та корекційно-педагогічної діяльності, забезпечуючи певну продуктивність професійних дій.

Провідними психологічними факторами, що визначають специфіку адаптаційного періоду, вважають стан психічної напруженості та стресу, який є природньою закономірністю результату неузгодженості можливостей педагога та реальних професійних вимог.

У змісті формування професійної свідомості корекційного педагога особливо цікавим є процес професійного цілеутворення, який надає діяльності смислу та спрямовує її. При цьому слід враховувати і різні психічні стани, зокрема, психічну напруженість молодих корекційних педагогів. Під впливом психічних станів відбуваються зміни у цілях суб'єкта професійної діяльності. Проте, самі механізми формування цілей, їхня динаміка та реалізація у різних станах розкриті не повністю. Це обумовлено, мабуть, тим, що наразі є недостатньо вивченими закономірності виникнення, розвитку та трансформації психологічної реальності, яка, у більшій мірі феноменологічно, чим науково, визначається як психічний стан [3].

Розвиток професійної свідомості корекційного педагога у прямій залежності з формуванням професійних цілей, являє собою поліфункціональний процес, що утруднює його аналіз, особливо професійно-мотиваційної компоненти. З одного боку, від мотивації залежить як саме будуть використані різні функціональні можливості корекційного педагога, з іншого, мотиви є, як правило, прихованими від самоспоглядання. Таким чином, дуже важливим є вивчення професійно-мотиваційної компоненти непрямыми засобами, пов'язаними з цілепокладанням, адже утворення цілей є, здебільшого, усвідомленим і за ним можна спостерігати

На відміну від професійних цілей, професійні мотиви не усвідомлюються суб'єктом професійної діяльності, хоча існують, так звані, цілі-мотиви, які є усвідомленими. Виходить, що здійснюючи професійні дії, корекційний педагог може й не усвідомлювати їхній зв'язок з мотивом, і лише у емоціях, які з'являються у процесі його діяльності, він може побачити зв'язок дії з предметом потреби, наближення до нього або віддалення.

Таким чином, формування системи професійних цілей припускає такі варіанти, коли їхня недоцільність може виявитися вже після реалізації, від чого втрачають смисл зусилля з досягнення предмету потреби [2].

Враховуючи те, що в ситуаціях з підвищеними вимогами до людини, за рахунок оцінки суб'єктом психологічної чи фізичної загрози, змінюється і мотивація, мають відбутися зміни і у системі цілей, які входять у певний план дій, як попередньо складений, так і той, що формується поетапно. Щоб зрозуміти основні тенденції динаміки цілей, необхідний аналіз факторів, які впливають на систему цілей. Особливу роль при цьому відіграє ситуація засвоєння цілі суб'єктом, який знаходиться у стані оперативного покою, за умови попереднього планування майбутньої діяльності [3].

Прийняття професійної цілі супроводжується взаємодією двох основних факторів – сили мотивації та оцінки власних ресурсів відносно професійних умов, у яких ціль поставлена. Опосередкує їхню взаємодію такий фактор, як напрямок професійної мотивації, тобто переважає надія на успіх чи страх невдачі.

Усвідомленість професійної цілі визначає включення її у переважно раціональну систему планування і пов'язаність для суб'єкта з усвідомленою мотивом-ціллю. Залежно від індивідуального стану професійної свідомості корекційного педагога, він складає план, який включає систему професійних цілей, співвіднесених між собою за значенням, часовою послідовністю, тривалістю дій з урахуванням варіантів при тих чи інших проміжних результатах.

У зв'язку з тим, що професійна діяльність мотивована двобічно – прагматично та особистісно, операційна форма напруження, характерна для емоційно нейтральних ситуацій професійного планування або самої праці, закономірно замінюється у складній ситуації її емоційною формою або підвищується рівень емоційного напруження, яке утворилося на попередньому етапі за рахунок того, що суб'єкту презентується невдача відповідно до особистісної мотивації.

Варто відзначити, що дія емоційного фактору може бути неоднозначною. Існують такі прояви стану психічного напруження, коли простежується позитивна активуюча роль емоцій, які сприяють більш швидкому і точному виконанню дій, особливо автоматизованих, миттєвому прийняттю рішення, творчому підходу до рішення проблем.

Вплив емоційного фактору на динаміку професійних цілей свідчить, що позитивний емоційний процес може сприяти стабілізації системи цілей, діючи як емоційне підкріплення адекватного плану, але може викликати і збиття цілей за рахунок порушення функціонування психічних процесів, які лежать в основі оцінки результатів професійної діяльності і, власне, її реалізації.

Варто очікувати, що така переорієнтація буде залежати від інтенсивності емоційного процесу та низки емоційних особливостей. Зростання інтенсивності емоційного процесу має сприяти переорієнтації, а індивідуальні особливості (тип нервової системи, характер, рівень волевої саморегуляції, рівень творчості, орієнтація на успіх або запобігання невдачі, орієнтація на референтну групу та ін.) можуть сприяти переорієнтації і так само стримувати, стабілізувати вплив на систему цілей.

Література:

1. Захарова Л.Н. Психическая напряженность и прогнозирование профессиональной успешности в экстремальных условиях деятельности / Л.Н. Захарова // Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизация трудовой и учебной деятельности. – М., 1987.
2. Мельничук І.Я. Місце рефлексії при утворенні професійно-важливих цілей фахівця / І.Я. Мельничук // Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – Харків, 2001. – Серія Психологія. – Випуск 5. – С. 130-135.
3. Сергеева И.В., Чернобровкин В.Н. Сравнительный анализ проявлений тревожности у студентов педагогических вузов и учителей / И.В. Сергеева, В.Н. Чернобровкин // Наука і освіта. – Одеса, 2000. – № 1-2. – С. 117-118.
4. Щотка О.П. Стратегія співробітництва в індивідуальному консультуванні студентів, орієнтованих на професійну кар'єру // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – № 3. – Кн. 1. – С. 153-158.
5. Цвык В.А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура / В.А. Цвык // Вестник РУДН. – сер.Философия, 2004-2005, № 1 (10-11). – С. 104-115.

Сокур А. В., аспірант
кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОБАЧЕННЯ ЯК ПРОЯВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Поняття психологічної зрілості особистості активно досліджується як багатовимірний і багатогранний конструкт. Причому представники різних психологічних підходів до вивчення феномену зрілості роблять акцент на різних критеріях даного поняття, виділяючи центральні властивості в його змістовному розумінні. На підставі аналізу наявних у літературі різноманітних підходів до поняття психологічної зрілості особистості та її складових (А. Маслоу, С. К. Нартова-Бочавер, Л. П. Овсянецька, Г. Олпорт, К. Роджерс, Т. М. Титаренко, О. С. Штепа та ін.), обґрунтовано можливість розглядати у ній витоки готовності до пробачення. Нижче виокремлено критерії психологічної зрілості, які, на нашу думку, є значущими для прояву готовності до пробачення, та проаналізовано, яким чином готовність до пробачення витікає із психологічної зрілості особистості.

Зріла людина має широкі кордони «Я», що передбачає можливість подивитися на себе «зі сторони». Активна участь та зацікавленість різноманітними аспектами життя передбачає, що сфера цінностей особистості розосереджена, а не ско-

нцентрована на одній «надцінній» частині життя. Це дозволяє уникнути надмірної фіксації на болісних переживаннях і робить їх можливими для проживання та опрацювання. Ситуація, в якій виникає проблема пробачення, таким чином, не стає такою, що може зруйнувати весь світ особистості і яку необхідно уникати через жах, яким загрожує приближення до болю.

Більшість авторів погоджується з тим, що однією з характеристик зрілості є здатність до встановлення глибоких, близьких, але вибіркових, стосунків, відкритість любові. Можливість формувати надійну прив'язаність передбачає, що, по-перше, світ та інші люди сприймаються у більшій мірі як добрі та гідні довіри, а, по-друге, особистість має внутрішні стосунки, внутрішні зв'язки, достатньо хороші, щоб їх варто було відновити за допомогою пробачення.

При цьому важливим є наявність відчуття автономії, суверенності, відносної незалежності, самостійності, можливості спиратися на внутрішню підтримку, сепарація від інших. Така автономія дозволяє людині, що знаходиться у близьких стосунках, бути все ж таки суверенною особистістю, «не злипатися» з іншими, не вступати у так звані симбіотичні стосунки. Інша людина не є її частиною, продовженням, вона може бути інакшою, бути собою, мати свої інтереси, бажання, погляди, її обов'язками не є лише задоволення чужих потреб. Зріла особистість відчуває свою окремість, вона здатна спиратися на внутрішній ресурс, внутрішню підтримку, її виживання не залежить від іншої людини. Вона не відчуває себе немовлям, життя якого всеціло залежить від матері. Тож, коли партнер не виправдовує очікувань, не задовольняє потреби іншого, це не руйнує зрілу особистість. Наявне розуміння того, що інша людина народжена не для того, щоб лише піклуватися про інтереси партнера. Відповідно до цього, дії іншого, що не узгоджуються з інтересами людини, спричиняють менше болю, очікування стають більш реалістичними, а інша людина отримує право на власне життя. Все це сприяє готовності до пробачення.

Прийняття інших, розуміння інших, толерантність, співчуття, глибока повага до інших і визнання їхніх позицій, демократичний характер (шанобливе ставлення до інших), що, як здається, є частиною можливості встановлювати близькі, але відносно незалежні стосунки, теж сприяють пробаченню та є його частиною. Такі особистісні риси, як емпатія (Р. Еммонс) та емоційний інтелект [2] зумовлюють рівень розвитку здатності людини до пробачення. Емпатія та співчуття, розуміння точки зору кривдника виокремлюються як один із кроків у моделях пробачення Р. Енрайта, М. Нельсон, Е. Уортінгтона. Зріла особистість відрізняється свободою від стереотипів та забобонів, здатністю до адекватного, повного і диференційованого сприйняття інших людей. Готовність вступати в міжособистісний контакт базується на глибокому і тонкому розумінні, співпереживанні та емпатії.

Індивідуальність, почуття ідентичності, стійкий образ «Я», цілісність «Я» дозволяють чітко усвідомлювати власні кордони, відокремлювати «Я» від «не Я». Розуміння того, ким є особистість, якими є її потреби та цінності, відчуття узгодженості внутрішнього світу, повне і глибоке уявлення про себе та свій актуальний стан, здатність побачити і почути себе справжнього крізь нашарування масок, ролей і захистів дозволяють краще розуміти те, що саме сталося, що саме завдало болю і як це можна пережити. Така внутрішня узгодженість сприяє піклуванню про себе, власні почуття. Легше оцінити реалістичність власних очікувань, зро-

зуміти в деяких випадках, до кого вони насправді спрямовані (наприклад, людина може шукати партнера, котрий став би для нею матір'ю та відгукувався би на перший заклик, задовольняв усі її потреби). Сміливість бути відмінним від інших дозволяє орієнтуватися, перш за все, на власні інтереси, бажання та почуття, бути тотожним собі, приймати найкраще для себе рішення. Інколи процес пробачення може обтяжуватись реакцією близьких людей і їхнім нерозумінням того, яким чином та навіщо пробачати кривдника.

Емоційна безпека і прийняття себе, усвідомлення власних думок і почуттів, відкритість внутрішньому досвіду переживань створюють, по-перше, фундамент для переживання будь-яких життєвих ускладнень, у тому числі ускладнень, спричинених міжособистісною взаємодією або ж власними помилками. По-друге, можливість приймати себе у різних проявах, з різними переживаннями та почуттями, свою недосконалість, невдачі, поразки сприяє готовності пробачати себе, а також здатності приймати інших такими, як вони є, з їхніми недоліками та схильністю помилятися. Зрілі люди мають позитивне уявлення про самих себе і, таким чином, здатні толерантно ставитися як до явищ, що розчаровують чи дратують, так і до власних недоліків, не стаючи при цьому більш озлобленими. Вони, окрім того, вміють також справлятися з власними емоційними станами.

При цьому внутрішньоособистісна єдність та узгодженість не означають застигності та завершеності. Навпаки, особистість існує в постійному, безперервному процесі змін. У цьому сенсі зростання особистості є неодмінним способом її існування. Тож важливими критеріями особистісної зрілості є динамічність, гнучкість, відкритість змінам і здатність, зберігаючи власну ідентичність, розвиватися через вирішення актуальних протиріч і проблем та постійно «бути в процесі» [1, с. 221]. Ці якості дозволяють особистості сприймати проблему, з якою пов'язані міркування про пробачення, скоріше як виклик, аніж як загрозу. Відсутність ригідності сприяє можливості подивитися на ситуацію з різних боків в усій її багатогранності, оцінити межі відповідальності кожного із учасників процесу, побачити, що стоїть за травматичною чи неприємною ситуацією. Завдяки відкритості змінам особистість має змогу легше прийняти те, що відбулося, усвідомити, що життя не є сталим та передбачуваним, тож будь-які очікування від життя, інших, чи навіть від себе завжди мають можливість не виправдатися. Проблема пробачення може сприйматись людьми, що розуміють це, як можливість для власних змін, зростання, рівно як і можливість для перетворення міжособистісної динаміки, зміни стосунків.

Іншою важливою характеристикою зрілої особистості є реалістичність сприйняття. Зрілі люди бачать речі такими, якими вони є, а не такими, якими вони хотіли б їх бачити. Вони не сприймають реальність спотворено, не перекручують факти задля догодження власній фантазії чи потребам. Зрілі люди сприймають інших людей, об'єкти і ситуації такими, якими вони є насправді. Відповідно до цього з'являється можливість розуміти те, що ніщо не є досконалим, що деякі речі можуть розчаровувати, що інколи хтось може завдати болю, що життя іншої людини не зосереджується лише на тому, щоб завжди думати про іншого, а певні очікування можуть бути неадекватними та нереалістичними, що інша людина може мати свої бажання, мотиви та почуття, і все це є нормальною, природною частиною життя. Таке сприйняття дозволяє прийняти реальність такою, як

вона є, і діяти, жити у відповідності з нею. Таким чином зменшуються очікування людини від світу та підвищується її готовність пробачати його недоліки. Більш того, прийняття реальності є одним із кроків при горюванні та є важливою частиною процесу пробачення.

Відповідальна свобода передбачає, перш за все, відповідальність особистості за здійснення та реалізацію власного життя, усвідомлення і прийняття своєї волі та суб'єктності. Це також означає «внутрішній локус оцінювання», інтернальність, незалежність від тиску зовнішніх оцінок. Пробачення, за твердженням більшості авторів, передбачає наявність інтернального локусу контролю та взяття на себе відповідальності за власне життя, власні почуття.

Однією з досить важливих якостей зрілої особистості є також готовність сміливо і відкрито зустрічати життєві проблеми і справлятися з ними, не спрощуючи, а проявляючи «творчу адаптацію до новизни конкретного моменту» [1, с. 81]. Життєстійкість, фрустраційна толерантність, здатність долання життєвих криз досить очевидним чином впливають на можливість людини пробачати, адже будь-яку ситуацію, в якій з'являється необхідність пробачення (саме пробачення, а не вибачення як менш глибокого, поверхневого та у більшій мірі соціального акту), можна у тій чи іншій мірі вважати кризовою, складною життєвою ситуацією. Чим більш ресурсна людина, чим більше інструментів вона має, тим легше їй дається пробачення.

Таким чином, як було проаналізовано вище, пробачення можна розглядати як прояв психологічної зрілості особистості.

Література:

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: «Прогресс», 1994. 478 с.
2. Conversations About Forgiveness: Facilitator Guide. Fetzer Institute, 2011. [Електронний ресурс] / URL: <http://www.fetzer.org/resources/conversations-about-forgiveness-facilitator-guide>

СЕКЦІЯ 10. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ, ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

Скориніна-Погребна О. В., доктор соціологічних наук, професор,
професор кафедри психології діяльності в особливих умовах

Дьяченко О. В., магістрант
кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна

ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність: В наш час дедалі важливішим є вивчення професійно-важливих якостей (ПВЯ). Токар не зможе працювати без вміння виконувати однотипну роботу, художник не зможе малювати свої картини без просторово-зорової уяви, бухгалтер не зможе працювати без навичок з математичної сфери. Кожна професія вимагає від себе певних потреб, які учені-психологи називають професійно-важливими якостями.

Не завжди певний робітник може мати сформований комплекс тих чи інших якостей. Різні психологи придумували різноманітні способи діагностичних і корекційних програм для покращення цих якостей, куди відносяться різні діагностичні методики, тренінги, психологічні вправи та заходи тощо. Для кращого розуміння професійно-важливих необхідно вивчати їх основний зміст і види.

Різні професії вимагають від себе різний набір професійно-важливих якостей: педагогу необхідно мати хороші комунікативні якості, у водія потрібна бути наявна механічна понятійність, у рятувальників повинні бути наявними стресостійкість та психічна рівновага. Щоб краще розуміти весь комплекс професійно-важливих якостей для різних професій, необхідно розуміти їх зміст та знати основні їх види. Актуальність дослідження змісту та класифікації професійно-важливих характеристик несе в собі узагальнюючу функцію, допомагає краще розуміти сутність цього явища, усю велику сукупність різних ПВЯ поєднувати в одну структуру, краще розуміти внутрішні зв'язки між різними видами ПВЯ. Часто класифікація ПВЯ відбувається за окремими аналізаторами (зоровий, слуховий, смаковий тощо) та за різними психічними процесами людини (пам'ять, увага, уява, мислення тощо). Все це допомагає більш краще розуміти необхідність тих чи інших ПВЯ для різних професій, допомагає більш краще узагальнити структуру професійно-важливих характеристик.

Отже, як бачимо, дослідження професійно-важливих якостей є істотною проблемою між сьогоденною наукою, а змістовне вивчення класифікації ПВЯ є необхідною запорукою кращого їх розуміння.

Мета роботи: охарактеризувати зміст та види професійно-важливих якостей.

Для досягнення мети запропоновано вирішення таких **задач:**

– дослідити зміст поняття «професійно-важливі якості»,

– запропонувати напрямки формування професійно-важливих якостей.

Традиційно ПВЯ розглядаються як здібності людини до професійної діяльності в широкому значенні цього слова [1].

У контексті професіограми ПВЯ розглядаються, як компоненти, що необхідні людині для виконання професійних задач. До ПВЯ відносять широкий спектр різних якостей, це можуть бути як природні задатки, так і професійні знання [4].

Будь-яка діяльність реалізується на базі певної системи ПВЯ. Професійна діяльність потребує для себе певної сукупності ПВЯ, які знаходяться у системному взаємозв'язку та виступають як симптомокомплекс суб'єктивних властивостей.

ПВЯ виступає як головний параметр, що формує професійну придатність суб'єкта [1]. Професійна придатність людини характеризується внутрішньою структурованістю, залежить, насамперед, від структури ПВЯ [1].

Таблиця 1

Структура професійно-важливих якостей

Зміст	Складові
Особистісні властивості	Мотивація Спрямованість Характер
Психофізіологічні властивості	Темперамент Особливості нервової системи
Особливості психічних процесів	Увага Відчуття (сенсорні властивості) Сприйняття Пам'ять Мислення Уява

До ПВЯ відносять властивості особистості (мотивація, направленість, змістовна сфера, характер), психофізіологічні особливості (темперамент, особливості ВНД), властивості психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, уява), а також антропоморфологічні характеристики людини [1].

Психофізіологічні властивості корегувати неможливо, оскільки вони пов'язані із біологічними показниками.

Вплив на перебіг пізнавальних процесів можливий, тому при складанні програм формування професійно-важливих якостей обов'язково повинен бути блок занять для розвитку необхідних когнітивних характеристик згідно із професіограмою певної спеціальності.

Властивості особистості також підлягають корекції. У зв'язку із цим необхідно формувати адекватний певній спеціальності мотиваційний профіль особистості. Крім того, в програмі формування професійно-важливих якостей повинні бути включені техніки для розвитку особистісних характеристик, передбачених професіограмою спеціальності. Формуючі техніки можуть бути декількох форм: роліві ігри, партнерська взаємодія, мозковий штурм, презентаційні форми роботи, образні завдання та ін.

Професійно-важливі якості залежать від специфіки професійної діяльності. Так, наприклад, професійно важливими і соціально значущими якостями особис-

тості для таких професій, як судноводій, судомеханик, оператор АСУ, відносяться соціальна відповідальність, високий рівень трудової і технологічної дисципліни, свідомість; розвинене технічне, оперативне і творче мислення; здатність приймати самостійні рішення в нестандартних ситуаціях; розвинені вольові якості; комунікабельність тощо [1].

Звичайно, особливості сприйняття і уяви, координація рухів рук і ніг, широта поля зору, колірна чутливість, швидкість сенсомоторних реакцій, вид пам'яті (образна, логічна, емоційна) та мислення (наочно-образне або абстрактно-логічне) по-різному впливають на освоєння тієї чи іншої професії. Так, для верстатників професійно-важливими якостями є розвинене технічне мислення, вміння логічно мислити, гарне просторове уявлення, хороша пам'ять на числа і форми, висока стійкість уваги і спостережливість. Специфічними психофізіологічними вимогами для токаря і фрезерувальника будуть гарне загальний фізичний розвиток, тонкість колірних сприйнять, розвинене суглобово-м'язову почуття, висока гострота зору, хороша координація рухів рук [3].

Найважливішими умовами формування професійно важливих якостей є адекватна самооцінка, реалістичний рівень домагань, високий рівень соціальної зрілості [2].

Розрізняють також ПВЯ освоєння діяльності та ПВЯ виконання. Перші існують для швидкого та якісного виконання даної діяльності, а інші за виконання неї вже на достатньому вже заданому рівні. Вони в чомусь розрізняються, а в чомусь можуть бути подібними [4].

При описі професійно-важливих якостей використовується широкий спектр людини як конституційних, нейродинамічних, психодинамічних, психічних властивостей та особливостей людини. При класифікації ПВЯ також слід враховувати основні його види [3].

Окремі професійно-важливі якості можуть виступати у якості професійних здібностей. Здібності трактуються як індивідуально-психологічні можливості суб'єкта, які визначають якісні і кількісні показники освоєння суб'єкта й виконання ним професійної діяльності.

Слід враховувати, що професійно-важливі якості знаходяться у постійному розвитку, який характеризується також вдосконаленням окремих індивідуально-психологічних властивостей. Між окремими якостями встановлюються взаємозв'язки, які перетворюють їх в одну цілу організовану систему. Саме базові професійно-важливі якості структурують та організують всі інші якості суб'єкта [4].

Література:

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.
2. Дебель М.А. Профессионально важные качества личности в период допрофессионализма // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2011.
3. Долгова В. И., Шаяхметова В. К., Ибрагимов Ч. А. Профессионально важные качества как основа профессиональной компетентности магистра психолого-

педагогического образования: критерии, уровни и способы оценки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 146–150.

4. Дружилов, С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2011.– 296 с.
5. Скориніна-Погребна О.В. Формування економічної еліти в сучасному українському суспільстві. Монографія. – Харків : ІНЖЕК, 2011. – 280 с.

СЕКЦІЯ 11. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Езех Чуквунонсо Питер Ексель, магістрант
ВНЗ «Університет економіки і права «КРОК»
г. Київ, Україна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН К БЕРЕМЕННОСТИ

В организме женщины, которая собирается стать матерью, протекают большие изменения. Эти изменения затрагивают все системы женского организма, поэтому сама беременность предъявляет значительные требования к физическому и психологическому здоровью женщины. Физиологические и психологические особенности женщины обуславливают успешное формирование адаптации к беременности.

Понимание адаптационных изменений является важной частью гармоничного протекания беременности и развития плода. Важное теоретическое и прикладное значение приобретает углубленное изучение сущности и структуры адаптационной сферы беременной женщины, обоснование факторов, критериев, показателей, условий, средств, свойств, индивидуально-типологических особенностей развития адаптационной сферы женщины к беременности.

Цель исследования – выявить психологические особенности адаптации женщин к беременности.

Адаптация – это процесс, в ходе которого изменяется личность и среда, с которой она взаимодействует. Эти изменения происходят за счет противоречий потребностей и возможностей человека с правилами и законами среды, в ходе которых происходит проблемная ситуация. Во время ее решения человек осваивает правила внешней среды или изменяет ее, а среда подстраивается под потребности человека [7].

Адаптация зависит как от объективных, так и от субъективных факторов. Объективные факторы – это освоение человеком разнообразных социальных ролей, которые отражают его место в социуме, то есть происходит процесс приобретения индивидом адаптации. Субъективные факторы определяют психологическое развитие личности (индивидуальные свойства, установки, готовность постигнуть социальные правила и законы) [2].

В. П. Твердохлиб выделил механизмы адаптации человека, которыми являются: когнитивный (психические процессы, с помощью которых происходит познавательная деятельность); эмоциональный (эмоции и чувства человека); поведенческий (взаимодействие человека с окружающими во внешней среде) [5].

Основными функциями адаптации являются: физиологические и социальные. Физиологические функции обеспечивают увеличение сопротивляемости организма человека к обстоятельствам внутренней среды. Адаптационные реакции отвечают на существующие вредные воздействия среды и выполняют защитную

функцию [8]. Социальные функции адаптации обеспечивают возможность жизни человека в непрерывно меняющихся ситуациях. С помощью адаптации происходит совершенствование работы организма, уравновешенность и согласованность в сфере «человек – среда» [1].

К основным видам адаптации относят: биологическую (адаптация человека, при которой его организм формируется и развивается для того, чтобы приспособиться к миру, который его окружает); этническую (адаптация группы людей к измененным обстоятельствам, например, погодным); социальную (адаптация человека, при которой он приспосабливается к социальной среде); психологическую (адаптация человека к разным обстоятельствам с целью создания собственной гармонии) [5].

В психологии беременность считают кризисным периодом, потому что он требует адаптации к новому физиологическому и психологическому состоянию, а также адаптации женщины к принятию роли матери [6]. Меняется сознание женщины и ее взаимоотношения с окружающей средой. Для одних женщин беременность является шагом к зрелости и у них возрастает самоуважение, для других женщин беременность – это решение проблем между матерью и ребенком [4].

На фоне физиологических изменений происходит перестройка психологических свойств и состояний женщины. Психологические особенности женщины также зависят от ее гормонального фона. В этот период гормональный фон настолько изменен, что беременная женщина очень остро может отреагировать на любой даже незначительный раздражитель [3].

Нами были изучены психологические особенности адаптации женщин к беременности. В эмпирическом исследовании приняли участие 40 беременных женщин в возрасте от 25 до 35 лет. Для получения достоверных результатов были использованы такие методики: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник «Удовлетворенность жизнью» Н. Мельниковой, «Тест отношений беременной» И. Добрякова.

По результатам исследования было определено, что женщины, которые испытывают удовольствие от жизни, благоприятно воспринимают окружающих, испытывают положительные эмоции, им комфортно здесь и сейчас; если женщина негативно относится к окружающим, то и адаптироваться к своему новому положению ей очень сложно; женщины с дезадаптивностью не готовы принимать ни себя в новом положении, ни окружающих; при низком уровне удовлетворенности жизнью, женщине сложно адаптироваться к беременности, она испытывает нежелание принимать свое новое состояние и находить контакты с окружающими. Если женщина имеет низкий уровень эмоциональной комфортности, то ей сложно налаживать контакты с окружающими, она ощущает дискомфорт при общении; женщины с депрессивным типом часто недовольны своей внешностью и другими изменениями, которые происходят с ней во время беременности.

Таким образом, исследование показало, что адаптация женщин к беременности обуславливается психологическим состоянием женщины, а также силой стрессовых и фрустрирующих факторов во время беременности и будущего материнства. Большинство женщин свободно адаптируются к физиологическим и психологическим изменениям во время беременности. Однако если женщина

ощущает подавленность, то ей необходимо прийти на консультацию к специалисту для дальнейших рекомендаций.

Литература:

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1976. – 162с.
2. Липунова О. В. Проблема адаптации человека в процессе его личностного развития / О. В. Липунова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19695>.
3. Лустин С. И. Психологические особенности беременных женщин / С. И. Лустин, Е. А. Щука // Царскосельское чтение. – 2016. – Т. 3. – С. 241–244.
4. Рыбалка А. Н. Психологическая адаптация женщин во время беременности и после родов / А. Н. Рыбалка // Научная периодика Украины НБУ имени В. И. Вернадского . – № 3. – 2011. – С. 44-49.
5. Твердохлиб В. П. Общие механизмы адаптации и профилактика определяют здоровье здорового человека / В. П. Твердохлиб, Г. М. Митинский, Ф. З. Мерсон // Образование, здравоохранение, физическая культура. – Вып. 7. – Т. 1. – 2006. – С. 99-101.
6. Филиппова Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
7. Царегородцева Г. И. Философские проблемы теории адаптации / Г. И. Царегородцева. – М. : Мысль, 1975. – 277 с.

СЕКЦІЯ 12. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Бучинська Д. С., магістрант
кафедри загальної психології та психології розвитку особистості
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна

РОЛЬ АКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ МІЖСОБИСТІСНОЇ АТРАКЦІЇ

На сьогоднішній день поняття здібностей не має однозначного визначення, і є одним з дискусійних в психології. Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана пов'язує здібності людини з конфліктами. Особливе значення вона віддає актуальним здібностям, називаючи їх центральними чинниками розвитку особистості. Вони мають вплив на різні сфери людського життя, але цей вплив не є до кінця вивченим. В тому числі, ще немає досліджень, направлених на визначення ролі актуальних здібностей на міжособистісну атракцію, яка є одним із ключевих факторів успішності міжособистісних відносин. Це робить дане дослідження актуальним.

Метою дослідження було теоретичне та емпіричне обґрунтування ролі актуальних здібностей у формуванні міжособистісної атракції.

Згідно мети дослідження у даній статті розглядається поняття «міжособистісна атракція». Атракцію визначають як процес взаємного тяжіння людей один до одного. Завдяки атракції утворюються прихильності, дружні почуття, симпатія, любов. Формування атракції пов'язане з викликом до себе позитивного відношення, або прихильності до себе [1].

Потреба в спілкуванні є природною потребою для будь-якого віку. Згідно Е. П. Ільїну, в її реалізації найважливішою складовою є можливість встановити психічний контакт між співрозмовниками [2]. Він вважає, що дана потреба здатна задовольнити здатності у враженнях, підтримки, визнання, а також пізнавальну потребу. В основі ж потреби в спілкуванні лежить мотив афіліації, який ґрунтується на прагненні людини до інших людей, а також який пов'язан з міжособистісною атракцією.

Завдяки мотиву афіліації людина схильна прагнути до людей, заводити довірчі взаємини, відчувати прихильність, жити і співпрацювати з іншими людьми. Ціллю афіліації є взаємний пошук прийняття себе, бажаності себе для іншого, отримання дружньої підтримки тощо [5].

Дане дослідження базувалося на такому понятті як «актуальні здібності». Однією із задач було: проаналізувати, яку роль актуальні здібності відіграють у формуванні міжособистісних стосунків, зокрема міжособистісної атракції.

В рамках напрямку Позитивної психотерапії Н. Пезешкіан розглядав поняття «актуальні здібності». Вчений дає наступне визначення цих здібностей: «Актуальні здібності – це центральні чинники розвитку особистості» [3]. В позитум під-

ході ці здібності вважаються актуальними оскільки постійно фігурують в повсякденному житті людини в різних актуальних ситуаціях.

Н. Пезешкіан поділив актуальні здібності на два види: первинні («любити»), які пов'язані з емоціями та почуттям, і вторинні («знати»), які базуються на роботі лівої півкулі та пов'язані з раціональністю. Перший вид здібностей вважається вродженим, а другий – набутим завдяки соціуму. До первинних здібностей вчений відносив наступні: любов, ідеал, терпіння, час, контакти, сексуальність, довіра, надія, віра, сумнів, впевненість, єдність.

В свою чергу до вторинних здібностей вчений відносив: пунктуальність, охайність, акуратність, слухняність, чесність, вірність, справедливість, працьовитість, ощадливість, обов'язковість, точність, сумлінність [4].

В рамках емпіричного дослідження міжособистісної атракції було опитано 60 осіб: 30 жінок і 30 чоловіків. Згідно отриманих даних на момент опитування з 30 жінок 15 із них перебували в романтичних стосунках. Дані дослідження показали, що в вибірці чоловіків спостерігались такі ж самі показники: з 30 чоловіків – 15 із них перебували в романтичних стосунках. Всіх респондентів можна розділити на три групи в залежності від їх віку: 20 осіб віком від 18 до 25 років та віком від 26-35 років, та останні 20 осіб віком від 36 років і старше.

Згідно мети дослідження, аналіз даних, які були отримані за методикою А. Мехрабіана для визначення аффіліації у групі людей, які знаходяться у романтичних стосунках і які не перебувають у романтичних стосунках показав, що більшість респондентів, які знаходяться в романтичних стосунках, живучи серед людей, спілкуючись з ними, не відчувають від цього ні позитивних, ні негативних емоцій і добре себе почувають як серед людей, так і без них. Респонденти, які не знаходяться у романтичних стосунках перебувають у активному пошуку контактів і прагнуть спілкуватися з людьми, відчуваючи при цьому в основному тільки позитивні емоції.

При дослідженні аффіліації була також використана методика «Шкала любові і симпатії» З. Рубіна, яка спрямована на виявлення переважного почуття у відносинах: любові або симпатії. Згідно отриманих даних за методикою при порівнюванні відповідей респондентів в залежності від наявності / відсутності романтичних відносин встановлено, що рівень емоційності вище у респондентів, які перебувають зараз у романтичних відносинах. Це говорить про те, що їхні стосунки базувалися на симпатії, тому не були міцними і тривалими.

Також в рамках цієї роботи був проведений факторний аналіз, завдяки якому було видно, які фактори впливають один на одний, а які – ні. В результаті факторного аналізу було виявлено, що прагнення до любові впливає на виражене включення, необхідний контроль, необхідне включення, виражений контроль. Отже, контроль і включення в суспільство, налагодження взаємин залежить від ступеня прагнення до любові.

В свою чергу, шкала симпатії впливає на необхідне і виражене включення, необхідний контроль і виражений афект. Отже, ступінь симпатії впливає на ступінь контролю, на налагодження відносин з іншими людьми, а також на побудову близьких відносин.

Підводячи підсумки вищесказаного, можна зробити висновок про те, що респонденти, що знаходяться поза романтичних відносин, активно шукають контак-

тів і спілкування з людьми, відчуваючи від цього в основному тільки позитивні емоції. Це говорить про високий рівень аффіліації по відношенню до зовнішніх контактів. Зворотна ситуація спостерігається у випадку з респондентами, що знаходяться в романтичних стосунках. Живучи серед людей, спілкуючись з ними, вони не відчувають від цього ні позитивних, ні негативних емоцій і добре себе почувають як серед людей, так і без них. У респондентів, які перебувають в романтичних стосунках рівень аффіліації вище по відношенню партнерів один до одного, що пояснює довговічні і міцніші відносини.

Для дослідження актуальних здібностей була використана методика Н. Пезешкіана. Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок про те, що у респондентів, які перебувають у відносинах, первинні здібності розвинені краще, ніж у респондентів, які не перебувають у стосунках. Однак слід зазначити, що середні бали по більшості з конструктів були рівні у обох груп. Отже, між первинними здібностями і наявністю / відсутністю романтичних відносин є слабкий зв'язок.

Проведений факторний аналіз дозволив зробити наступні висновки: такі актуальні здібності, як чистоплотність, ввічливість, чесність, старанність, слухняність, справедливість, вірність, терпеливість, довіра та віра впливають на шкалу вираженого включення, шкалу необхідного контролю, вираженого афекту, необхідного включення, вираженого контролю. Респонденти, у яких виражені дані актуальні здібності, можуть намагатися більшою мірою спілкуватися і включатися в соціум, не терпітимуть підвищеного контролю, будуть свідомо ставитися до зав'язування себе близькими стосунками.

Проведений аналіз даних показав, що шкали «прагнення до любові» і «боязнь бути відкинутим» корелюють з такими актуальними здібностями, як охайність, ввічливість, чесність, старанність, справедливість, вірність, терпіння. Тобто люди, в яких при знайомстві з новими людьми є сильно виражений внутрішній конфлікт між прагненням до інших та їх уникненням, часто можуть складати враження охайних, ввічливих, чесних, старанних, справедливих, вірних та терпимих.

Підводячи загальний підсумок, можна зробити висновок про те, що респонденти, які знаходяться у відносинах, обережніше підходять до зав'язування нових контактів. У людей, які знаходяться в романтичних стосунках, розвинена в більшій мірі аффіліація всередині відносин, і в меншій мірі аффіліація по відношенню до зовнішніх контактів. Тобто такі люди більшою мірою емоційно тепло розташовані по відношенню до близьких людей, наприклад, до свого партнера. Також у у таких суб'єктів первинні актуальні здібності розвинені в більшій мірі, ніж у суб'єктів, які не перебувають в романтичних стосунках. Звідси впливає те, що первинні актуальні здібності впливають на формування аффіліації всередині відносин, проте не сприяють формуванню міжособистісної атракції.

Література:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. Унив-та, 2004. – С. 21.
2. Ильин Е.П. Межличностное взаимодействие. – СПб.: Питер, 2010. – с. 332
3. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов / пер. с нем. Ю.С. Наумова. СПб.: Речь, 2004. С. 23.

4. Соколова Эмилия Александровна Представленность психологических проблем в исследованиях Н. Пезешкиана // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. № 2 (26).
5. Сороцкий М. С. Виртуальное общение: социальные сети – одиночество или исповедальность? // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2012. № 14 (133).

Зінченко Т. І., магістрант
факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Чернявська Т. П.**,
доктор психологічних наук, професор
кафедри диференціальної та спеціальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна

ДИНАМІКА ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРЕДСТАВНИКІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ

У сучасній психології акцент в дослідженнях інтелекту все більше зміщується на інтелект соціальний, що виражається в здатності мати справу з тими, що оточує, в знанні про людей, здатності легко сходитися з іншими, вміння входити в їхнє становище, ставити себе на місце іншого, здатності критично і правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей.

З віком наші соціальні зв'язки, статуси, оточення зазнають змін. Кожна особистість згодом також має свою динаміку розвитку, ми можемо як отримувати, так і втрачати деякі здібності. У свою чергу, соціальний інтелект не є винятком, оскільки він включає в себе як саму особистість, будучи в ній важливою соціально-психологічною особливістю, так і оточення, використовуючи його як поле своєї дії, розвитку і реалізації. У зв'язку з вищесказаним, можна вважати, що соціальний інтелект не є статичною здатністю, він також має свою динаміку.

Актуальність розгляду даної тематики зумовлена багатьма причинами. Дослідження динаміки соціального інтелекту є перспективною галуззю психології тому, що у теперішній час недостатньо досліджен зв'язок соціального інтелекту з різними гранями особистості, які зазнають зміни у літньому віці. Ключове значення являє собою дослідження, опис, а також вивчення зміненої, під впливом віку, змістової сторони соціального інтелекту. Питання, яке досі не має відповіді – це чи є можливість розвитку соціального інтелекту у літньому віці. Саме тому, вікові зміни та аспекти соціального інтелекту потребують наукового дослідження.

Нами було проведено дослідження, метою якого є виявлення змінених під впливом віку аспектів соціального інтелекту у представників медичної сфери.

Дане дослідження було проведено в містах Одеса та Чорноморськ. У дослідженні взяли участь 65 людей. Всі респонденти є представниками медичної сфе-

ри, а саме: лікарі, медсестри, лаборанти та інтерни. Вікова категорія досліджуваних коливається від 23 до 68 років.

Для отримання інформації про динаміку та особливості соціального інтелекту, вся вибірка була розділена на три групи: «До 30 років» – 23 людини, «Від 30 до 45 років» – 26 людей та «Від 45 до 68 років» – 16 людей.

Для визначення рівня соціального інтелекту, ми використовували тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда. Для визначення статистично значної різниці між вибірками ми використовували непараметричний критерій Н Крускалла – Уоліса для n вибірок.

Отже, в першу чергу розглянемо результати соціального інтелекту, які ми отримали за субтестом № 1 «Історії із завершенням». Показники усіх вікових груп показали статистично значні відмінності ($h = 0.002$, при $p \leq 0.05$), а саме показник вікової групи «До 30 років» складає 29.28, показник вікової групи «Від 30 до 45 років» – 22.75, а групи «Від 45 до 68 років» – 13.63.

Як ми можемо бачити, показники субтеста № 1 «Історії із завершенням» з віком втрачають свій набутий рівень. Пік розвитку вмінь, які вимірюються даним субтестом приходить на вік від 24 до 30 років, а саме передбачення подальших вчинків людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування; передбачення події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації, вміння правильно побудувати стратегію своєї поведінки для успішного досягнення поставленої цілі в комунікації.

Наступним нашим кроком буде порівняння показників рівня соціального інтелекту за субтестом № 2 «Групи експресії». Результати усіх вікових груп показали статистично значні відмінності ($h = 0.001$, при $p \leq 0.05$), а саме показник вікової групи «До 30 років» складає 31.38, показник вікової групи «Від 30 до 45 років» – 18.50, а групи «Від 45 до 68 років» – 14.80.

Отже показники субтеста № 2 «Групи експресії» також з віком втрачають свій набутий рівень. Отже, отриманий результат показує, що представники вікової групи «До 30 років» мають вищий рівень розвитку тих навичок, які відповідають за аналіз невербальної поведінки, а саме правильно оцінювати стан, почуття, наміри людей по їх невербальних проявів, міміці, позам, жестам. Такі люди, швидше за все, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації.

Далі, розглянемо отримані показники усіх вікових груп за субтестом № 3 «Вербальна експресія», які також показали статистично значні відмінності ($h = 0.016$, при $p \leq 0.05$), а саме показник вікової групи «До 30 років» складає 24.17, показник вікової групи «Від 30 до 45 років» – 26.78, а групи «Від 45 до 68 років» – 15.17.

Як ми можемо бачити, піком розвитку навичок, які вимірюються даним субтестом є вік від 30 до 45. Представники даної вікової групи володіють високою чутливістю до характеру і відтінків людських взаємовідносин, що допомагає їм швидко і вірно розуміти те, що люди говорять один одному (мовна експресія) у контексті визначеної ситуації, визначених взаємовідносин. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки (проявляють рольову пластичність).

Наступним розглянемо отримані результати за субтестом № 4 «Історії з доповненням». Показники субтеста № 4 «Історії з доповненням» усіх вікових груп показали статистично значні відмінності ($h = 0.018$, при $p \leq 0.05$), а саме показник вікової групи «До 30 років» складає 19.13, показник вікової групи «Від 30 до 45 років» – 28.38, а групи «Від 45 до 68 років» – 17.50.

Отже, пік розвитку фактору пізнання систем поведінки припадає на вік від 30 до 45, але даний показник також з віком має тенденцію до втрати набутого рівня. Представники даної вікової групи мають розвинений діапазон паттернів комунікаційної поведінки, можуть надати зворотній зв'язок в різних комунікативних ситуаціях, який буде доречним актуальним обставинам комунікаційного процесу. Дане знання доречних реакцій та комунікаційних ролей дозволяють правильно інтерпретувати дії співрозмовників, заповнювати пропущені «пазли» в комунікації інформацією, яка буде отримана завдяки власному аналізу того, що відбувається та логічними доводами.

Останнім розглянемо результати за композитною оцінкою, яка є сумою балів за кожним вище вказаним субтестом та, яка показує загалом рівень соціального інтелекту. Отримані показники усіх вікових груп також показали статистично значні відмінності ($h = 0.001$, при $p \leq 0.05$), а саме показник вікової групи «До 30 років» складає 25.42, показник вікової групи «Від 30 до 45 років» – 26.67, а групи «Від 45 до 68 років» – 14.57. Як ми можемо бачити, піком розвитку соціального інтелекту є вік від 30 до 45.

Отже, спираючись на отримані результати, можна говорити, про зміну рівня соціального інтелекту в залежності від віку людини. Такі компоненти соціального інтелекту як: фактор пізнання результатів поведінки, здатність передбачати наслідки поведінки персонажів в певній ситуації, фактор пізнання класів поведінки, здатність до логічного узагальнення, виділенню загальних істотних ознак в різних невербальних реакціях людини мають пік розвитку до 30 років; а такі компоненти як: фактор пізнання перетворень поведінки, здатність розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуації, фактор пізнання систем поведінки, здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки людей в цих ситуаціях мають пік свого розвитку у віці до 45.

Із отриманих результатів, ми можемо казати, що після 45 років рівень розвитку тих навичок, які відповідають за соціальний інтелект втрачають свій набутий рівень. Але, як ми можемо спостерігати у житті, люди старшого віку можуть так само ефективно вести комунікацію, це може обумовлюватися такими процесами як вітаукти. Спираючись на адаптаційну-регуляторну теорію В.В. Фролькиса, поряд із руйнуючими процесами організму, є процеси, які спрямовані на підтримку його високого рівня працездатності – вітаукти. Вони стабілізують життєдіяльність організму, відновлюють та компенсують зміни, викликані старінням. Вітаукти сприяють виникненню нових пристосувальних механізмів, та активізують набутий людиною досвід. Саме тому, що вік впливає на певні навички людини, на деякі пізнавальні процеси, тест показує спад результатів, але завдяки таким процесам, як вітаукти, люди здатні продовжувати якісно та ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням.

Література:

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гилфорд // Психологія мышлення. Сб. перекладів / Під ред. А. М. Матюшкіна. – М. : Прогрес, 1965.
2. Козляковський П.А. Загальна психологія: 2-ге вид., доп. і переробл. – Т. II. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004.
3. Михайлова (Алешина), Е.С. Методика Дж. Гилфорда і М. Саллівена «Соціальний інтелект» / Е.С. Михайлова (Алешина). – СПб.: ГП. «ИМАТОН», 1996.
4. Павелків Р.В. Вікова психологія: Кондор, 2011.
5. Реан А.А. Психологія людини від народження до смерті. – СПб.: Вид-во «НЕВА», 2002.

Криворучко Н. В., студентка
Науковий керівник: **Мазяр О. В.**,
кандидат психологічних наук, доцент
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

БАТЬКІВСЬКЕ СТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Відносини в родині є первинною системою соціальних відносин, взаємозв'язку батьків і дитини, що забезпечують формування найважливіших структур самосвідомості, розвиток соціально-психологічних якостей і розкриття внутрішнього потенціалу людини, що росте. Дитячо-батьківські відносини залежать від багатьох факторів і здійснюють значний вплив на загальний розвиток дитини, зокрема психічний.

Сучасна сім'я включена у безліч сфер життєдіяльності суспільства. Скорочення вільного часу батьків через необхідність пошуку додаткових джерел доходу, психологічні перевантаження, стреси і наявність безлічі інших патогенних факторів, які стимулюють розвиток у батьків дратівливості, агресивності, синдрому хронічної втоми. Саме таким чином підлітки стають повністю залежними від настрою, емоцій і фізичного стану батьків. Це далеко не кращим чином позначається на їхньому психічному здоров'ї, установках у спілкуванні і поведінці на етапі дорослішання. Назагал психологи і соціологи характеризують сучасне батьківське ставлення, яке відрізняється загальною тенденцією до нехтування батьківськими обов'язками і повсюдним проявом жорстокості і в фізичному, і в психологічному аспектах [4].

У зарубіжній психології специфіка батьківського ставлення традиційно досліджується в рамках психоаналітичного (З. Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фромм, Д. Віннікот, Е. Берн), біхевіористського (Дж. Уотсон, Б. Скіннер, Р. Сіре, А. Бандура) і гуманістичного (Т. Гордон, К. Роджерс, Дж. Байярд, В. Сатир) напрямків. Дослі-

дження О.М. Леонтьєва, А. Р. Лурії, Д.Б. Ельконіна показали, що психічний розвиток дитини визначається його емоційним контактом і особливостями з батьками. При цьому взаємини в сім'ї можуть мати різноплановий характер, а використання неефективного типу батьківських відносин веде до виникнення тривожності у дитини. Інтерес до проблеми тривожності з боку представників різних областей практики обумовлений впливом тривоги на багато аспектів розвитку дитини: фізичне і психічне здоров'я, розвиток емоційної сфери та спілкування, навчальну діяльність тощо. Питання про причини стійкої тривожності є центральним і разом з тим найменш дослідженим у вивченні цієї проблеми. Одним з факторів, що впливають на появу тривожності у підлітків, як вказують А.І. Захаров, А.М. Прихожан, є батьківське ставлення. В даний час проблема батьківського ставлення як фактора психофізичного благополуччя дітей в сім'ї набуває особливої актуальності, оскільки є однією з найважливіших складових державної політики збереження здоров'я нації [5].

Коли ми говоримо про підлітковий вік, необхідно враховувати, що ставлення і поведінка з однолітками, з оточуючими людьми і вчителями закладається в сім'ї. Багато батьків при вихованні своїх дітей роблять помилки сімейного виховання, в результаті призводять до конфліктів не тільки між батьками і підлітком, але і вчителями і дітьми, і складним взаємовідносинам між самими підлітками.

Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя, нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з оточуючими. Подібну тривожність відчувають часто школярі, які добре вчаться, відповідально ставляться до навчання, суспільного життя [2].

Література:

1. Абрамова Г.С. Вікова психологія: Учеб. посібник для студ. вузів. – 4-е изд., Стереотип. – М.: Видавничий центр «Академія», 1999. – 672 с.
2. Айзенк Х. Психологические теории тревожности // Тревога и тревожность
3. Особливості тривожності СУЧАСНИХ підлітків / Вереніч Н. // «Підліток: як йому допомогти». – К. 2004. – С.60-65.
4. Психология семьи: Сборник статей / Сост. Т.П.Гаврилова. – М.: ООО «Вопросы психологии», 2002. – 165 с.
5. Райгородский Д. Я. Психология семьи: Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 752 с.

Кричко О. В., магістрант
кафедри соціальної психології та психології розвитку

Чуйко О. М., кандидат психологічних наук, доцент
*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Актуальність дослідження. В період початку власного дорослого свідомого життя або професійної діяльності або побудови сімейних стосунків з партнером тощо, перед молодою людиною постає задача максимально творчо підійти до розв'язання цих питань. Кожна юна особа у цей момент повинна свідомо взяти відповідальність за власне життя й ставитися до цього процесу максимально ефективно і творчо. Саме таке ставлення до побудови майбутнього буде показником психосоціальної зрілості особистості і основою її життєтворчості. А тому і її найвагомим внеском у перетворення соціальної реальності взагалі.

Важливість проблеми соціально-психологічних чинників формування відповідальності серед студентської молоді визначається тим, наскільки студент здатен свідомо брати на себе відповідальність за здійснювані ним вчинки у тому життєвому просторі, який твориться, насамперед, його особистими взаємодіями.

До проблеми вивчення психологічних аспектів відповідальності особистості звертались К. Муздибаєв, М. Савчин, Л. Татомир, С.Л. Рубінштейн К.О. Абульханова-Славська, Ж. Піаже, Т. Титаренко, О. Гуменюк. У дослідженнях К. Абульханової-Славської, М. Боришевського, Л. Колберга, Г. Костюка, Ж. Піаже, Дж. Роттера, В. Франкла, М. Савчина, К. Муздибаєва, С.К. Шандрука, О. Фурман відповідальність розглядається як одна із найважливіших якостей, котра інтегрує всі психічні функції особистості та дає змогу суб'єктивно сприймати нею навколишню дійсність, емоційно ставитись до обов'язку; як моральна риса людини, яка сприяє усвідомленню обов'язку, життєвої позиції, самоконтролю, добровільності, свободи.

У працях Т. Гаєвої, Т. Колесіної, М. Левківського, А. Лопуховської, Т. Морозкіної, В. Остринської, М. Савчина, І. Уледової аналізуються психологічні механізми формування відповідальності у дітей різного віку.

Велика увага приділяється науковцями до дослідження відповідальності як професійно-значущої риси особистості, що є необхідною умовою формування фахівця та здійснення успішної професійної діяльності.

Разом з тим, недостатньо вивченими виявились соціально-психологічні чинники відповідальної поведінки студентства.

Мета: емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників відповідальності студентської молоді.

Відповідальність, як інтегральна якість особистості, має складну структуру та відіграє важливу роль у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства в цілому. Психологічно вона визначається як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками та не зводиться лише до зовнішнього обов'язку. У нашому дослідженні ми опи-

ралися на концепцію дослідника даного феномену – М. Савчина, який розглядав відповідальність як інтегральну якість особистості [2].

Складовими відповідальності є когнітивна, емоційно-мотиваційна, поведінкова сфери, що пов'язані з глибинними особистісними утвореннями. Когнітивній складові притаманні: усвідомлення особистістю самого предмета відповідальності, характер моральної свідомості, оцінювання себе як суб'єкта відповідальної поведінки та саморегуляція. Емоційно-мотиваційна складова включає переживання індивіда у обставинах свого життя. Поведінкова складова відповідальності полягає у виконанні обов'язків. У них студент цілісно виражається як суб'єкт внутрішньої та зовнішньої дії, поведінки та діяльності [2]. Дані складові виступають психодіагностичними показниками відповідальності. Крім того, до даних показників відносимо локус контролю та рівень сформованості відповідальності.

Соціально-психологічними чинниками розвитку відповідальності студентів виступає ЗМІ, студентське оточення, сім'я, масова свідомість, авторитетні особи, якісне спілкування, психологічний клімат у групі, реклама, фільми, Інтернет, соціальні стереотипи, влада міста та держави.

Дослідження проводилось серед студентів філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Магістрів архітектури Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу. Учасниками стали 56 студентів, серед яких 20 юнаків та 36 юнок. Вік респондентів від 19 до 23 років.

Для дослідження впливу соціально-психологічних чинників на формування феномену відповідальності серед студентської молоді було використано опитувальник відповідальності Савчина, опитувальник «Локус контролю» Дж. Роттера, а також власну розроблену анкету «Домінуюча структура відповідальності», рангування 20-ти соціально-психологічних чинників та міні-твір «Мій вияв відповідальної поведінки формується під впливом...». А ще ми скористались ранговою кореляцією Спірмена для визначення міри зв'язку між виявленими факторами та шкалами методик.

Згідно результатів емпіричного дослідження встановлено, що інтернальність переважає у 52%, а екстернальність – у 48% (див рис. 1).

Рис. 1. Результати дослідження локусу контролю опитуваних

Виявлено, що практично всім опитуваним характерний середній рівень відповідальності. Високий та низький рівні представлені однаковою мірою та незначною кількістю (див. рис. 2).

Результати аналізу структурних компонентів відповідальності особистості студентів показав, що емоційна складова розвинена у студентів більше, ніж когнітивна. Поведінкова складова розвинена посередньо при домінуючій емоційній складові, хоча у студентів переважають негативні емоційні переживання.

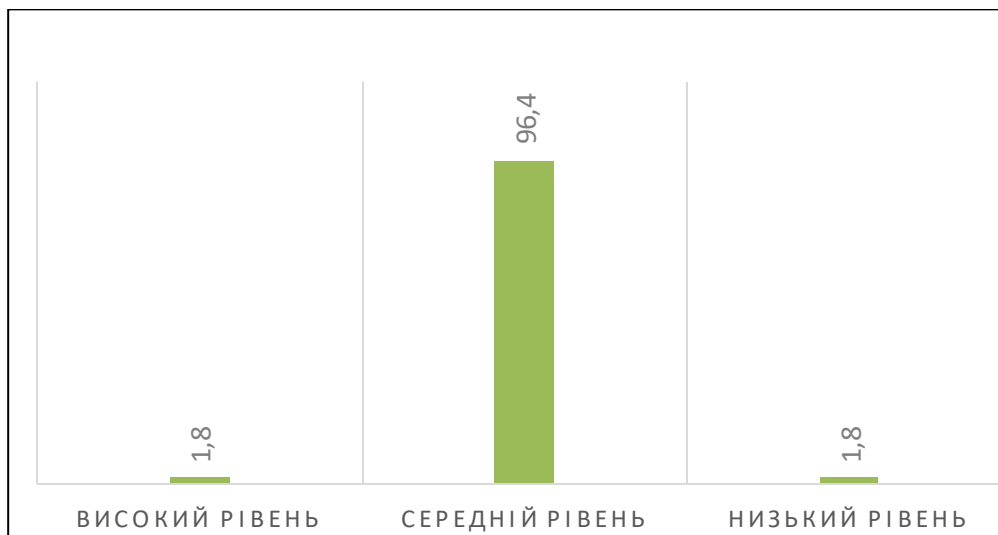


Рис. 2. Результати дослідження рівня відповідальності студентів

Результати рангування соціально-психологічних чинників формування відповідальності студентів свідчать про наступне: 1 місце посідає сім'я як найзначущіший соціально-психологічний чинник, 2 – моральні норми, 3 – друзі, 4 – віра в Бога, 5 – закон і право, 6 – бажання підтримки, 7 – побудова ефективної взаємодії, 8 – викладачі, 9 – інтернет, 10 – авторитетні особи, 11 – суспільна думка, 12 – соціальні стереотипи, 13 – фільми, 14 – література, 15 – студентська група, 16 – мода, 17 – ЗМІ, 18 – влада міста/ держави, 19 – реклама, 20 – телебачення. Тобто, визначальними чинниками виявились сім'я, моральні норми, друзі, віра в Бога, закон. Найменш актуальними, на думку студентів, є мода, ЗМІ, влада, реклама, телебачення. У міні-творах студенти описували схожі за значимістю соціально-психологічні чинники, як і у рангуванні, та особливу роль приписували вихованню і сім'ї.

Аналіз результатів кореляційного аналізу виявив зв'язок високого й середнього рівнів відповідальності із інтернальністю та низького й частково середнього з екстернальністю. Локус контролю індивіда має значний вплив на рівень відповідальності респондента. Такі соціально-психологічні чинники прослідковувались у осіб із високим та середнім рівнями відповідальності, як сім'я, моральні норми, друзі, віра в Бога, закон і право, бажання підтримки. У респондента з низьким рівнем відповідальності найвищі місця займають: сім'я, моральні норми, бажання підтримки, інтернет, друзі, суспільна думка, закон і право.

На основі визначених значущих для студентів чинників формування відповідальності, ми розробили ряд рекомендацій для підвищення рівня розвитку відповідальності. Дані рекомендації служать просвітницьким інформаційним фактором

для студентів, націлені на ефективні результати при їх системному виконанні, формуватимуть глибше почуття відповідальності на суспільному рівні. Також соціально-психологічному середовищу сім'ї, ВНЗ, мас-медіа та владним структурам варто взяти ці рекомендації до уваги, щоб їхній вплив на студентство був конструктивнішим.

Отже, результати емпіричного дослідження дозволяють зробити наступні висновки. Виявлено, що серед студентів домінує середній рівень відповідальності, інтернальний та екстернальний локус контролю представлений практично однаково. Рівень відповідальності відображає поведінкову складову. Когнітивна складова відповідальності є недостатньо сформованою, що відображається у нечіткості усвідомлення поняття відповідальності, інстанції відповідальності, сфер відповідальності. Однак, встановлено, що домінує емоційна складова відповідальності, причому переважають негативні емоційні реагування. Виявлено кореляційний зв'язок високого та середнього рівнів відповідальності із інтернальним та низького і частково середнього рівнів – із екстернальним локусом контролю. Проаналізовано домінуючі соціально-психологічні чинники формування відповідальності студентів – сім'я, моральні норми, друзі, віра в Бога, закон і право та бажання підтримки. До найменш актуальних чинників студенти відносять – моду, ЗМІ, владу міста/ держави, рекламу й телебачення.

Література:

1. Гуменюк О. Психологічний аналіз громадянської відповідальності особистості. Психологія і суспільство, 2007. № 4 (30). С. 81-92.
2. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія]. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 208 с.
3. Титаренко Т.М. Життєвий досвід особистості у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. – 376 с.

Лисенко Д. П., підполковник, ад'юнкт
кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил)
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
м. Київ, Україна

ДОВІРА В МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИНАХ

Необхідною передумовою задоволення потреб людини є взаємодія з іншими людьми. Комунікативні процеси взаємодії людей неможливі без довіри, адже саме довірче спілкування є основою всіх можливих шляхів зближення людини з людиною [1, с. 12]. Кожному актові людського спілкування завжди притаманна відповідна міра довіри. Довіра також виступає головною умовою формування позитивних міжособистісних відносин: довірчі взаємовідносини зменшують психологічні бар'єри під час спілкування, допомагають людині швидше адаптуватися,

приспособитися до оточення. Отже, актуальним для сучасної психологічної практики є вивчення процесу формування довіри в міжособистісних відносинах, умов її виникнення та закономірностей функціонування.

Процес безпосередньої взаємодії між людьми може бути описаний за допомогою поняття «міжособистісні відносини». На думку Є.П. Ільїна, міжособистісні відносини – це відносини, що складаються між окремими людьми. Вони часто супроводжуються переживанням емоцій, відображають внутрішній світ людини [2, с. 194]. Відмінною рисою міжособистісних відносин є наявність взаємності, відповідного ставлення. С.В. Духновський зауважує, що термін «міжособистісні» вказує не тільки на те, що суб'єктом відносин виступає інша людина, але й на взаємну спрямованість відносин людей, що відрізняє міжособистісні відносини від таких видів, як самоствалення, відношення до предметів, міжгрупові відносини [3, с. 9]. Вчений зазначає, що термін «взаємовідносини» можна вважати синонімом міжособистісних відносин, так як неможливо уявити міжособистісні відносини без взаємин між людьми [Там само, с. 11].

Загальним у більшості визначень поняття «міжособистісні відносини», що зустрічаються в психологічній літературі, є наявність спільної діяльності, яка є провідною як для початку відносин, так і для їх подальшого розвитку. Спільна діяльність визначає характер відносин між людьми, особливості їх сприйняття та розуміння один одним, міжособистісну комунікацію [Там само, с. 11]. Взаємовідносини ґрунтуються на певних спонуканнях (інтерес, розуміння необхідності взаємодії, співпраці, спілкування), включають ту чи іншу поведінку, мають чуттєво-емоційне забарвлення. Вони припускають пізнання суб'єкта відносин, а також прояв волі (витримку при відсутності взаєморозуміння, володіння собою в конфліктній ситуації) [4, с. 23]. Складовими міжособистісних відносин виступають: «Я» – бажане і усвідомлене суб'єктів відносин, суб'єктивна позиція людини, її життєвий досвід, а також поведінкові характеристики [3, с. 13].

Як ми вже зазначали, людське спілкування в обов'язковому порядку супроводжується певною мірою міжособистісної довіри. Таким чином, процес формування довіри до іншої людини невід'ємно пов'язаний з генезою міжособистісних відносин. Узагальнюючи напрацювання вчених, які досліджували різні аспекти міжособистісних відносин, І.В. Балущкий зауважує, що між рівнем їх розвитку та рівнем довіри суб'єктів вбачається пряmlinійна залежність: чим більш розвинені відносини між індивідами, тим в більшій мірі індивіди довіряють один одному; чим більша міра довіри проявляється індивідами один до одного, тим глибші відносини виникають між ними [5, с. 24].

Зв'язки між людьми також стають можливими завдяки довірі. Довіра до іншої людини виступає умовою взаємодії «людина – людина». Саме довіра є системоутворюючим фактором спільності «Ми», тобто є необхідною умовою встановлення зв'язку між людьми, незалежно від того, здійснюється цей зв'язок в спільній діяльності, при вирішенні завдань чи в інших ситуаціях [6, с. 188]. Разом з тим, спільна діяльність з одного боку неможлива без довіри, з іншого – сприяє встановленню довірчості у відносинах.

За допомогою довіри людина здійснює орієнтування в соціальному оточенні та фіксацію свого положення серед інших людей, встановлюючи, таким чином, певний тип спілкування, відносин і взаємодії з ними [4, с. 42]. Є.П. Ільїн наголо-

шує, що довіра до іншого надає людині можливість збереження стійких позитивних відносин з партнером, а ситуативна довіра іншій людині – забезпечує оптимальну конструктивну взаємодію в рамках окремої ситуації [7, с. 52].

Аналізуючи динаміку міжособистісної довіри, П. Штомпка виділяє первинний і вторинний рівні цього феномену [8, с. 36]. Спочатку довіра до іншої людини формується на основі первинного імпульсу довіри. На цьому етапі визначальне значення належить характеристикам зовнішності та поведінки суб'єкта, а також його статусним і соціально-рольовим позиціям. В подальшому набувають значення такі фактори, як репутація, відгуки інших, рекомендації. Первинний імпульс довіри залежить також від соціальних уявлень, установок, стереотипів і упереджень по відношенню до різних соціальних груп. Вторинний рівень в структурі довіри залежить від контекстуальних і ситуативних чинників, які сприяють або перешкоджають довірі. Важливими чинниками є також повнота та доступність інформації про учасників взаємодії, наприклад, ясний і чіткий статус іншої людини, прозорість структури та діяльності організації. П. Штомпка зазначає, що наступний (третинний) рівень в структурі довіри вже буде будуватися не на враженнях або імпульсах, а на раціональній оцінці дій індивіда, що виправдовує або не виправдовує довіру.

В міжособистісних відносинах важливою детермінантою довіри є схожість в ціннісних орієнтаціях, оцінках та установках. На думку А.Ю. Алексеевої, одним з найбільш вагомих аспектів прояву довіри в міжособистісних відносинах є почуття впевненості по відношенню до цінностей іншої людини [9, с. 23]. Подібної думки дотримується І.В. Балущий, який вважає спільність між людьми в ціннісно-смісловій сфері необхідною умовою розвитку довіри в системі міжособистісних відносин [5, с. 64].

Другою детермінантою довіри виступає безпека вчинків, поведінки об'єкта по відношенню до суб'єкта. [5, с. 64]. Слідування визначеним нормам і правилам взаємодії, виконання зобов'язань сприяють формуванню у суб'єкта впевненості у безпеці об'єкта відносин. Реальна або потенційна небезпека у взаємовідносинах деструктивно впливає на рівень довіри між індивідами, призводить до конкурентної поведінки та конфліктів.

Третьою вагомою детермінантою довіри у взаємовідносинах дослідники вважають впевненість в надійності іншої людини [9, с. 23]. Почуття впевненості відносно об'єкта довіри формується переважно на основі спільного досвіду попередньої взаємодії, а також на основі позитивних характеристик та відгуків про нього.

Фактори, що визначають актуальний рівень довіри, дослідники поділяють на [10, с. 35; 39]:

суб'єктні, які визначаються особливостями суб'єкта довіри (рівень базисної довіри (тип особистості), досвід довіри, зовнішні та внутрішні характеристики, як постійні, так і тимчасові (стан емоційної і когнітивної сфери, здоров'я));

об'єктні, які відносяться до об'єкта довіри з урахуванням особливостей їх суб'єктної перцепції (зовнішні і внутрішні, постійні і тимчасові, атрибутивні і випадкові);

фактори середовища, що включають відносно постійні умови зовнішнього середовища, які впливають на рівень довіри;

ситуаційні, що характеризують змінні умови середовища, які впливають на актуальний рівень довіри в поточній ситуації.

Таким чином, довіра відіграє важливу роль в міжособистісних відносинах, виступаючи головною умовою формування позитивних взаємовідносин, своєрідним фундаментом та невід'ємним атрибутом людського спілкування. Процес формування довіри до іншої людини невід'ємно пов'язаний з генезою міжособистісних відносин.

Література:

1. Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук / Е.А. Хорошилова. – М., 1984. – 23 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
3. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь, 2009. – 141 с.
4. Тарантей, Л. М. Педагогика доверия: теоретико-методический аспект : моногр. / Л. М. Тарантей. – Гродно : ГрГУ, 2014. – 212 с.
5. Балущкий И.В. Особенности проявления доверия в статусных межличностных отношениях. Дис. на соиск. уч ст. канд. псих наук. – 2002. – 160 с.
6. Скрипкина Т. П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Т. П. Скрипкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
7. Ильин Е. П. Психология для педагогов. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
8. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
9. Алексеева А.Ю. Основные элементы и структура межличностного доверия / Анастасия Алексеева // Социологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 22–41.
10. Антоненко И.В. Сущность доверия как социально-психологического явления / Ирина Антоненко // Вестник Университета Российской академии образования. – № 3 – М., 2015. – С. 34–44.

Склярук А. В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет
м. Запоріжжя, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОБЛЕМНОЇ СІМ'Ї

Узагальнення доробків різних авторів [1; 2; 3; 4; 5; 6 та ін..] дає підстави стверджувати, що соціально-психологічна допомога передбачає визнання прав проблемної сім'ї у суспільстві, прав людини в сім'ї, обов'язків членів сім'ї один щодо одного, функцій сім'ї у суспільстві, визнання сім'ї соціальною системою та інститутом.

З метою систематизації зусиль низки фахівців, що працюють з проблемними сім'ями, та досягнення бажаного результату – поліпшення соціально-психологічної атмосфери і досягнення ефективної соціалізації дитини в проблемній сім'ї, нами створена програма соціально-психологічного супроводу такої категорії сімей.

Соціально-психологічний супровід проблемної сім'ї виступає особливою формою пролонгованої психологічної і соціальної допомоги – патронажу. Патронаж слід розуміти як цілісну та комплексну систему соціальної підтримки і психолого-педагогічної допомоги, що надається в рамках діяльності соціально-психологічних служб.

Мета програми соціально-психологічного супроводу проблемної сім'ї – різнобічне сприяння створенню нової, адаптивної системи функціонування сім'ї та гармонізації стосунків у ній, відновлення соціально-психологічного потенціалу сім'ї, що виражається в оптимізації соціалізувальних впливів батьків і дітей.

Завданнями цієї програми є: 1) оцінка соціально-психологічних характеристик проблемної сім'ї та її соціально-психологічного потенціалу; 2) забезпечення системи заходів соціального супроводу конкретної проблемної сім'ї; 3) реалізація психологічного супроводу членів проблемних сімей; 4) закріплення адаптивних та гнучких форм поведінки для поліпшення соціалізувального впливу в такого типу сім'ях.

Соціально-психологічний супровід проблемної сім'ї, відповідно до цієї програми, включає три етапи: 1) діагностико-аналітичний; 2) власне діяльнісний; 3) контрольньо-аналітичний.

Діагностико-аналітичний етап роботи з проблемною сім'єю передбачав оцінку ситуації: встановлення контакту, з'ясування, що відбувається, визначення, чи має місце гостра криза, і встановлення робочого контакту для подальшої діяльності. При цьому використовувалися: бесіда з членами сім'ї, тестування, анкетування, спостереження, аналіз документації.

Власне діяльнісний етап роботи з проблемною сім'єю полягає у вирішенні специфічних проблем членів сім'ї і, насамперед дитини. Перш за все проводиться робота зі зняття гостроти переживання, формування адекватної самооцінки; здійснюється допомога в усвідомленні як зовнішніх, так і внутрішніх проблем, які призвели до кризи і перешкоджають зміні дезадаптивних форм поведінки на адаптивні, а також формування більш гнучкої поведінки в процесі індивідуальної та групової роботи. Особлива увага приділяється побудові нових взаємостосунків дитини з проблемної сім'ї з оточуючими, тобто формуванню мережі психосоціа-

льної підтримки. Окрім роботи з родичами і найближчим оточенням важливим є пошук можливостей надання підтримки з боку людей зі схожими проблемами або які знаходяться в аналогічних ситуаціях.

Контрольно-аналітичний етап – період осмислення результатів діяльності за рішенням тієї або іншої проблеми, обговорення досягнутого прогресу, аналіз змін (у поведінці, поліпшенні емоційного стану). Якщо проблему можна вважати вирішеною і дитина відчуває надію та здатність у подальшому поліпшувати ситуацію самостійно, то цей етап може стати заключним. Якщо зміни не спостерігаються або вони незначні, цей етап може стати стартовим у проектуванні процесу супроводу (відбувається повернення на перший етап або даються рекомендації щодо відвідування групи взаємодопомоги).

Окреслені етапи є лише напрямками роботи, оскільки конкретний зміст допомоги проблемній сім'ї визначається її особливостями, характером комунікації з оточуючим світом, змістом дисфункціонування сімейної системи тощо.

Особливу увагу доцільно приділити другому – власне діяльнісному – етапу соціально-психологічного супроводу проблемної сім'ї. Цей етап реалізувався в рамках різних проектів Запорізького обласного управління у справах сім'ї, молоді та спорту протягом 2008–2015 рр. і спрямований на реалізацію другого і третього завдання означеної програми.

Соціальний супровід проблемних сімей здійснено в рамках обласної програми «Сильна родина – міцна країна», соціально-психологічних проектів «Школи сім'ї», освітніх семінарів, тренінгів та в процесі постійного соціально-психологічного супроводу проблемних сімей.

Забезпечення заходів соціального супроводу проблемних сімей передбачало реалізацію напрямів: 1) забезпечення правової підтримки проблемних сімей; 2) реалізацію заходів щодо організації профілактичної роботи зі стимулювання сімейних цінностей, відповідності життя такого роду сімей суспільним вимогам; 3) залучення низки фахівців (соціально-правової, юридичної, медичної сфери тощо) з метою забезпечення повноцінного функціонування проблемної сім'ї.

Досягнення результатів за цими напрямками передбачало застосування певних заходів, таких як: 1) для батьків – лекторії для батьків, відеолекторії, соціальне інспектування сім'ї, тематичні зустрічі, факультатив із статевого виховання, індивідуальні консультації, круглі столи, вечори запитань і відповідей; зустрічі з лікарями, групи само- і взаємодопомоги з членів сімей наркоманів і алкоголіків, семінари з питань забезпечення прав жінки, захисту жінок від насильства, семінари для безробітних із самовдосконалення, зустрічі із юристами, педагогами, психологами, лікарями з метою запобігання насильству в сім'ї, формування толерантності; 2) для дітей – безкоштовні дитячі сеанси в кінотеатрах, видання журналів з творами дітей, творчі майстерні, самодіяльний театр, правова просвіта для окремих категорій дітей, круглі столи, семінари з питань профорієнтації, працевлаштування, тренінги для формування позитивного мислення, подолання стресу, професійна підготовка і перепідготовка дітей з девіантною поведінкою, консультації, курси майстерності, тренінги для розкриття ділових якостей, телефон Довіри (гаряча лінія), ярмарок професій, походи, змагання, ігри тощо.

Особливим напрямом роботи з проблемними сім'ями в рамках соціально-психологічного супроводу виступали розробка і проведення тренінгової програми.

Предметом такої корекційної програми була оптимізація характеристик проблемної сімейної системи для забезпечення ефективності процесу соціалізації дитини в такій сім'ї.

Завдання цієї корекційної програми: 1) розширити уявлення членів проблемних сімей про роль сімейної взаємодії в соціалізації дитини; 2) сприяти оптимізації структурних характеристик проблемної сімейної системи та її комунікації; 3) забезпечити формування ефективних і психологічно доцільних змістових аспектів сімейної взаємодії та соціалізації в проблемній сім'ї; 4) сприяти створенню та реалізації психологічно комфортної моделі соціалізації дитини в проблемній сім'ї.

Створення і реалізація цієї програми передбачали синтезування доробків психологів та психотерапевтів, які працюють з проблемними, кризовими сім'ями. Програма розроблена в рамках синтезу наукових психокорекційних та психотерапевтичних підходів з пріоритетом використання методів системної сімейної психотерапії. Відповідно, корекційна робота базувалася на розгляді проблемної сім'ї як системи, що має порушення у власному функціонуванні і тому має ознаки дисфункціональності і викривлення соціалізувальних впливів. Відповідно, зміна структурних та змістовних параметрів проблемної сімейної системи (згідно з принципами системності та гомеостазу системи) до підвищення її функціонування, поліпшення соціалізувального потенціалу.

Корекційна програма включала 10 занять, що розподілені на 4 етапи.

У цій корекційній програмі реалізовано методи й техніки: сімейного моделювання, сімейної розстановки, рефлектуючої команди, сімейної скульптури, метод циркулярних питань, реконструкції сім'ї, сімейний подіум та символічні зображення, робота з метафорами, модифікація ситуацій взаємодії, метод моделювання, мозковий штурм, тощо. Застосування комплексу цих методів і технік дало змогу досягти бажаних результатів у процесі проведення занять.

Останній етап програми соціально-психологічного супроводу проблемних сімей передбачав аналіз ефективності програми на основі оцінки поліпшення показників функціонування проблемних сімей та якості соціалізувальних впливів у них.

Література:

1. Бевз Г.М. Соціальний інститут як базове поняття в історичному процесі розбудови охоронних систем щодо дитини та сім'ї. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін. Київ, 2005. Вип. 5(18); голов. ред. В. В. Олійник. Київ: Дорадо-Друк, 2011. С. 175 – 183.
2. Буленко Т.В. Тенденції розвитку української сім'ї та її проблеми на сучасному етапі / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: за ред. С.Д. Максименка Київ: Міленіум, 2001. т. 3, ч. 4. С. 20 – 24.
3. Васильченко О. М. Репродуктивна поведінка особистості. Соціально-психологічний аналіз: монографія. Луганск: Ноулідж, 2013. 547 с.
4. Горностай П.П. «Парадоксальний сімейний баланс» як умова рівноваги в проблемних родинах. *Психологічні перспективи: Спецвипуск*. 2010. С. 34 – 41.
5. Сатир В. Вы и ваша семья. Москва: ИОИ, Апрель-Пресс, 2000. 320 с.
6. Склярук А.В. Сім'я в часі суспільних потрясінь. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2014. № 45. Ч. 2. С. 421 – 428.

СЕКЦІЯ 13. ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Боснюк В. Ф., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах

Котенко В. В., студентка
соціально-психологічного факультету
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ АДАПТАЦІ ІНОЗЕМНИХ ТУРИСТІВ

Одним з перспективних напрямків вивчення міжкультурної взаємодії є міжнародний туризм – особливий вид туристичної діяльності, до якої залучені представники різних етносів і культур, не об'єднані при цьому єдиними державними кордонами і часто належать до різних політичних систем. Проблема дослідження міжкультурної адаптації іноземних туристів відносно нова. На даний час, існує невелика кількість наукових досліджень в яких вивчаються фактори, що ускладнюють або полегшують пристосування туристів до іншої культури. В науковій літературі виділяються наступні чинники психологічної та соціально-культурної адаптації іноземних туристів:

1. Культурна дистанція. Значні відмінності між рідною культурою і культурою іншої країни, часто призводять до того, що людині складно спілкуватися і поводити себе адекватно в самих різних ситуаціях. Це стає причиною психологічного стресу, рівень якого тим вище, чим менше підготовлений до нього мандрівник.

2. Ідентичність. На відпочинку або в подорожі у людини може виникнути необхідність прийняття нових соціальних ролей, більш доречних для інших обставин. Зміна своєї соціальної ролі може призвести до відчуття втрати своєї ідентичності.

3. Розбіжність в очікуванні, негативний досвід. Більшість людей, які вирушають на відпочинок, налаштовані дуже оптимістично. У дослідженні К. Рубінштейна 91% респондентів заявили, що ніщо не зможе затьмарити їх відпочинок. Проте часто на відпочинку виникають ситуації, які не виправдовують ці очікування, що призводить до виникнення почуття незадоволеності. Більш того, туристам складніше справлятися з негативними подіями, вони стають більш уразливими, і стресори сприймаються ними швидше як загрози, а не просто ситуації, що вимагають прийняття рішень.

4. Соціальні зв'язки. Результати досліджень свідчать, що кількість проблем із фізичним та душевним здоров'ям людини, безпосередньо залежать від отримання нею адекватної соціальної підтримки, яка, звичайно ж, дуже обмежена коли людина перебуває на відпочинку. Будучи відірваними від сформованих соціальних зв'язків, туристи схильні недооцінювати можливості нових соціальних контактів стикаючись з різноманітними проблемами. А в тому випадку, коли людині не ви-

стачає соціальних навичок і впевненості можуть виникати тривожні стани і емоційна нестабільність.

5. Подорож. Сама подорож може призводити до стресу. Було встановлено, що туристи які подорожують наодинці частіше страждають від психологічних проблем. У той же час, ретельна підготовка до відпочинку і переїзду сприяє кращій адаптації.

6. Наявність попереднього досвіду міжнародної подорожі знижує загрозу виникнення психологічних проблем. Якщо для туриста це не перша поїздка, то він вже знає чого можна очікувати. Бесіди з тими хто вже побував в тих місцях, в які відправляється мандрівник також допомагають при адаптації.

7. Тривалість подорожі. Чим довше триватиме відпочинок, тим складніше перебувати в незвичному середовищі.

8. Активна діяльність. Чим більше задіяний турист в самі різні види діяльності, тим більше він відволікається, менше зосереджується на думках про дім і легше пристосовується до нового оточення. Навпаки, пасивний і монотонний відпочинок призводить до виникнення психологічних проблем.

9. Стать туристів. Чоловіки більш схильні вибирати ті місця, де вони відпочивали і відчували себе в безпеці. У жінок-туристів було відзначено більшу схильність до депресивних станів ніж у чоловіки.

10. Вік туристів. Люди зрілого віку схильні вибирати менш активні подорожі і віддають перевагу більш віддаленим місцям, частіше страждають від психологічних проблем.

11. Сімейний стан також пов'язаний з ризиком виникнення психологічних проблем. В основному, сімейні люди менш схильні до стресу, ніж одинокі. Проте на відпочинку партнери повинні приділяти один одному більше уваги ніж вдома. В цілому подорожі сприяють загостренню психологічних проблем міжособистісного характеру [1].

Таким чином, результати нечисленних досліджень, дозволяють стверджувати, що іноземні туристи, як і інші категорії мігрантів, схильні до дії самого різного роду чинників, які можуть або ускладнювати, або, навпаки, полегшувати їх пристосування до нового культурного середовища. При цьому слід зазначити, що в вивченні чинників міжкультурної адаптації туристів відсутня системність, не всім факторам приділяється необхідний рівень уваги. Практично не розглядалися такі фактори міжкультурної адаптації як інформованість туристів про культуру приймаючої країни та територіальний фактор. Не можна назвати однозначними результати емпіричних досліджень, в яких вивчався вплив статі та віку туристів на успішність їх адаптації до іншої культури. Відсутні роботи, в яких вивчалися б міжетнічні атитюди або установки іноземних туристів, незважаючи на очевидну значимість вивчення даного чинника міжкультурної адаптації виходячи з того, наскільки гостро сьогодні стоїть питання взаємовідношень між туристами і місцевим населенням.

Література:

1. Королёва Н.Е. Взаимосвязь отношения иностранных туристов к России и россиянам и факторов межкультурной адаптации: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Королёва Наталья Евгеньевна. – Кострома, 2006. – 232 с.

СЕКЦІЯ 14. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Білоус Р. М., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії

Брага С. Ю., студентка

*Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
м. Кременчук, Полтавська область, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ СТУДЕНТАМИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

В умовах нестабільності сучасного суспільства зростає необхідність виваженого адекватного вибору з різноманітних альтернатив. Прийняття рішень – це суб'єктивний вибір особистості, виявляючий її здібності та можливості, впливаючий на зміну подій, формуючи життєву позицію та принципи, виробляючи оптимальні варіанти становлення. У студентському віці прийняття рішень важливе для подальшого життя, адже юнаки тільки вступають у доросле життя, відходячи від опіки батьків, самостійно плануюючи своє майбутнє. Недостатність досвіду спричиняє виникнення труднощів.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Аналізуючи теоретико-методологічні проблеми прийняття рішень можна прийти до висновку, що у філософських працях його розглядали як моральний вибір, вільне рішення (А. Августин, Св. І. Дамаскін, Ф. Аквінський, А. Шопенгауер, І. Фіхте); протистояння емоцій та почуттів, закінчуючи виходом за рамки спонукальної сили (Р. Декарт, Б. Спіноза, А. Шопенгауер, Вольтер); вибір між протилежностями: свобода чи неволя, духовне чи матеріальне (Г. Сковорода, Л. Толстой, Ф. Достоєвський). У зарубіжній психології трактування цього процесу вбачається у причинності розуму, волі, почуттів та імпульсу (В. Джеймс); виборі між валентностями (К. Левін); як частка циклу досвіду (Д. Келлі); проекція життя (А. Адлер). Вітчизняні психологи розглядають прийняття рішень як циклічний процес (М. Грот); етап вольового акту (Г. Костюк); постановка індивідуальної мети (О. Тихомиров); специфіка індивідуальної дії у контексті життя (Л. Сохань, В. Нечипоренко, Д. Пузіков); планування та реалізація життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, В. Панок, та ін.); процес самоорганізації та саморегуляції педагогічної діяльності у проблемних ситуаціях (Ю. Швалб та В. Чернобровкін).

Узагальнення теоретичних результатів дослідження дозволило визначити прийняття рішення як багатовимірну систему зі своїми особливостями; це вольовий акт (етап вольового процесу), який розпочинається з пошуку та порівняння альтернатив (через взаємозв'язок та гармонію волі, почуттів та когнітивних процесів), вибору найкращого варіанту (за допомогою інтелекту, моралі та креативності), що результується побудовою дій, реалізацією знайденого способу; показник високого ступеня еволюції, необхідний фактор індивідуального стилю у пізнавальній діяльності особистості.

Процес прийняття рішень відбувається поетапно: усвідомлення типу ситуації, оцінка ситуації, усвідомлення проблеми, пошук альтернатив, оцінка знайдених альтернатив, вибір подальшої дії та власне реалізація [3]. Структура прийняття рішень складається з усвідомлення типу ситуації (відкрита, проблемна, ризикова на чи закрита), оцінки ситуації (для подальшого її аналізу), усвідомлення проблеми (розуміння реального становища), пошуку альтернатив, оцінки знайдених альтернатив (аналіз знайдених варіантів дії, рішень), вибору подальшої дії (захисне ухилення, гіперреакція чи зверхпильність) та власне реалізації. Продуктивним процесом прийняття рішень можна назвати при включенні в нього появи нових цілей, оцінок, мотивів, установок та смислів [1].

Специфічність студентства розглядалася О. Мороз, О. Падалкою, В. Юрченко, С. Якубовською та ін. у контексті педагогіки та психології вищої школи для з'ясування впливу на особистість студента прийняття ними рішень. Студентство відрізняється такими рисами: вищий освітній рівень, інтерес та прагнення до нових знань, умінь та навичок, висока соціальна активність, збалансоване поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості [2].

Результати наукових досліджень. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського у жовтні-листопаді 2018 року.. Вибірка складає 59 осіб (серед них 20 студентів факультету електроніки та комп'ютерної інженерії, 29 – права, гуманітарних і соціальних наук, 10 – природничих наук), 30 юнаків та 29 дівчат. Для проведення дослідження був обраний опитувальник «Рішення важких ситуацій» за Я. Боукалом для виявлення стратегій рішень складних ситуацій. Проведений констатувальний експеримент показав, що у 43 % студентів у важких ситуаціях є тенденція до зростання зусиль до досягнення мети, у 15 % студентів – інтрапунітивне відношення до ситуації (пояснення невдач власною некомпетентністю), у 12 % – тип «наркотизація», у 8 % – вербальна агресія, по 7 % студентів із компенсацією та порівнянням своїх проблем із проблемами інших, по 5 % – механізм зниження психічної напруги та агресія до предметів відповідно.

Висновки. Таким чином, прийняття рішення є необхідним фактором самореалізації, самоідентифікації, самовдосконалення та суспільно корисної діяльності, спрямованої на розвиток суспільства та формування життєвої стратегії студентів. Перспективними надалі вбачаються дослідження впливу прийняття рішень на процес цілепокладання у студентській молоді та розробка тренінгової програми тайм-менеджменту.

Література:

1. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
2. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
3. Редько В. В. Психологічні механізми прийняття рішень у різних сферах побутової діяльності : зб. наук. пр. / НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 21. – 46 с.

Гордієнко Б. П., студентка
кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ДИТИНИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Здібності – це одне з найбільш загальних психологічних понять. У вітчизняній психології багато авторів давали йому розгорнуті визначення. Зокрема, С.Л. Рубінштейн розумів під здібностями «складне синтетичне утворення, що містить у собі цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до якої-небудь конкретної діяльності, і властивостей, що лише в процесі певним чином організованої діяльності виробляються» [1, с. 76].

В.М. Теплов запропонував три емпіричних ознаки здібностей, що і лягли в основу визначення, яке найчастіше використовується фахівцями:

1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;

2) здібності – це тільки ті особливості, що мають відношення до успішності виконання діяльності чи деяких інших діяльностей;

3) здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, що вже вироблені у людини, хоча й зумовлюють легкість і швидкість набуття цих знань і навичок [2, с. 12].

Чим здібніша дитина, тим легше вона засвоює інформацію від суспільства і тим більше нової інформації вона надає суспільству, тобто творчо виявляє себе. Причому творчість дитини може виявлятися не в якихось наукових результатах (вони недоступні їй), а саме в тих питаннях, що вона задає собі, батькам, учителю.

Таким чином, однією з перших ознак розумових здібностей дитини є той факт, що дитину легко вчити. Але якщо обмежитися цим твердженням, перетворюємося у вчителів, для яких здібність проявляється лише в одній формі: як здібність вчитися [3, с.28-29].

Діти опановують мову, малювання, музику, математику, літературу. Але опановують по-різному, і результати отримують різні. Під час навчання дитині передаються знання й уміння, а що стосується певних здібностей, то їхній розвиток відбувається найбільш складним шляхом – у процесі самостійного оволодіння діяльністю, якої вчиться дитина. Ступінь розвитку тих чи інших здібностей у різних людей, що займаються однієї і тією же діяльністю, виявляється різним в силу того, що, опановуючи діяльність, кожна дитина сама «відкриває» здібності, що приховуються у ній. Здібності є у всіх, але у виявленні здібностей з'являються індивідуальні розходження [3, с. 73].

Здібності виявляються не в знаннях, уміннях і навичках, як таких, а в динаміці їхнього набування, тобто в тому, наскільки за інших рівних умов швидко, глибоко, легко і міцно здійснюється процес оволодіння знаннями й вміннями, істотно важливими для даної діяльності.

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовами успішного здійснення даної діяльності і які виявляють розходження в динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями і навичками [4, с. 41].

У психології розрізняють загальні (розумові) і більш спеціальні здібності. Загальні здібності містять у собі:

- якості розуму – широта і глибина розуму, гнучкість, послідовність, самостійність, швидкість думки;

- якості пам'яті – жвавість, повнота, точність і міцність запам'ятовування, спостережливість, що важлива для винахідника, письменника, вченого тощо.

Ю.З. Гільбух пропонує таку характеристику загальної розумової обдарованості:

- надзвичайно ранні прояви високої пізнавальної активності і допитливості;

- швидкість і точність виконання розумових операцій;

- стійка увага й оперативна пам'ять;

- сформованість навичок логічного мислення;

- багатство активного словника;

- швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій;

- яскраво виражена установка на творче виконання завдань;

- розвиненість творчого мислення й уяви;

- володіння основними компонентами вміння вчитись [5, с.44].

Ю.З. Гільбух у книзі «Розумово обдарована дитина» розглядає таку структуру здібностей:

- загальні – розумові (до вивчення точних наук, до вивчення гуманітарних наук);

- спеціальні – спортивні, соціальні, музичні, технічні, художні [3].

Кожен з цих типів, а він відповідає поняттю групових здібностей, містить у собі ряд видів. А кожний з видів може розглядатися як спеціальні здібності. Розумові здібності поділяються за предметною ознакою на: математичні, здібності до вивчення гуманітарних наук тощо. Технічні здібності поділяються на два види: інженерні (конструкторсько-винахідницькі) і здібності до технічної майстерності. Художні здібності підрозділяються на літературні, музичні, хореографічні, здібності до малювання тощо. Соціальні здібності містять у собі здібності, які відносяться до організаторської діяльності в різних сферах життя суспільства (правові, педагогічні тощо) [6, с.3]. Тут можливе таке пояснення: чим більше спеціальним є даний вид здібностей, тим частіше зустрічаються його ранні прояви.

Здібності виявляються в діяльності: чим більше розвинута в людини здібність, тим успішніше вона здійснює діяльність, швидше її опановує, а процес оволодіння діяльністю і сама діяльність даються їй суб'єктивно легше, ніж навчання чи робота в тій сфері, у якій вона не має здібностей.

Ніколи не прослідковується розвиток здібностей дитини із самого початку, з раннього дитинства. Здібності проявляються тоді, коли дитина вже досить сформувалася і «виявила» себе, або коли починається навчання дитини якої-небудь нової для неї діяльності (математиці, музиці, літературі) і тоді звертається увага на успіхи.

Німецький хімік і філософ Вільгельм Оствальд затверджує, що «геній узагалі не передається в спадщину. Сестри і брати геніальної людини здебільшого не є особливо видатними; точно так само нічим зазвичай не видаються ні батьки, ні

нащадки геніальної людини». За «задатки» проти «набутих здібностей» начебто говорить порівняння дітей, що виховуються в однакових умовах і усе-таки виявляються дуже різними за своїми здібностями. Але «однакові умови» – це міф. Діти, що виростають в одній родині, насправді ніколи не мають однакових умов для розвитку здібностей. Адже умови розвитку здібностей – це не просто оточуючі дитину речі, люди, виховуюче середовище. Здібності розвиваються в діяльності. Дитина не «пасивний» об'єкт зовнішніх впливів: вона сама вступає у різні відносини з оточуючим світом, вибирає в навколишньому те, що їй більше цікавить. У результаті, для кожної дитини складається своє «мікросередовище», визначене безліччю різноманітних обставин, що мало враховуються.

Під терміном «середовище» у педагогічній і психологічній літературі розуміють весь комплекс зовнішніх факторів, що впливають на процес розвитку. Цей комплекс можна умовно розділити на макросередовище і мікросередовище. У сучасній психолого-педагогічній науці було прийнято виділяти і ставити на один рівень з генотипом і середовищем третій фактор – виховання. І навіть більш того, йому надається роль ведучого. Тільки виховання, як цілеспрямований вплив на особистість, здійснюване спеціально підготовленими для цього людьми, здатне сформувати особистість відповідно до визначених ідеологічних установок.

В основу виховного процесу повинна бути покладена особиста діяльність учня, тому що особистий досвід учня являє собою все. Виховання повинне бути організоване так, щоб не учня виховували, а учень виховувався сам, тобто змінював свої природжені реакції через власний досвід. А досвід учня цілком і без усякого залишку визначається соціальним середовищем. Варто змінитися соціальному середовищу, як зараз же міняється і поведінка людини.

Важливими для розвитку здібностей дітей є всі основні фактори: роль природних задатків, роль середовища – оточення дитини, роль навчання й особливості особистості самої дитини. За допомогою батьків і вчителів, власними зусиллями дитина може досягти високих результатів у розвитку здібностей, навіть якщо його природні задатки не дуже сприятливі. Якщо людина навіть з найвидатнішими задатками не буде займатися відповідною діяльністю, здібності в неї не розвинуться.

Література:

1. Позашкільна педагогіка: пошук і проблеми. /Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 20-24 вересня 2004 р.: Тези доповідей та виступів /Ред. кол.: С.В. Кириленко (керівник) та ін. – К.: ІСДО, 1995.– 264 с.
2. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Учебн. пособие.– М., 1981.– 256 с.
3. Гильбух Ю.З. Темперамент й пізнавальні здібності школяра. (Психологія, діагностика, педагогіка).– К.: Інститут психології АПН України, 1993.– 214 с.
4. Выготский Л.А. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. /В сб.: Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.-Л., 1935.– С. 31-45.
5. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. – Харьков, 2006.– 191 с.
6. Клименко В.В. Механізм творчості: чи можна його розвивати? // Шкільний світ, № 2-3, 2001. – С. 3-7.

Завиленская А. М., студентка магістратури
Науковий керівник: **Котова О. О.**,
кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри образотворчого мистецтва
*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Образотворча діяльність дітей вивчається педагогами та психологами з різних боків: як відбувається вікова еволюція дитячого малюнка, проводиться психологічний аналіз процесу малювання, дослідження впливу розумового розвитку на малювання, а також зв'язку між особистістю дитини й малюнком. Донедавна проблема розвитку не вважалася особливим завданням педагогіки, а ставилася скоріше до психології та фізіології. Але, незважаючи на всі ці різноманітні підходи, дитячий малюнок з погляду його психологічної значимості вивчений ще недостатньо. З цим пов'язана велика кількість суперечливих теорій, що пояснюють психологічну природу дитячих малюнків.

Психологами давно було проаналізовано значення образотворчої діяльності для психічного розвитку дитини. На думку деяких фахівців, образотворча діяльність має особливий біологічний зміст. Дитинство – період інтенсивного становлення фізіологічних і психічних функцій. Малювання при цьому відіграє роль одного з механізмів виконання програми удосконалювання організму та психіки.

В перші роки життя дитини особливо важливим є розвиток зору та моторики, а також сенсомоторної координації. Від хаотичного сприйняття простору дитина переходить до засвоєння таких понять, як вертикаль і горизонталь. І перші дитячі малюнки, що з'являються в цю пору – природні, лінійні. Малювання бере участь у формуванні зорових образів, допомагає опанувувати форми, координувати перцептивні та моторні акти.

Що стосується характерних рис дитячого малюнка, то вони чітко відбивають етапи розвитку зорово-просторово-рухового досвіду дитини, на який вона спирається в процесі малювання. Так, діти приблизно до 6 років не визнають просторового зображення, вони малюють тільки вигляд спереду чи зверху. Навчання при цьому вкрай малоефективне: навіть навчаючи малюванню в кружках, діти в неформальній обстановці воліють виконувати ті зображення, що відповідають рівню їх розвитку і які вони самі вважають більш правильними.

Образотворча діяльність вимагає поєднаної участі багатьох психічних функцій. На думку ряду фахівців, дитяче малювання сприяє також погодженості міжпівкульової взаємодії. У процесі малювання координується конкретно-образне мислення, пов'язане, в основному, з роботою правої півкулі головного мозку, а також абстрактно-логічне, за яке відповідальною є ліва півкуля.

Психологічні механізми образотворчої діяльності дитини ґрунтуються на індивідуальних особливостях: генетичних задатках, належності до типу темпераменту, характеру сприйняття.

Надзвичайно важливим є зв'язок малювання з мисленням дитини. Усвідомлення навколишнього відбувається в дитини швидше, ніж нагромадження слів і асоціацій, і малювання надає йому можливість найбільш легко в образній формі виразити те, що він знає і переживає, незважаючи на недостатність слів. Більшість фахівців сходиться в думці, що дитяче малювання – це один з видів аналітико-синтетичного мислення. Будучи прямо зв'язаним з найважливішими психічними функціями – зоровим сприйняттям, моторною координацією, мовою і мисленням, малювання не тільки сприяє розвитку кожної з цих функцій, але й зв'яже їх між собою, допомагаючи дитині упорядкувати бурхливо засвоювані знання, оформити і зафіксувати модель усе більш складного представлення про світ.

Малюють діти звичайно по представленню, спираючись на наявний у них запас знань про навколишні їх предмети і явища, які є дуже неточними та схематичними. Характерна риса образотворчої творчості дітей на першому етапі – велика сміливість. Дитина змалку зображує різноманітні події зі свого життя і відтворює особливо захопливі літературні образи і сюжети з прочитаних книг.

Серед дітей, що малюють, можна зустріти два типи малювальників: спостерігача та мрійника. Для творчості спостерігача характерні образи і сюжети, побачені в житті, для мрійника – образи казок, образи уяви. Одні малюють машини, будинки, події зі свого життя, інші – пальми, жирафів, крижані гори і північних оленів, космічні польоти і казкові сценки.

Прояв інтересу дорослих до дитячого малюнка і деякі судження є дуже важливими і не тільки заохочують дитину до подальшої роботи, але й допомагають їй зрозуміти, у якому напрямку вона повинна і може удосконалитися.

Література:

1. Використання інтерактивних технологій навчання при викладанні образотворчого мистецтва у початковій школі. Мистецька освіта у контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези Міжнародної наукової конференції. – К. – Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка, 2004. – С. 244-246.
2. Демченко І.І. В.О. Сухомлинський про творчий розвиток молодших школярів через образотворче мистецтво // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 18-19.
3. Демченко І.І. До питання розвитку художньої творчості учнів початкової школи // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 45-47.
4. До проблеми творчого розвитку учнів початкової школи // Проблеми педагогічних технологій: Збірник наукових праць за редакцією О. Дем'янчука, В. Зубовича, О. Нікітчиної та ін. / В. Зубович – гол. ред. – Луцьк, 2002. – С. 166-171.
5. Котляр В.П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2006. – 200 с.

Kotukh E. S., Student

Pernarivska T. P., Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Modern European Languages
National University of the State Fiscal Service of Ukraine
Irpin, Kiev region, Ukraine

MODERN LANGUAGE LEARNING PRINCIPLES

Studying in university nowadays becomes a boring and non-effective thing. More people prefer to spend their time getting real results, not just wasting their time simply to get diploma. That's why they buy different online courses and study online. Such way of education do not really need special classroom, dress code or equipment. The most important in it is motivation. Therefore, there is a meaning that teachers can use special psychological methods and principles to motivate students to study.

So, to start with, we propose to find out how do students think and learn? Firstly, there are three learner types. Visual – almost 65 %, auditory – nearly 30%, kinesthetic – last 5 %¹. They are based on modalities–channels by which human expression can take place and is composed of a combination of perception and memory.

Visual style is learning by seeing. You learn visually whenever you gain information from sight. Visual learners have two sub-channels–linguistic and spatial. Learners who are visual-linguistic like to learn through written language, such as reading and writing tasks. They remember what has been written down, even if they do not read it more than once. They like to write down directions and pay better attention to lectures if they watch them. Learners who are visual-spatial usually have difficulty with the written language and do better with charts, demonstrations, videos, and other visual materials. They easily visualize faces and places by using their imagination and seldom get lost in new surroundings [1].

Auditory style is learning by hearing. Learners with strong auditory ability are able to hear and comprehend without missing much. Auditory learners often talk to themselves. They also may move their lips and read out loud. They may have difficulties with reading and writing tasks. They often do better talking to a colleague or a tape recorder and hearing what was said [2].

Kinesthetic style is learning by doing. You learn in this manner whenever you capture new information through the process of physical activity. Kinesthetic learners do best while touching and moving. It also has two sub-channels: kinesthetic (movement) and tactile (touch). They tend to lose concentration if there is little or no external stimulation or movement. When listening to lectures they may want to take notes for the sake of moving their hands. When reading, they like to scan the material first, and then focus in on the details (get the big picture first). They typically use color high lighters and take notes by drawing pictures, diagrams, or doodling [2].

So, the first and maybe the most important principle is to reinforce. Teachers should better take geography as an example. According to educational psychology, if a teacher is instructing a class of kids about the fifty states and capitals in the United States, it should be reinforced three different ways: for the visual learner, use maps and worksheets. For the auditory learner, create a song that helps them remember what state and capital go together. For kinesthetic learners, activate the body. Perhaps a teacher

¹ Statistics from Stack Exchange Network

could do hand motions with the song, or do a map game on the floor, where students have to hop from state to state as the capitals are called out.

Secondly, students better remember information which they repeat from time to time. It doesn't mean they teachers must forget about new things and information in their subject. It means to make it relevant. To connect new material and new theme to our everyday life.

Next method is connected with information, which is only stored permanently when it relates to day-to-day living. For example, math concepts must be reinforced in real life examples or the student will have no reason to absorb the information beyond the exam.

History is one of the most difficult subjects to bring into the present, since it mainly deals with past events, dates, and people. Finding strategies rooted in educational psychology to bring it to life will help with learning. As much as possible, history should be experienced through first-hand accounts, museums, field trips and other enrichment activities.

A lot of businessmen say that people learn from failure. In fact, ask any major successful person what helped them and usually it will involve a story that harkens back to a big «mess-up». Failure teaches even better than a perfect score on a test.

Classic grading systems don't help with this theory, as grades have become inflated, feared, and used as judge and jury about who learned what. Contrary to popular belief, learning from failure is anything but easy. It's not just about «reflecting» upon what you did. Therefore we are sure that method of failure is a fabulous teacher. That's great when your class teacher make a discussion, where you need to participate, even if your point of view is a little bit different and maybe sometimes wrong.

Mark Manson in his book has said, that failure makes us more professional than success. Somehow, we can call such action as a paradox of success [3].

Never before in human history has there been such unparalleled access to knowledge and information. With the tap of a tablet or smartphone, a student can get instant answers to questions that used to mean a trip to the library's dusty encyclopedia section.

This means that memorization is no longer as necessary as it once was 100 years ago. Oral traditions and the passing along of information verbally are nearly extinct. Rather than resist the advance of technology, teachers can take the opportunity to go deeper with students, since they do not have to waste time trying to drill facts that are a fingertip away [4].

We have decided that technology using can be a very productive tool too. Rather, explore themes, study deeper sociological issues, teach the art of invention and creativity, discover the philosophy of critical thinking, and encourage innovation. This is less educational psychology than it is paying attention to the times. Try to integrate different TED talks, movies or even phone games to attract their attention to learning process.

One of the most effective methods for absorbing knowledge is to teach the knowledge back to another. Provide students with ample opportunity to give lectures, presentations, and develop lesson plans of their own.

Teachers can instruct students to create a lesson plan for a much younger child, even if the concept is difficult. This forces students to simplify the theory, find relatable stories and real life examples, and deconstruct the concepts into bite size pieces. Teacher must make students hungry on possibility to teach by themselves.

Teaching process is very interesting and inspirational. Teacher needs not only look pretty good, but be the best in his/her subject. It takes a lot of forces to always stay in

touch with all the new things and big amount of information. Teacher must be not a strict man from our night horrors. Teacher must be a friend on the first place, and only than be someone who teaches you! They must not forget to spread excitement like a virus. Show their enthusiasm in the subject and use appropriate, concrete and understandable examples to help students grasp it.

To our point of view, key method can be in motivating students beyond the classroom. Tie service opportunities, cultural experiences, extracurricular activities into the curriculum for extra credit or as alternative options on assignments. Have students doing Habitat for Humanity, calculate the angle of the freshly cut board, count the nails in each stair and multiply the number of stairs to find the total number of nails; write an essay about their experience volunteering or their how they felt during basketball try-outs; or any other creative option they can come up with [5].

The age old saying, «Two heads are better than one,» is very true. Brainstorming is thought to be the birthplace of profound ideas. But new studies in educational psychology suggest that that may not be true. Brainstorming introduces groupthink – a psychological phenomenon where the group forms its own beliefs – and when it doesn't, the most charismatic individual tend to take over.

In fact, Jeremy Dean of Psyblog wrote about the subject, «... Why not just send people off individually to generate ideas if this is more efficient? The answer is because of its ability to build consensus by giving participants the feeling of involvement in the process. People who have participated in the creative stage are likely to be more motivated to carry out the group's decision.» In other words, groups are not where ideas are born. Groups are where ideas are evaluated [6].

All in all, must say that it is very hard to find a perfect instruction how to motivate students and when use each tool or method. Teachers must stay in trend always: pay attention to modern fashion, internet culture, music, to what is interesting to students. And only after discovering what students like, teachers must connect it with the subject.

References:

1. University of Pennsylvania (2009). *Visual Learners Convert Words To Pictures In The Brain And Vice Versa, Says Psychology Study*. ScienceDaily. Retrieved July 10, 2011, from <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/03/090325091834.htm>
2. Constantinidou, F. and Baker, S. (2002). Stimulus modality and verbal learning performance in normal aging. *Brain and Language*, 82(3), 296–311.
3. THE PARADOX OF SUCCESS by Mark Manson. April 28, 2017.
4. How to Motivate Students: Top 12 Ways by Annie Condron. [Internet source]:– <http://www.teachhub.com/top-12-ways-motivate-students>
5. Open Colleges Pty Limited. *Educational Psychology: 20 Things Educators Need To Know About How Students Learn* by Andrianes Pinantoan. October 1st, 2012
6. Psych Learning Curve. *20 Psychological Principles That Will Help Your Students Learn More Effectively*. [Internet source]:– <http://psychlearningcurve.org/these-psychological-principles-will-help-your-students-learn-more-effectively/>

Кравченко О. Д., старший викладач кафедри психології
*Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКОЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Глобалізація процесів, які відбуваються на часі у суспільстві, об'єктивно актуалізує необхідність реформування усіх ланок освітнього процесу, спрямованого на усвідомлення і прогнозування майбутнього. У цьому контексті особливої значущості набуває проблема оновлення змісту екоосвітнього простору, завдяки переходу від антропоцентричної парадигми екологічної освіти, зорієнтованої на раціональне природокористування до екоцентричної, націленої на формування еколого-світоглядної позиції особистості і її ціннісного ставлення до природи. Мова йде про таку систему освіти, пріоритетним орієнтиром якої стає особистість із високим рівнем сформованості екологічної спрямованості.

Більшість сучасних дослідників (Д.С. Єрмаков, Т.В. Іванова, І.В. Кряж, А.М. Львовичкіна, Є.М. Кудрявцева, В.О. Скребець, Д.Л. Теплов та ін.) сходяться в думці, що навіть якісно організоване навчання екологічній грамоті не гарантує підготовленості людини до вирішення екологічних проблем, не надає екологічним уявленням інтенційно-дієвого характеру. На нашу думку, ефективність освіти, як інституційованої «діяльності розвивання» (В.І. Слободчиков) визначається тим, наскільки вона здатна не тільки привносити новий зміст у свідомість особистості, а й, насамперед, «створює нові особливості її свідомості» (О.М. Леонтьєв), забезпечуючи розвиток діяльнісних, соціальних і суб'єктно-особистісних компетентностей (І.А. Зимняя), сприяє формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій життєздійснення. Цим зумовлюється важливість такої організації екологічного виховання особистості, яке було б не тільки педагогічно доцільним і психологічно виправданим, але й особистісно значущим у контексті гармонізації її стосунків із природою.

Реальна поведінка людини, як соціальної істоти, здійснюється в об'єктивному щодо неї ціннісно-смісловому світі, де всі об'єкти початково мають для індивіда об'єктивну значущість і дані йому як позитивні чи негативні цінності. Суб'єктивне ставлення до довкілля формується у процесі усвідомленого відображення природи як сутнісної і самоцінної складової буття, шляхом співвіднесення середовищних умов умовам біологічно і психологічно прийнятних форм існування через призму смислових критеріїв «значимого». Ціннісний вимір такого ставлення особистості забезпечується інтеріоризацією об'єктивних цінностей природи і переведенням їх суспільного змісту в індивідуально-сміслову сферу особистості, породжуючи в ній «динамічні тенденції більш чи менш дієвої сили» [4; 519].

Можливість такого перетворення забезпечується усвідомленням людиною особистісної значущості екологічних цінностей і готовністю до їх реалізації у власній поведінці і діяльності. «Уособлення» когнітивної картини світу, зокрема і екологічного змісту, здійснюється через призму особистісних смислів екологічної свідомості [5]. Остання постає як вищий рівень психічного відображення лю-

диною природного, штучного і соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення [2]. Її змістовними компонентами виступають екологічні уявлення, суб'єктивні ставлення до природи і життєві цінності етичного плану, які спонукають до формування еколого-орієнтованих ціннісних орієнтацій [1].

Особистісні смисли екологічної свідомості складають ядро суб'єктивних ставлень особистості до природних умов свого існування і конкретизуються у мотивах проекологічної поведінки, настановах і намірах до здійснення діяльності по збереженню, відновленню і охороні природи. Особливості їх сформованості розкриваються, насамперед, у таких характеристиках як усвідомленість, змістова насиченість, інтенсивність, емоційна стійкість, інтегрованість, ситуаційна незалежність, а також динамічність, реалізованість і супідрядність по відношенню до інших мотиваційних складових спрямованості особистості (Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, А.К.Маркова та ін.).

Як інтегративна характеристика особистості, спрямованість втілює в собі єдність об'єктивних і суб'єктивних сторін життєдіяльності суб'єкта, виступаючи «...відношенням того, що особистість отримує і бере від суспільства, до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток» [3; 315]. Екологічна спрямованість є компонентом загальної спрямованості особистості і представлена в її системі сукупністю домінуючих мотивів, ціннісних орієнтацій, значимих відношень, настанов і переконань людини, які орієнтують її на свідоме здійснення екологічної діяльності.

Її зміст визначається індивідуальним вибором екологічних цінностей, а рівень розвитку – сформованістю і узгодженістю когнітивних, мотиваційних, поведінкових та рефлексивних складових. Вищою формою прояву екологічної спрямованості, на нашу думку, є усвідомлене ставлення і здійснення екологічної діяльності, яка спрямовується на задоволення суспільних потреб, поєднаних із потребою самої особистості у сприятливому природному оточенні і готовністю нести відповідальність за його збереження. Як зазначав у свій час Е.Фромм, відповідальність – це поняття зі сфери свободи [6].

Формування екологічної спрямованості може розглядатися як процес безперервно-поступальної, прогресивної трансформації особистісно-суб'єктивних психологічних новоутворень, які гармонізують ставлення людини до природи та до самої себе і детермінуються взаємообумовленими процесами соціалізації і індивідуалізації. В основу процесу розвитку екологічної спрямованості в освітніх закладах повинна бути покладена робота по формуванню особистості, для якої потреба у спілкуванні з природою і її пізнання, намагання до збереження оточуючого природного середовища стали б відображенням принципової, світоглядної життєвої позиції. Реалізація цього можлива при умові усвідомлення життя як базової цінності, основи «життєвого інтегралу «Я – у світі» (О.Кононко) і здатності до гармонійного самовизначення по відношенню до природного, соціального і особистісного вимірів існування.

Література:

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 480 с.

2. Кравченко С.М., Костецкий М.В. Екологічна етика і психологія людини. – Львів: Світ, 1992. – 104 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
5. Скребець В.О. Екологічна психологія: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 1998. – 144 с.
6. Фромм Э. Психоанализ и Этика. – М.: Республика, 1990. – 415 с.

Kuznietsova O. O., Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
of Faculties of Psychology and Sociology, Institute of Philology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
Kyiv, Ukraine

EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF THE STUDENT IN HIS QUEST FOR SELF-REALIZATION

The student's motivation to study foreign languages on the path to self-actualization is urgent, which requires the teacher of foreign languages to apply the skills and knowledge offered by other sciences in the field of education, for example, psychology-to investigate the emotional element in the learning process.

The problem of self-realization of a modern student is inextricably linked with his motivational sphere; at the same time, emotional experiences are part of the emotional sphere of personality. That is why consideration of these aspects of psychology of personality seems important in view of practical application.

Emotions, as a specific form of human interaction with the environment, are directed to the knowledge of the world and its place in it through itself. The emotional sphere of the student's personality during the training is always topical and requires constant research.

In the conditions of the global world political and economic crisis that has directly affected our country, opportunities for self-realization of the young person, professional and personal, in comparison with the recent past became much less, especially in the spheres of big business, which required knowledge of a foreign language. The impossibility of self-realization as a professional in one's planned business and, at the same time, a strong desire to be engaged in one's favorite business leads to significant, sometimes irreversible changes in the emotional sphere of the student's personality. That is why even foreign language teachers should study and take into account the relationship between emotional peculiarities of the student and his desire for self-realization in order to regulate the student states on the way of self-development to a harmonious personality and, despite external barriers and internal difficulties, help him to overcome them on the path to self-realization.

At different stages of the development of science, psychology could trace numerous definitions and generalizations of the concepts of motive and emotion, as well as attempts to distinguish their main preconditions and components.

Numerous psychological theories describe the basic approaches to the study of these concepts. It is appropriate to focus on a detailed description of the research achievement motivation (success) as a basic incentive for action.

Under the motivation of an achievement, scholars mean motivation, which is aimed at optimal performance of any kind of activity, aimed at achieving a certain result, to which the criterion of success can be applied. Further, the basic approaches to describing the emotional sphere of the student's personality should be analyzed, key modalities of emotions, their quantitative and qualitative characteristics are revealed.

Personality of the student includes not only spiritual properties, but also emotional and social affiliations; reflects properties that are congenital or caused by the environment. An integral part of development is emotional development, because the love of relatives to the child/teenager at an early stage of development and, in the further, respectful attitude of teachers (or their absence) and the environment to the student for a long time, is reflected on the personality of teenager. A young person is exposed to external emotional influence. The emotions of other people, such as pain, sorrow, joy, sadness, laughter, aggression, etc., expressed aloud – create the atmosphere and determine the behavior of the young person. Social development is also very important, first and foremost, the development of the ability of a teenager to communicate is extremely important not only for a young person, but also for a young graduate.

The study of an adult always leads to the study of personality development.

In the process of development, a human passes through, so-called, periods of crisis at stages of three, seven years and the middle of life. Each age segment between conventional periods of crisis is a favorable ground for the formation of new mental entities: language learning, conscientiousness, affection, moral behavior, compassion, etc.

The main transition from early adolescence to adult personality is youth. This period of development is determined by deep physical (pubescence, hormonal reorganization of the organism), psychological (peak of cognitive development) and social (the highest stage of moral development) changes. Youth by most researchers was recognized as a period of uncertainty and personality changes.

So, let's have look at the motivational and emotional spheres of the student's personality from the early adolescence to the period of adulthood.

In the process of life a person is always under the influence of external and internal stimuli and the motivation to make decisions, choosing a particular strategy of behavior.

For correct understanding and definition of theories of meaningful motivations, it is necessary to understand the interpretation of the basic concepts in the structure of motivation: needs, interests.

Interest is an objectively determined motive of the activity of an individual (student), which is formed from the awareness of the need itself and the clarification of the conditions and means of its satisfaction. In the process of realization of the interest, a student focuses not only on the subject of the needs, but also in the circumstances and conditions of its acquisition. Content of interests expresses the inner essence of the subject, worldview, and his perception of the world, available material and spiritual cultural values.

Motivation is not a uniform process which, from the beginning to the end, determines the behavior of the student / members of the community. From motivation depends on how and in what direction various functional abilities will be used. The motivation explains the choice between the various possible actions, between the various options of perception and the possible content of thinking, moreover, does not explain the intensity and persistence of the selected activity and achievement of its results.

The motivation for achieving is understood as a motivation aimed at better performing of any kind of activity aimed at achieving a certain result, and, to which the criterion of success can be applied, that is, it can be compared with other results using the accepted standards of assessment. The achievement motivation is manifested in the desire of the subject to make efforts and to seek the best possible results in the area that he considers important or significant.

The motivation for an achievement consists of two opposing motivational tendencies – a desire for success and avoiding failures. A high level of motivation for an achievement means that a young person has a predominant desire for success; on the contrary, the low level of motivation shows that the desire to avoid failure prevails, – maintaining and protecting motivation is important. Unless motivation is sustained and protected, the natural tendency to get tired/ bored of the task in any subject will result into demotivation.

The teacher of any discipline must be aware of a motivational plan which might include some of motivation maintenance strategies, such as: *increasing the learners' self-confidence* (to support an idea that competence is a changeable aspect of development; it can be promoted by providing regular experiences of success; a personal word of encouragement is sufficient, etc.) ; *creating learner autonomy* (taking charge of one's own learning, thus becoming an autonomous learner, can prove to be beneficial too); *encouraging positive self-evaluation* (to encourage a student to take credit for their advances, to increase student satisfaction).

Thus, motivation is what causes students to act, whether it is reading a book to gain knowledge or taking certain actions. It involves the biological, emotional, social and cognitive forces that activate students' behavior.

Motivation in professionally-oriented higher learning is mostly neglected by some teachers-practitioners that cause misunderstanding of how to design instruction in non-core disciplines (e.g., foreign language teaching for special purposes) as they believe that by sticking to the language materials and trying to discipline their students in standards of the past years they will manage to create an environment that will satisfy the modern youth, their view on the content of the curriculum and the learning process. Moreover, these instructors will fall short in forming a coherent group unless they succeed in turning goals set by outsiders into group goals which are accepted by the students.

Learning a foreign language as a non-core discipline (+ESP) is different to learning other subjects.

One should remember that language is a part of student identity and is used to convey this identity to others. It has a significant impact on the social being of the students, since it involves the adoption of new social and cultural behaviors, and ways of thinking and learning.

Мирошник О. Г., кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

ОСОБИСТІСНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Природа педагогічної праці пов'язана із необхідністю усвідомлювати вчителем одночасно основи власних професійних дій та особливості пізнавальної, емоційної та поведінкової активності учнів в ситуаціях педагогічної взаємодії. Ця здатність є результатом інтеграції багаточисленних рефлексивних процесів, що обслуговують різні сфери професійної діяльності та самосвідомості вчителя. Особливого значення проблема рефлексії набуває у зв'язку із потребою вчителя у професійному зростанні, самопізнанні, набутті професійної ідентичності.

Мета дослідження полягала у визначенні ролі особистісної рефлексії вчителя у функціонуванні його професійної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Відсутність єдиної концепції психологічної природи рефлексії є причиною значного діапазону інтерпретацій її функцій та феноменології. У зв'язку з цим, особливої актуальності набувають спроби визначити онтологічну основу рефлексії як здатності психіки відображати саму себе. На нашу думку, відправними у цьому плані є поліпроцесуальний підхід до рефлексії як макропроцесу А. Карпова [2] та уявлення В. Лефевра [3], А. Шарова [8] про регуляційну функцію рефлексії, яка визначає та перманентно контролює усі системні рівні психіки. На нашу думку, вказані підходи до розуміння рефлексії дозволяють розглядати її як функціональний орган психіки, що забезпечує її цілісність, інтеграцію і диференціацію психічних процесів незалежно від рівня їх організації та визначає ретроспективний, актуальний та проспективний регуляційний контур психічної активності [4]. Рефлексія як макропроцес включає в себе часткові рефлексивні процеси, що забезпечують метапізнання та метарегуляцію. Базовою властивістю цих процесів є парціальність. Саме вона забезпечує здатність окремих рефлексивних комплексів входити до складу основного процесу, не втрачаючи внутрішньої автономії, а ефективність рефлексивності розглядати результатом синергії часткових рефлексивних процесів [2].

Проблема ідентичності знайшла своє ґрунтовне висвітлення в працях українських і російських науковців (Н. Антонова, Т. Буякас, А. Васильченко, О. Винославська, П. Гнатенко, О. Донченко, В. Зливков, О. Ічанська, К. Коростеліна, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Лукіяничук, В. Павленко, С. Пантілеєв, Н. Пілат, В. Романова, В. Столін, Т. Титаренко, Л. Шнейдер та ін.), а також у дослідженнях зарубіжних авторів – Дж. Адамс (G. Adams), Л. Беркович (L. Berkowitz), М. Берзонський (M. D. Berzonsky), Дж. Бриквелл (G.M. Breakwell), Е. Еріксон (E. Erikson), Р. Фішер (R. Fisher), Дж. Марсія (J. Marcia), Дж. Мід (G. Mead), Г. Таджфел (H. Tajfel), Дж. Тюнер (J. C. Turner) та ін..

На думку Дж. Марсія [14], ідентичність розвивається протягом усього життя і, за умов успішності цього процесу, забезпечує усвідомлення людиною деяких

відомостей про себе (ім'я, громадянство, наявність здібностей тощо), а також формування вмінь самостійно ухвалювати рішення щодо того, якою вона має бути. У розвитку ідентичності Дж. Марсія виділив чотири етапи, що вимірюються ступенем професійного, релігійного чи політичного самоозначення молоді людини.

Ю. Поваренков [7] у межах концепції професійного розвитку аналізує професійну ідентичність як провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху. Л. Шнейдер [9] зазначає, що професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. Професійна ідентичність обумовлює особистісне самовизначення та життєві перспективи у сфері професії. Вона детермінується професійним спілкуванням і професійним досвідом та репрезентується за допомогою мовних засобів через образ «Я». Визначальними характеристиками професійної ідентичності, крім тотожності, визначеності та цілісності, є позиційність, рефлексивність та відповідальність. Л. Шнейдер [9] стверджує, що професійна ідентичність – це результат специфічної інтеграції особистісної й соціальної ідентичності в професійній реальності, певний ступінь ототожнення – диференціації себе зі Справою та Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самовідношеннях до свого «Я».

С. Березіна [1], М. Павлюк [6], А. Лукіяничук [5] зазначають, що професійна ідентичність педагога це багатовимірна динамічна система яка починає свій розвиток на початкових етапах професійного навчання та триває протягом усього професіогенезу.

Завдання емпіричного етапу дослідження полягало у визначенні зв'язку між окремими формами рефлексії вчителя та особливостями його професійної ідентичності. Ми виходили з припущення про те, що рефлексивні процеси, які виявляються у сфері самосвідомості вчителя та його соціально-психологічної взаємодії з учнями, по-різному впливають на функціонування його професійної ідентичності. Рефлексивність досліджувалась за допомогою методики А. Карпова та В. Пономарьової. У дослідженні було використано шкали особистісної та соціальної рефлексивності, які дозволяли визначити загальний рівень розвитку рефлексивності (низький, середній, високий). За методикою Л.Б. Шнейдер діагностувалась стадія розвитку професійної ідентичності вчителя (передчасна, дифузна, мораторій, позитивної ідентичності та псевдоідентичності). Дослідження проводилось на базі ППОППО імені М.В. Остроградського. У дослідженні взяли участь 230 вчителів м. Полтави та Полтавської області (серед них 179 жінок та 51 чоловіків).

За результатами діагностичного етапу вибіркова сукупність розподілялась на групи за ознакою форм рефлексії та рівня рефлексивності вчителя. Так, до групи з низьким рівнем увійшло 38 респондентів, із середнім рівнем – 176, із високим рівнем – 16 респондентів. Вчителі, що взяли участь у дослідженні були розподілені відповідно до стадій їх професійної ідентичності: передчасної (8), дифузної (34), мораторію (73), позитивної ідентичності (50) та псевдоідентичності (65). Оцінку достовірності відмінностей показників рефлексивності у вчителів із різним рівнем професійної ідентичності здійснено за допомогою методу Н-критерій Крускала-Уолліса. Оцінка відмінностей здійснювалась з використанням програми SPSS.

Статистика достовірності відмінностей показників форм рефлексії вчителів із різним рівнем професійної ідентичності за Н- критерій Крускала-Уолліса

Форма рефлексії	χ^2	Асимптотичне значення
Особистісна рефлексія	10,055	0,040
Соціальна рефлексія	1,225	0,874
Інтегральний показник релаксивності	7,780	0,100

У нашому дослідженні виявлено зв'язок рефлексії з процесами самосвідомості, що обслуговують становлення професійної ідентичності. Водночас, доведено, що не всі форми рефлексії вчителя проявляються у функціонуванні його професійної ідентичності. Так, результати статистичної оцінки достовірності відмінностей різних форм рефлексії у вчителів, що знаходяться на стадіях передчасної, дифузної ідентичності, мораторію, позитивної ідентичності та псевдоідентичності показали статистично значущі відмінності лише для особистісної форми рефлексії (див. табл. № 1).

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід відмітити наступне. Рефлексія як макропроцес через різноманітні форми, або часткові рефлексивні процеси обслуговує різні сфери професійної активності вчителя. Найбільшу роль у становленні професійної ідентичності, що виявляється в умінні розуміти єдність із професійним середовищем та виявляти власну своєрідність та неповторність, відіграє особистісна рефлексія. Результати дослідження засвідчили доцільність застосування поліпроцесуального підходу щодо розгляду рефлексії як макропроцесу до складу якого входять окремі комплекси рефлексивних процесів.

Література:

1. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24-27.
2. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. 2006. –Т. 27. – № 6. – С. 18-27.
3. Лефевр В.А. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе // Рефлексивные процессы и управление. 2001. –Т. 1. – № 1. – С. 34–46.
4. Мирошник О.Г. Патерни рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя // Психологія і особистість. 2018. – № 1 (13). – С. 149-160.
5. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2010. – Вип. 7. – С. 370–380.
6. Павлюк М. М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI, част. 6. – С. 318–327.
7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Поваренков Ю. П. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

8. Шаров А.С. О-граниченый человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
9. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики. М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. –128 с.
10. Marsia J. E. Identity in Adolescent. In Handbook of Adolescent Psychology / J. E. Marsia; edited by J. Adelson. – New York: Wiley, 1985. – P. 157–180.

Осіпчук І. Ф., студентка
соціально-психологічного факультету

Савиченко О. М., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЮНАКІВ В КОНТЕКСТІ ІНТИМНО-ОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ

Юнацький вік є періодом, коли вже сформовані психологічні характеристики активно розвиваються в різних видах діяльності. Особливо цікавим у цьому зв'язку є аналіз розвитку мотивації юнаків в контексті розвитку інтимно-особистісних стосунків.

Потреба в інтимно-особистісному спілкуванні є однією з основних характеристик юнацького віку, яка, на думку Д. І. Фельдштейна, базується на особистих симпатіях – «я» і «ти». Змістом такого спілкування є співучасть в проблемах один одного. У переважній більшості інтимно-особистісне спілкування виникає при умові спільності цінностей партнерів, а співучасть забезпечується розумінням думок, почуттів і намірів один одного.

Наше дослідження особливостей мотивації досягнення юнаків ґрунтується на основних ідеях теорії мотивації досягнення, авторами якої є Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен. У дослідженні взяли участь 60 осіб (30 хлопців та 30 дівчат з різним досвідом інтимно-особистісних стосунків). Для дослідження ми використали авторську модифікацію автобіографічної психологічної методики О. Ю. Коржової.

Аналіз результатів дозволив нам прослідкувати особливості впливу досвіду інтимно-особистісних стосунків на розвиток мотивації юнаків у різних сферах життя. Виявилося, що окрім такого досвіду розвиток мотивації пояснюється ще й гендерними відмінностями досліджуваних.

Ми проаналізували гендерні особливості розвитку мотиваційної сфери юнаків. Для узагальнення і систематизації отриманих даних, результати дослідження факторизували методом головних компонентів та за допомогою Varimax-ротації.

В результаті факторного аналізу результатів дослідження хлопців було виділено три фактори, які пояснюють 56,09% дисперсії (Рис. 1.).

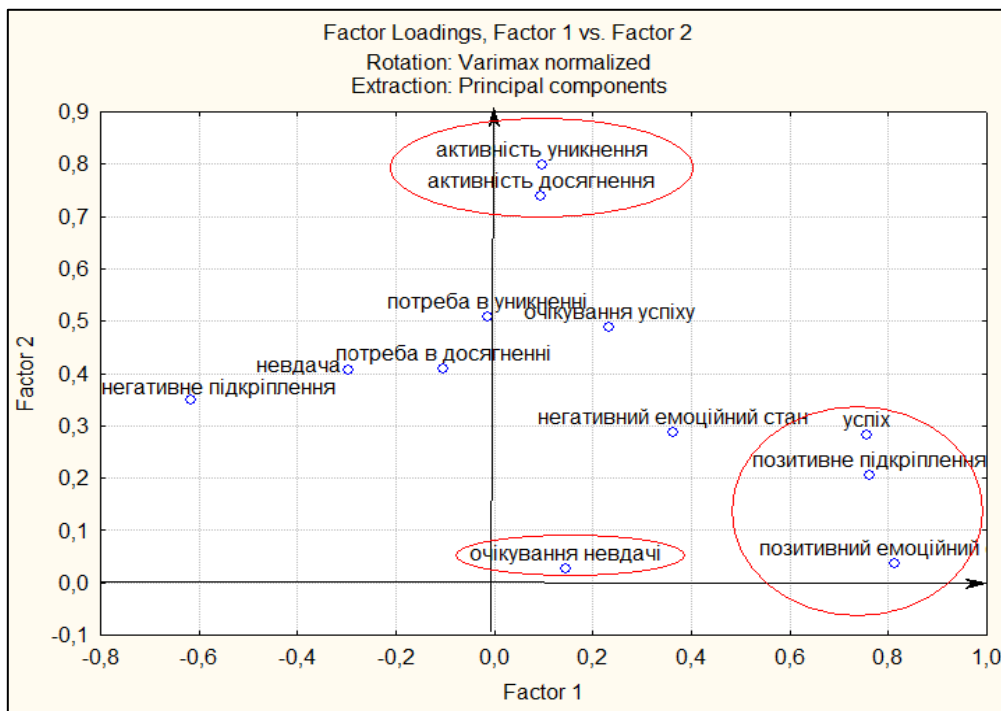


Рис. 1. Факторна модель структури мотивації досягнення хлопців юнацького віку

Перший фактор пояснює 17,16% дисперсії. До нього увійшли компоненти «позитивне підкріплення» (0,76), «позитивний емоційний стан» (0,81) та «успіх» (0,76). Протиставляється їм «негативне підкріплення» (-0,61). Таким чином, між усіма виділеними категоріями існує прямий зв'язок з фактором. На статистично значущому рівні не виявлено компонентів, які обернено корелюють з першим фактором. Можемо припустити, що позитивне підкріплення, яке є однією з характеристик близьких стосунків, у свідомості юнаків асоціюється із позитивними емоціями та веде до успіху, тоді як негативне підкріплення руйнує результативність діяльності та загальний емоційний фон.

За другим фактором (17,16%) значимими виявилися «активність в досягненні успіху» (0,73), «активність в уникненні невдачі» (0,79), які досить тісно корелюють із потребою в уникненні невдачі (0,50). Тут ідеться про мотивуючу роль потреби в уникненні невдачі, яка провокує активність різного рівня. Цікаво, що потреба в досягненні такого ефекту не має, а отже, юнаки частіше проявляють активність через страх невдачі (в т.ч. і в стосунках), а не з бажання отримати бажаний результат.

Третій фактор пояснює 15,39% дисперсії і пов'язує «очікування невдачі» (-0,74) та потребу в уникненні невдачі (-0,69). Прослідковуючи зв'язок із другим фактором, можемо говорити не лише про мотивуючу роль страху невдачі, але і про зв'язок цього компонента із впевненістю у власних силах та вірою в гарний результат. Очевидно, юнаки, стикаючись із ризиком невдачі у стосунках, хоч і проявляють усіляку активність, але через брак впевненості у своїх силах, не можуть отримати бажаний результат.

Таким чином, для хлопців юнацького віку основними мотивуючими факторами стають похвала, заохочення, підтримка та позитивні емоції, а основним «демотиватором» є страх невдачі.

Факторний аналіз результатів дослідження дівчат дозволив виділити три фактори, які пояснюють 76,02% дисперсії (Рис. 2).

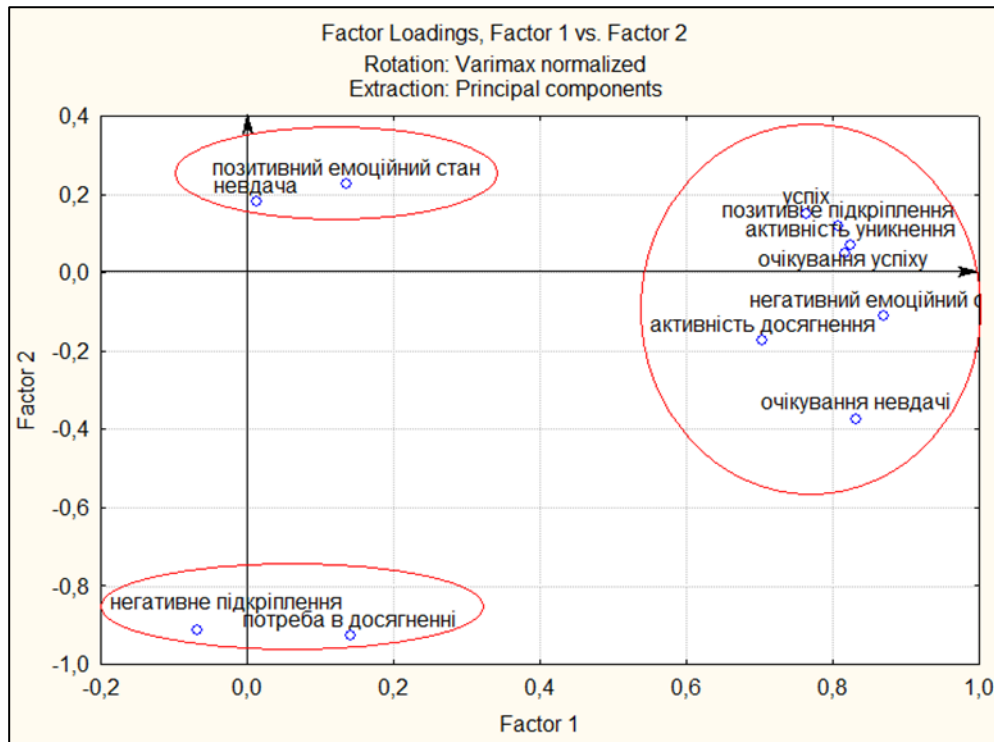


Рис. 2. Факторна модель структури мотивації досягнення дівчат юнацького віку

Перший виділений фактор пояснює 42,85% дисперсії і є найбільш значимим. До його складу увійшли такі компоненти як «очікування успіху» (0,81), «активність досягнення» (0,70), «позитивне підкріплення» (0,80), «успіх» (0,76), «очікування невдачі» (0,83), «активність уникнення» (0,82) та «негативний емоційний стан» (0,87). Таким чином, успіх у стосунках асоціюється із активністю, детальним аналізом ситуації, позитивним підкріпленням та, подекуди, негативними емоціями. Дівчата у стосунках проявляють багато активності різного рівня, намагаються «прорахувати» ймовірні наслідки, очікують на підтримку та похвалу та відкрито проявляють емоції, передусім негативні.

Другий фактор пояснює 18,83 % дисперсії. Він поєднує такі мотиваційні компоненти: «потреба в досягненні» (-0,92) та «негативне підкріплення» (-0,91). Часто, намагаючись будь-що отримати бажаний результат, дівчата стикаються із критикою, незрозумінням, образами.

Третій фактор пояснює близько 14,33% дисперсії. Виділений фактор протиставляє «невдачу» (0,85) і «позитивний емоційний стан» (-0,77), що пояснює результативні аспекти діяльності. Дівчата здатні проявляти в стосунках позитивні емоції, про які не йшлося при аналізі першого фактора, але не в ситуаціях, в яких йдеться про однозначно невдалі стосунки.

Таким чином, дівчата юнацького віку мають кілька стратегій поведінки в інтимно-особистісних стосунках: «успіх» за умови активності, «холодного розрахунку» та вільного прояву емоцій; «опір критиці» при стійкому бажанні отримати бажаний результат; «хороші емоції» за відсутності невдач різного рівня.

Підсумовуючи, зазначимо, що мотиваційні тенденції у хлопців юнацького віку формуються на основі соціальних характеристик, а у дівчат – за рахунок діяльнійшої регуляції поведінки.

Література:

1. Коржова Е. Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций. Киев, 1994.
2. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
3. Савиченко О.М. Ціннісно-мотиваційні механізми розвитку спортивних здібностей / Ольга Михайлівна Савиченко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України // За ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 233-238.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хекхаузен Х. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 256 с.

Павлюк О. Д., аспірант
кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДАВИЩА ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

В сучасних умовах реформування професійно-технічної освіти відповідно до запитів і викликів сучасного суспільства гостро стоїть питання про розвиток лідерства в закладах професійно (професійно-технічної) освіти. Вимоги сучасності створюють передумови для розвитку прогресивного та інтегрованого освітнього середовища в якому будуть розвиватися лідерські якості учасників навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що проблема лідерських якостей особистості вже була предметом уваги дослідників. Вивченням різних аспектів лідерства займалися такі вчені, як Г. Андрєєва, О. Бондарчук, Т. Гавлітіна, Л. Карамушка, І. Кон, Є. Кузьмін, Б. Паригін, А. Петровський, Р. Стогділл, Л. Уманський та ін. Досліджувались

лідерські якості особистості представників різних вікових груп і професійних спільнот (О. Бондарчук, Т. Гавлітіна, Л. Карамушка, Н. Семченко, О. Чернишов, Т. Фелькель та ін.), дитячих і юнацьких колективів (Є. Аркін, Л. Артемова, І Волков, Г. Драгунова, А. Залужний, Я. Коломінський, В. Мороз, В. Ягоднікова та ін.). У ПТНЗ – в основному в межах педагогіки накопичено великий позитивний досвід підготовки висококваліфікованих спеціалістів із середньою освітою. Історико-педагогічні аспекти цієї важливої проблеми відображено у працях вітчизняних вчених (Н. Абашкіної, А. Дьоміна, О. Дубінчук, Н. Ничкало, В. Паламарчука, В. Пікельної, Н. Розенберга, Л. Сергєєва, Н. Талалуєвої, О. Щербак та ін.). Проблемі підготовки кваліфікованих фахівців у галузі управління приділялась увага у дослідженнях (В. Єфремова, О. Кудріна, Т. Литвиненко, В. Маслова, В. Олійника, Ю. Старостіна та ін.).

Здобувач освіти – лідер в закладах професійно (професійно-технічної) освіти має бути авторитетним членом групи, який має вплив на значну частину членів групи, має офіційний управлінський статус, організаційні й комунікативні здібності, є ініціативним і заохочує всіх своїм прикладом, організовує та управляє групою, мотивує до досягнення групових цілей найкращим засобом, бере на себе відповідальність за власну діяльність та діяльність групи. Ефективна діяльність групи, насамперед, залежить від того, які стосунки сформуються між лідером та групою. Знаючи про реально сформовані міжособистісні відносини в групі, педагог та майстер виробничого навчання набуває можливості зорієнтувати їх у потрібному йому напрямку. З іншого боку, відповідно до своїх ділових та особистісних якостей, лідер групи спроможний допомогти педагогові. Важливо врахувати особливості виховання та навчання в умовах професійно(професійно-технічної)освіти:

1) здобувачі освіти професійно (професійно-технічних) закладів у порівнянні зі школярами, більш тривалий час піддаються цілеспрямованому педагогічному та виховному впливу, який забезпечується в навчальних закладах наявністю двох-трьох інженерів-педагогів, що здійснюють керівництво однією навчальною групою;

2) відмінність у характері навчальної праці, в тому, що у професійно (професійно-технічних) закладах є учбово-виробнича діяльність, під час якої зростає кваліфікація учня від курсу до курсу;

3) виховна робота в професійно (професійно-технічних) закладах найчастіше пов'язана з перевихованням чи з усуненням уже наявних значних деформацій у поведінці учнів;

4) необхідність кваліфікованого виховного впливу трудового колективу, у якому учні проходять виробниче навчання і виробничу практику;

5) наявність загально-соціальних правил і норм поведінки в професійному середовищі.

Для розвитку лідерства серед здобувачів освіти, необхідно створити та забезпечити: по-перше: психолого-управлінські умови, зокрема, вміння адміністрації та педагогічного колективу ініціювати певні події, що будуть сприяти покращенню психолого-педагогічного мікроклімату в навчальному закладі, готовність до прийняття та виконання нових вимог. Йдеться про реформування ПТНЗ, що відбуваються на місцевому рівні за рахунок місцевих бюджетів.

Важливим є прагнення керівництва ПТНЗ спонукати зростання ініціативи «знизу» (не тільки адміністрації, викладачів, а й батьків, учнів).

По-друге: психолого-педагогічні умови – це здатність класних керівників та майстрів виробничого навчання визначати основні, лідерські ролі та функції учня в навчальній групі за нових умов. Саме лідери, а не слухняні виконавці вказівок здатні просувати вперед навчальний та інноваційні процеси.

По-третє: індивідуально-психологічні умови розвитку лідерських якостей учнів ПТНЗ, до них можна віднести: розвиток здатності учнів приймати самостійні рішення та готовність їх відстоювати; уміння інтегруватися в ряд професій та розвиватися в їх межах; розвиток гнучкості та адаптивності; уміння подавати та сприймати нові ідеї; спроможність до стратегічного мислення та саморозвитку; здатність до саморегуляції; урахування індивідуально-психологічних особливостей і розвиток мотивації лідерства учнів; розвиток відповідальності.

Суспільство потребує ініціативних фахівців, здатних постійно удосконалювати свою особистість і діяльність, адекватно виконувати свої функції, відрізняючись високою сприйнятливістю, соціально-професійною мобільністю, готовністю до швидкого оновлення знань, розширенню арсеналу вмінь і навичок, опанування нових сфер діяльності.

Література:

1. Алфімов Д. В. Зміст феномену «лідерські якості особистості» / Д. В. Алфімов // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя: [б. в.], 2010. – Вип. № 11 (64). – С. 44-51
2. Басіна А. В. Типи лідерів // Басіна А. В. Освітній менеджмент: Навчальний посібник/ за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2007. – С. 163-166.
3. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів /Т. В. Бутківська// Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 130-137.
4. Педагогічна книга майстра виробничого навчання : навчально-методичний посібник / Н. Г. Ничкало, В. О. Зайчук, Н. М. Розенберг та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – 2-ге вид., доп. – К. : Вища школа, 1994. – 383 с.
5. Професійна освіта: словник:навч. посіб. / Т. Шоутен, Л. І. Даниленко, О. І. Зайченко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало – К.: вища школоа, 2000. – 380с.
6. Ю. Г. Одегов Мотивация персонала : учеб пособие. Практик задания. (практикум). / Ю. Г. Одегов, Г. Г. Руденко, С. Н. Апенько, А. И. Мерко. – М. : Альфа-Пресс, 2010. 640 с.

СЕКЦІЯ 15. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Герасименко К. В., студентка
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ДИНАМІКА КОГНІТИВНОГО ТА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» стосується всіх учнів, освітні потреби яких виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно охоплює дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп [1].

О.М. Таранченко говорить, що діти з особливостями психофізичного розвитку мають відхилення від норми у фізичному та психічному розвитку, зумовлені природними чи набутими розладами.

До природного розладу відносять: порушення живлення, гормональні розлади, резусна несумісність групи крові матері та дитини, шкідливий вплив на плід генетичних факторів, інтоксикації, інфекції, травми, вплив медичних препаратів, алкоголю, наркотичних та отруйних речовин.

До набутих розладів відносять: різноманітні шкідливі впливи на організм дитини під час народження та в наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо) [7].

Залежно від типу порушення виділяють такі категорії дітей: з порушеннями слуху, з порушеннями зору, з порушеннями інтелекту, з мовленнєвими порушеннями, з порушеннями опорно-рухового апарату, зі складною структурою порушень, з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом.

Спеціальне навчання здійснюється за трьома напрямками: спеціальні школи (школи-інтернати); інтегроване навчання в умовах загальноосвітньої школи; інклюзивне навчання [4].

Система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів та рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності і характер порушення [4].

Основними принципами розвитку інклюзивної освіти є: науковість; системність; варіативність, корекційна спрямованість; індивідуалізація; соціальна відповідальність сім'ї; міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство [4].

Індивідуальна програма включає в себе корекцію та розвиток таких сфер, як когнітивна та емоційно-вольова. Під впливом даної програми активізуються складові вказаних сфер, про які зазначалося. Таким чином спостерігається вплив програми на сфери розвитку дитини. Однак варто звернути увагу на те, що не

лише індивідуальна програма розвитку та корекції може впливати на розвиток дитини, але і сфери розвитку дитини можуть впливати на перегляд та розробку даної програми.

Для дослідження динаміки когнітивного та емоційно-вольового розвитку дітей з обмеженими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти було обрано декілька методик: Тест «Будиночок», тест Керна-Йірасека, тест «Дім-Дерево-Людина», «Неіснуюча тварина».

Дослідження проводилося у 2017-2018 навчальному році у Житомирській загальноосвітній спеціалізованій школі I-III ступенів № 16. Загальна вибірка склала 5 досліджуваних, віком 11, 12 та 13 років.

Перед початком проведення корекційно-розвивальних занять, було розроблено індивідуальну програму розвитку кожної дитини. Наступним етапом роботи було створення індивідуальної корекційно-розвивальної програми на основі корекційно-розвивальних програм Міністерства освіти і науки України.

Дослідження проводилося в декілька етапів. Перший етап передбачав моніторинг стану розвитку учня протягом першого півріччя навчального року. Другим етапом дослідження було проведення корекційно-розвивальних занять з учнями для активізації та стимулювання пізнавальних психічних процесів та емоційно-вольової сфери. Третій етап дослідження – моніторинг стану розвитку учня після закінчення першого півріччя навчального року. Четвертий етап – проведення корекційно-розвивальних занять з учнями для активізації, стимулювання та розвитку пізнавальних психічних процесів та емоційно-вольової сфери. П'ятий етап дослідження передбачав моніторинг стану розвитку учня протягом другого півріччя навчального року. Шостий етап роботи включав проведення корекційно-розвивальних занять з учнями для активізації та стимулювання пізнавальних психічних процесів та емоційно-вольової сфери. Сьомий етап роботи – моніторинг стану розвитку учня після закінчення навчального року.

На основі аналізу та інтерпретації отриманих даних можемо виокремити певні особливості когнітивної та емоційної сфери дитини, яка навчається в системі інклюзивної освіти та на індивідуальному навчанні.

Динаміка когнітивної сфери дітей, які займаються в системі інклюзивної освіти та на індивідуальному навчанні, зумовлюється досвідом включення учнів в різні діяльності як в школі, так і в сім'ї, систематичними та регулярними заняттями, виконанням корекційних вправ.

В результаті дослідження не було виявлено змін в емоційно-вольовій сфері дітей, які навчаються на інклюзії та перебувають на індивідуальному навчанні. Причиною цього може бути те, що учні відмовлялися виконувати будь-які завдання або неохоче їх виконувала. Вони не були зацікавлені, на заняття приходили без бажання. Це може бути пов'язаним з тим, що в сім'ї діти почували себе захищеними, а в іншому середовищі відчували тривогу.

Література:

1. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-мето. посіб. / А.А. Колупаєва,

- Л.О. Савчук., К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 273. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Колупаєва А.А., Найда Ю.М. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/ К-сть.: авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – К.:2007.– 128 с.
 3. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи: [навчально-методичний посібник] / В. Войтко. – Кропивницький: КЗ «КОІШПО імені Василя Сухомлинського», 2016. – 84 с.
 4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2012. – 99 с.
 5. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.
 6. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДІ інклюзивної освіти. / Упорядники: Савчук Л.О., Юхимець І.В., – Рівне: РОІШПО, 2013. – 53 с.
 7. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник / К-сть.: авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – К.:2007.– 128 с.

Шипелік Т. В., аспірант
*Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна*

МЕТОДОЛОГІЯ СУБ'ЄКТНО-БУТТЄВОГО ПІДХОДУ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ

Оптимальний розвиток у підлітків як з нормальним інтелектом, так і при легкій інтелектуальній недостатності має безпосереднє відношення до таких суб'єктних феноменів, як саморозвиток, суб'єкт розвитку, психологічна сталість особистості, самоудосконалення, самоактуалізація. Оптимальність розвитку характеризується активною залученістю, включеністю людини у процес осмисленого вибудовування свого життя. Суб'єктний підхід в психології, запропонований С. Рубінштейном, розробляли такі ведучі вчені, як Б.Ананьєв, К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Знаков, А. Леонт'єв, Б. Ломов, В. Моросанова, В. Татенко, Д. Узнадзе і інші персонологи.

Концептуальною основою розробки питань закономірностей і специфіки особистісного становлення в умовах недостатності інтелектуального розвитку на підліт-

ковому етапі найбільш прийнятним є суб'єктно-буттєвий підхід, на основі якого безпосередньо можна визначити можливості вирішення розвиваючих, профілактичних, коректувальних і реабілітаційних завдань для педагогічної практики.

Однією з провідних характеристик підліткового періоду становлення особистості є формування рефлексивної самосвідомості, яка формує суб'єктивність. Рефлексивна самосвідомість як спосіб самопізнання сприяє саморозвитку особистості і усвідомленню себе суб'єктом власної життєдіяльності. Особистості властива наявність особистісного буття, завдяки якому об'єднується суб'єктивний і об'єктивний полюси людського життя в унікальну цілісність. Таким чином, особистість – це стержнева структура суб'єкта, яка задає загальний напрям саморозвитку, що надає можливість застосування суб'єктно-буттєвого підходу до вивчення її становлення.

Суб'єктно-буттєвий підхід є варіантом суб'єктного і вперше окреслений З. Рябікіною. У суб'єктно-буттєвому підході сенс життя є вектором, що задає спрямованість особистості до розвитку. З точки зору вченої: «суб'єктність може бути доособистісною, особистісною, внеособистісною, а особистість в різних просторах свого буття різною мірою здатна реалізувати суб'єктну позицію» [2, с. 51]. В. Селіванов розглядає становлення суб'єктності в онтогенезі й виділяє становлення наступних її стадій: передсуб'єктну, аморфну, парціальну, пізнавальну, суперечливу, особистісну, повноцінну, втілену, згасаючу. Для підліткового віку (від 12 до 17 років) з точки зору вченого характерна стадія суперечливої суб'єктності, для якої характерна відсутність внутрішньої психологічної визначеності, різноплановість і різнорідність психіки, поєднання добре освоєних дитячих форм поведінки і психічного реагування з дорослими способами діяльності і переживання, що тільки з'являються [2, с. 75].

Н. Новікова розглядає буття особистості у вигляді багаторівневої системи, першим нижчим рівнем якої з'являється соціально-осмислене буття, другим рівнем – індивідуальне буття, а вищим – екзистенціальне буття. Людина не може відбутися як особистість, якщо не реалізована власна соціальна форма буття, для здійснення якої потрібна власна система цінностей, яка відповідає за смисложиттєві інтереси. Така система цінностей є смисловим каркасом, на основі якого розвиваються усі стосунки суб'єкта із зовнішнім світом. На вищому рівні буття людина проявляє себе творчою і самостійною особистістю, яка здатна захистити свою життєву позицію і включена в загальне культурне життя [5, с. 7].

З. Рябікіна виділяє автентичне та неавтентичне буття особистості. На екзистенціальному вищому рівні буття відбувається втілення смислового змісту особистості в перетворення культури, що є істинним проявом суб'єктності. Неавтентичне буття пов'язане з відтворенням особистістю соціальних приписів [4, с. 30].

Особистість у своєму становленні одночасно є і суб'єктом розвитку, і суб'єктом діяльності, і суб'єктом життя. Згідно з А. Брушлінським, людина як суб'єкт є системною цілісністю психічних процесів, станів і властивостей, тобто в суб'єкті оптимально представлені потребово-мотиваційний, психофізіологічний, когнітивний і ціннісно-смисловий аспекти психіки [1].

Виходячи з представлених теоретичних положень нижче представлена розроблена теоретико-експериментальна модель дослідження становлення особистості підлітків з інтелектуальною недостатністю. Структура особистості підлітків згідно цієї моделі включає дві взаємозв'язані між собою сфери: життєво-смисловою і емоційно-вольову. Життєво-смислова сфера відповідальна за надбання

сенсу життя, а також прагнення з найбільшою повнотою реалізувати себе, прагнення до автентичного буття. Емоційно-вольова сфера відповідальна за духовний вимір особистості, а також за узгодженість і цілісність внутрішнього світу особистості.

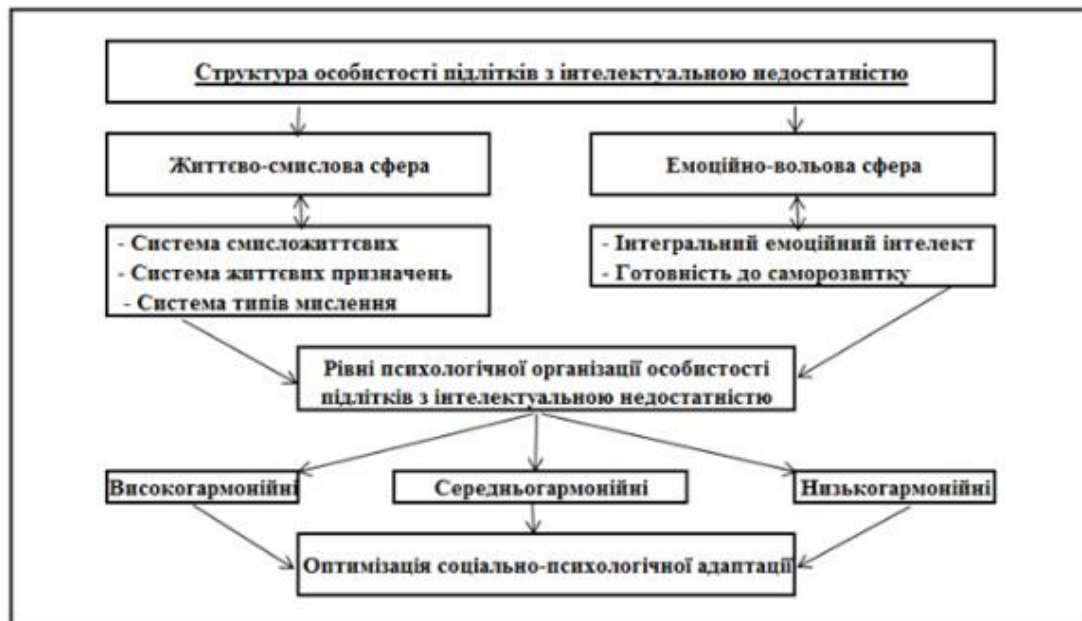


Рис. 1. Теоретично-експериментальна модель

Таким чином, за допомогою суб'єктно-буттєвого підходу можливо якнайповніше досліджувати психологічні особливості становлення підлітків за допомогою комплексу діагностичних методик, підібраних на базі розробленої теоретико-експериментальної моделі, в якій особистість є інтегральною суб'єктною характеристикою.

Література:

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
2. Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 608 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
4. Рябикина З.И., Фоменко Г.Ю. Субъектно-бытийный подход: преемственность традиций // Человек. Сообщество. Управление. – 2009. – № 4. – С. 26-37.
5. Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития: Монография / В.Н. Дубровский, В.В. Попов, Н.А. Некрасова, и др.; Под общей редакцией проф. О.И. Кирикова. – Книга 1. – Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2004. – 266 с.

СЕКЦІЯ 16. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Бочарнікова К. І., магістрант
кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

ТАНЦЮВАЛЬНО-РУХОВА ТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

Танець є одним із найдавніших способів вираження людиною своїх почуттів та емоцій. Його виникнення сягає раннього етапу існування людства, він поєднує в собі фізичну, психічну та естетичну діяльність. Танець може виражати цілу гаму людських емоцій, рухи є своєрідним засобом комунікації. При цьому у вільному русі та імпровізації відбувається спонтанне вивільнення почуттів. Саме тому танець активно використовується в сучасній терапії.

Будь-які переживання людини, як позитивні, так і негативні, виражаються в напрузі будь-якої групи м'язів. На підтримку цього м'язового затиску витрачається енергія. Після реакції зовні вона починає вільно циркулювати по всіх частинах тіла.

Наприклад, дитину образили і вона не може на це відповісти. Як правило, вона стискає щелепи, кулаки, дихання стає частим тощо. Це і є реакція тіла на ситуацію. Якщо ж подібна ситуація повторюється кілька разів або емоційна травма є дуже значною, такий рух тіла закріплюється в тілі як стереотип, знижується рівень емоційної чутливості.

Сучасна танцювальна терапія спрямована на зниження м'язової напруги. Вона сприяє збільшенню рухливості людини.

Танцювальна-рухова терапія виникла в 40-і рр. ХХ століття завдяки новаторським зусиллям Меріан Чейс, а найвідомішими дослідниками танцювально-рухової терапії є Вільгельм Райх, Габрієлла Ротт та ін.

Погоджуємося з думкою Юнга, який наголошував на терапевтичній цінності артистичних переживань. У танці вони дозволяють з несвідомого витягти неусвідомлені потяги і потреби, внаслідок чого відбувається звільнення людини від них.

Танцювальна терапія може вважатися первинним засобом заохочення невербальної взаємодії як між клієнтом і терапевтом, так і між учасниками групи танцювальної терапії.

Ця методика дозволяє членам групи краще усвідомлювати власне тіло і можливість його використання. Таке усвідомлення призводить до поліпшення фізичного та емоційного стану учасників.

Якщо говорити про підлітків, то такі заняття формують у них більш позитивний образ сприйняття власного тіла, що допомагає підвищити самооцінку моло-

дої людини. Оволодіння новими рухами і позами дає можливість опанувати новими почуттями.

Танцювальна терапія також допомагає розвивати соціальні навички людей, оскільки танцювальні рухи є засобом зв'язку з оточуючими, вони дають людині можливість самовираження.

Переконані, що ефективність даного методу є дуже високою, оскільки танцювальна терапія, по-перше, дає дитині можливість усвідомити, як і чому щось відбувається в її тілі; по-друге, за допомогою спеціальних вправ допомагає зняти чи знизити рівень «заблокованості» тіла, саме знизити, а не знищити, адже жодна людина не може жити без своїх захисних механізмів: м'язового панцира, який починає формуватися з раннього дитинства.

Через танець ми можемо більш відкрито поглянути на світ людських взаємин; виразити ті почуття, які ми не вміємо і боїмося проявляти; реалізувати ті бажання, які нам поки страшно чи ніяково втілити; знайти взаєморозуміння, якого так не вистачає в повсякденному житті.

У ефективності танцювально-рухової терапії маємо можливість переконатися на практиці, де ми використовуємо її як засіб знання м'язової та психологічної напруги. Під час проведення таких занять намагаємося полегшити психологічний стан клієнта за допомогою культурного усвідомлення себе і свого тіла. Результати досліджень показали, що саме фізичні вправи в сукупності з музикою дають більш потужний та ефективний результат, ніж використання цих методів окремо.

Таким чином, танцювально-рухова терапія здійснюється в трьох сферах:

- наше тіло, його можливості та обмеження («Що несе у світ моє тіло?»);
- наші уявлення про себе самих, розширення і розкриття цих уявлень («Хто я?»);
- наша взаємодія з іншими людьми, сфера міжособистісних відносин («Хто ти і що ми можемо разом?»).

У кожної людини є образ свого «я», який виражається в образі тіла. Стереотипи, породжені вихованням і перенесеними стресами, втілюються у нашому житті й у нашому тілі. У людей є обмеження, страхи і нереалізовані бажання, які виражає тіло. Тому танець – це один зі шляхів позбавлення негативних почуттів, деструктивних установок та стресових ситуацій.

Невальонний Є. О., ад'юнкт кафедри морально-психологічного
забезпечення діяльності військ (сил) гуманітарного інституту
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
м. Київ, Україна

РЕФЛЕКСІЯ КЕРІВНИКА В СИСТЕМІ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ

Якісна організація управління є запорукою успішності будь-якої організації. Підрозділи, військові частини, з'єднання (об'єднання) Збройних Сил України є своєрідними організаціями з чіткою ієрархічною структурою, тобто мають чітку вер-

тикаль влади та формалізовані відношення. Отримання бажаного результату таким типом організацій ґрунтується на раціонально спроектованій структурі управління [1].

Курс на набуття членства в НАТО, реформування інститутів сектору безпеки та оборони держави, прийняття новітніх стандартів висувають нові підходи до управління військами. Саме тому значно підвищилися вимоги до рівня менеджменту персоналу, знань, вмінь та навичок військових керівників приймати оптимальні управлінські рішення в умовах сучасного протиборства. Проте більшість командирів (начальників) не використовують сучасні підходи управління персоналом.

Проблематика управління персоналом військових організацій ускладнена не тільки діяльністю пов'язаною із значними ризиками для життя і здоров'я, значною психологічною напруженістю особового складу та багатьма іншими специфічними чинниками, а й недосконалою організацією гуманістичних завдань, що є в системі управління, а саме: низька якість соціально-психологічної діагностики особового складу (особливо під час призову по мобілізації); неналежний аналіз та невміння командирів (начальників) організувати внутрішні комунікації; незадовільне управління конфліктами, які виникають в процесі управлінської діяльності; відсутність знань в області психології людини.

Вказані фактори негативно впливають на діяльність системи управління та знижує ефективність діяльності військової організації. Тому, для підвищення ефективності управління, важливого значення в сучасних умовах набуває використання новітніх, інноваційних технологій управління, відхід від «суб'єкт – об'єктної» та спрямування до «суб'єкт – суб'єктної» технології.

Однією з таких технологій є рефлексивне управління. Рефлексивне управління сповідує напрямок гуманізації управління, основним завданням якого є підвищення ефективності індивідуальної, і особливо спільної діяльності працівників через пошук такого економічного та психологічного механізму стимулювання, який забезпечує ефективну діяльність всіх учасників управлінського процесу на підприємстві.

Розглядаючи рефлексивне управління, слід зупинитися на розумінні самого поняття «рефлексія». Значний внесок у розвиток наукового обґрунтування рефлексії зробили Г.Щедровицький та В.Лефевр. Зокрема, В.Лефевр розглядає рефлексію як рефлексивну систему, використовуючи поняття «планшету свідомості», на якому людина бачить саму себе та інших людей [3; 4]. Рефлексія дозволяє пізнати не тільки себе, але й займати позицію дослідника відносно іншого.

Рефлексивне управління за В.Лефевром – це процес передавання підстав для прийняття рішення одним учасником іншому [5, с.48]. Або, інакше кажучи, рефлексивне управління це не просто застосування суб'єктом управління своєї рефлексії, це використання рефлексивної здатності того, ким будемо управляти. Концепція рефлексивного управління передбачає, що «об'єкт» не позбавляється свободи волі, але в процесі вироблення рішення приймає підстави, які дають йому змогу дедуктивно «вивести» рішення, зумовлене впливом. [6]

Під час застосування технологій рефлексивного управління першочергово треба звернути увагу на ефективність застосування рефлексивних якісних ознак суб'єкта управління, тобто керівника, що дозволить підвищити ефективність

прийняття управлінських рішень. Такими ознаками є професійні та психологічні здібності керівника. Військовий керівник повинен бути професійним, гнучким в умовах абсолютної повноти інформації, вміти адекватно реагувати на зміни обстановки в умовах ризику та швидко приймати рішення. Також рефлексивному керівнику присутні такі якості, як впевненість в своїх діях, планування власної діяльності та володіння майстерністю переконання або маніпуляції. Вміння делегувати частину повноважень підлеглим та одночасно контролювати їх дії, планування та організація діяльності підлеглих в поєднанні з мотивуючими заходами, забезпечить не тільки успішне виконання поставлених завдань, але й професійне зростання керівника та його підлеглих.

В.Гурієвська наголошує, що застосування підходів рефлексивного управління виводить особистість суб'єкта управління у метапозицію, де суб'єкт може бути одночасно в позиції «над ситуацією», що розширює його систему розуміння та забезпечує особистісну екологію «не занурення», зберігаючи свіжий погляд на стан речей і глибше усвідомлюючи процес.[6] Саме тому, аспекти рефлексивного управління мають місце застосуванню в процесі військового управління. Це значно підвищить професіоналізм військових керівників та ефективність управлінських процесів у військових організаціях.

Література:

1. Основи управління і прийняття рішень у військовій справі: Навч. посібник / В.С. Полікашин, Ю.В. Полікашин, С.Ю. Поляков. – Х.: Нац. юрид. акад. України, 2003. – 120 с.
2. Димченко Н.С., «Рефлексивне управління та його роль в управлінській діяльності». Економічні науки. Серія «Економіка та менеджмент»: Збірник наукових праць. Луцький національний технічний університет. – Випуск 10 (38). – Луцьк, 2013., С. 55.
3. Лефевр В.А. Стратегические решения и мораль / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Том 2. – № 1. – С. 24–26.
4. Лефевр В.А. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе / В.А. Лефевр, Дж. Адамс-Веббер // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Том 1. – № 1. – С. 34–46.
5. Лефевр В. А. Рефлексия. – М.. «Когито-Центр», 2003. – 496 с.
6. В. М. Гурієвська, Застосування рефлексивного підходу в системі державного управління., Режим доступу: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2014/05/2014-1-12.pdf>.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОК-ОФІЦЕРІВ ДСНС УКРАЇНИ

Роль жінки в більшості сфер громадського життя, соціальних інститутах, та в цілому в суспільстві вимагає кардинально нового підходу у діяльності співробітників служби порятунку. Діяльність співробітників ДСНС України характеризується багатогранністю професійних завдань, їх значною емоційною напруженістю. Це обумовлює певні вимоги до професійних знань, вмінь та навичок, і в кінцевому підсумку – до професіоналізму працівників.

Переглядаючи історичні нариси першого набору курсантів до пожежно-технічної школи НКВС СРСР, який відбувся ще в 1944 році, можна відмітити, що серед них були 34 жінки, які по закінченню отримали звання молодшого техника-лейтенанта. Командно-викладацький склад разом з курсантами брали участь в охороні громадського порядку та гасінні пожеж. Наступний склад випускників налічував вже 71 жінку. Та така динаміка розвивалась недовго, бо вже через кілька років комплектація змінного складу здійснювалося лише тільки чоловіками.

В теперішній час можна спостерігати тенденцію до зростання курсантів-жінок та кількості жінок-офіцерів серед змінного та постійного складу. Окрім того, в наш час жінки займають посади керівників або наставників, що також впливає на роль жінки в сучасному суспільстві.

Проте, на сьогодні у більшості психологічних досліджень стосовно жінки-офіцера зовсім мало приділяється уваги ролі жінок в системі ДСНС України. Це зумовлює необхідність всебічного дослідження індивідуально-психологічних особливостей жінок-офіцерів ДСНС України, їх особистісні особливості.

Багато прикладів психологічних досліджень, які проводились закордоном, свідчать про наявність великої кількості перепон, з якими зіштовхуються жінки під час кар'єрного зростання. Нажаль, в нашій країні не було досконало досліджено цю тему. Так, наприклад, в роботах Дж. Маршаллу, М. Ліну, Г. Штайнс було запропоновано три гіпотези, щодо положення жінки в діловому світі. Згідно з першою – жінки не вписуються до жорсткого чоловічого світу, не витримують конкуренції. Але подальші дослідження довели, що останнім часом жінки вдало конкурують з чоловіками, займають чоловічі посади, та навіть керуючі місця, що доводить ненадійність гіпотези [1].

Набагато ширшою розкрита теорія «скляної стелі». Згідно до неї можливо спостерігати, як жінки, що намагаються дістатися успіху, зіштовхуються з невидимим бар'єром. Така перепона, може бути зовсім не пов'язана з їх професійними якостями, але вона заважає в подальшому просуванні кар'єрними сходами. В основі такої гіпотези закладено глибоко закоренілі стереотипи [2].

Третю гіпотезу, згідно з дослідженнями, прозвали «зірковою хворобою». Таке явище можливо спостерігати, коли жінка, яка займаю керуючу посаду, та досягла вже успіхів, вважає лідируючу позицію благонадійною, але не згідна допомагати

іншим претенденткам. Таке жорстке сприйняття конкуренції з представниками свого полу, упередження жінок проти жінок називається «реверсивним гендерним стереотипом» [1].

В порівнянні з іншими категоріями, професійній нерівності дуже часто піддаються жінки-офіцери, для яких успіхи в роботі мають набагато більше значення. Бажання зробити кар'єру, переступити труднощі змушує їх кожен день доводити чоловікам свій професіоналізм. Треба мати на увазі, що ефективність професіоналізму жінок-офіцерів багато в чому обумовлена рівнем гендерної культури офіцерів-керівників. Аналіз практичної діяльності офіцерського складу, що має в своєму підпорядкуванні жінок-офіцерів виявив, що існують нерозуміння серед офіцерів-керівників проблем, що виникають у жінок під час виховання дітей, низький рівень гендерної культури, складнощі з урахуванням особистих та професійних проблем [4]. Така поведінка офіцерів-керівників, скоріше за все, обумовлена настроєм керівника, його особистим відношенням до саме цієї жінки, спрямованістю проблеми та бажанням її вирішувати.

Професійні обов'язки та вимоги, які виставляються жінкам також впливають на ефективність діяльності, різницю між професійними вимогами щодо чоловіків та жінок та відношення в колективі, що може впливати на можливості кар'єрного зростання.

Беручи до уваги ці аспекти, дослідження психологічних особливостей та ролі жінок у вдосконаленні професійних навичок та встановлення кризових моментів у професійному становленні набуває важливого наукового значення.

Таким чином, ми проаналізували, що внаслідок великої кількості обставин проблема професійного становлення жінок-офіцерів ДСНС України є актуальною. Складнощі полягають в багатофункціональності жінок, що мають намір розвиватися в професійній сфері та родинно-побутовій, окрім того, жінки-офіцери, на відміну від чоловіків частіше стикаються із стереотипами, які незважаючи на професійні якості, не дозволяють розвиватися в майбутньому [5]. Складовими аспектами, які значно відображають особливості жіночої психіки на взаємовідносини в колективах, також можна зазначити підвищену емоційну напруженість, разом з прагненням справедливості щодо розподілення службової завантаженості. В родинно-побутовій сфері також варто відзначити, що сімейні питання і проблеми відображаються на ефективності службової діяльності жінок значно більше ніж у чоловіків. Тож такі особливості нерідко стають причиною невиправданих конфліктів [3].

Дослідження проблем професійного становлення жінок-офіцерів ДСНС України може бути використані з метою налагодження діяльності підрозділів, комфортного мікроклімату в колективі та можуть бути використані керівництвом навчальних закладів цивільного захисту з метою підвищення ефективності керування особового складу.

Література:

1. Бендакс Т.В. Гендерная психология. СПб., 2005. 431 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. 320 с.

3. Кальчук О. С. Психологічні умови вдосконалення мотивації професійної діяльності військовослужбовців-жінок. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. № 3 С. 64–69.
4. Метляева Е.В. Психологические факторы профессионального стресса военнослужащих-женщин: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.03. Москва, 2013. 24 с.
5. Рыков С.Л. Профессиональное воспитание военнослужащих-женщин: теория и практика: монография. М.: Воен. ун-т, 2002. 268 с.

Шумейко А. П., ад'юнкт (штатний)

Військовий інститут

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

м. Київ, Україна

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПСИХОЛОГА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ Й АРМІЙ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

На реформування Збройних Сил України впливає співробітництво з НАТО у підготовці військових кадрів. Так, підготовка офіцерів як в зарубіжних країнах, так і ЗСУ забезпечується активною участю військовослужбовців в миротворчих операціях, у процесі спільних військових навчань та соціально-психологічних тренінгів. У зв'язку з цим, формування позитивного іміджу психолога-офіцера як військового управлінця є вагомим завданням військової політики України.

Цікавим є загальновідомий науковий факт, що позитивний професійний імідж формується, передусім, у людей з високою мотивацією досягнень в діяльності, орієнтованих на особистісно-професійне зростання.

Мотиваційні чинники формування іміджу майбутнього офіцера-психолога розглядаємо як сукупність внутрішніх умов, які забезпечують процес взаємодії особистості офіцера-психолога і військового професійно-фахового середовища – під впливом зовнішньої мотивації: військового навчання, ділових ігор, соціально-психологічних тренінгів тощо. Мотиваційні чинники формування іміджу майбутнього офіцера-психолога здатні покращити всі складові його структури: загальну культуру поведінки, дотримання норм службової етики, професійно-важливі якості, зовнішній вигляд.

Спільним для підготовки офіцерських кадрів у вищих навчальних закладах як України, так і багатьох сучасних зарубіжних країн, є те, що викладачі й командири армійських підрозділів надають вагоме значення мотиваційним чинникам формування іміджу особистості військового – це, передусім, професійна відповідальність, впевненість у собі, адекватна професійна самооцінка, позитивне ставлення до навчальної діяльності й військової професії, наявність стійкого мотиву досягнення успіху, професійні цінності.

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

Міжнародної науково-практичної
конференції

«НАУКОВА ДИСКУСІЯ:
ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ»

30 листопада – 1 грудня 2018 року, м. Київ

ЧАСТИНА ІІ

Видавник: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології»
Поштова адреса редакції: 04108, Київ, а/с 62
Електронна пошта: office@knopp.org.ua сайт: www.knopp.org.ua
tel: 38 066 699 58 42

Підписано до друку 03.12.2018 р. Здано до друку 04.12.2018 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 6,51.
Тираж 100 прим. Зам. № 0412-18.